

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

La construction du rapport à l'école des jeunes adolescents musulmans issus de l'immigration maghrébine

**Comment la socialisation plurielle et religieuse
influe-t-elle sur ce rapport ?**

Auteur : Madjid Filali
Promotrice : Marie Verhoeven
Lectrices : Brigitte Maréchal et Sabah Lamrani
Année académique 2020-2021
Master en politique économique et sociale à finalité spécialisée

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

La construction du rapport à l'école des jeunes adolescents musulmans issus de l'immigration maghrébine

**Comment la socialisation plurielle et religieuse
Influe-t-elle sur ce rapport ?**

Auteur : Madjid Filali
Promotrice : Marie Verhoeven
Lectrices : Brigitte Maréchal et Sabah Lamrani
Année académique 2020-2021
Master en politique économique et sociale à finalité spécialisée

Remerciements

Je remercie chaleureusement mes accompagnatrices, Marie Verhoeven et Brigitte Maréchal, de m'avoir accompagné tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie également tous les professeurs de l'UCLouvain qui m'ont donné cours durant ces années d'étude et de formation ainsi qu'à Réjane Frenais, conseillère de la formation, pour son soutien et son assistance pédagogique. Je remercie encore toute l'équipe administrative de la Fopes.

Mes remerciements vont aussi à Sabah Lamrani pour son implication dans l'organisation des entretiens avec les jeunes.

Merci à tous ceux qui ont contribué à m'aider de près ou de loin dans la réalisation de ce mémoire de fin de d'études.

Je tiens tout spécialement à rendre ici un très chaleureux hommage à mes chers parents décédés. Ceux-ci se sont très fortement impliqués durant toute mon enfance afin que je réussisse ma scolarité. Ils m'ont toujours encouragé à aller jusqu'au bout de mes études.

Table des matières

1.	Introduction.....	5
2.	Aperçu historique de l’immigration musulmane en Belgique.....	9
3.	Notre recherche	15
3.1.1.	La problématisation.....	15
3.1.2.	Question de recherche :	16
3.1.3.	Première formulation des hypothèses de travail :	17
3.2.	Présentation de la recherche	17
4.	Cadre théorique : La socialisation	19
4.1.	Approche générale de la socialisation.....	19
4.1.1.	Enjeux de la socialisation.....	20
4.1.1.1.	Les valeurs	20
4.1.1.2.	Les normes	21
4.1.2.	Les étapes de la socialisation	22
4.1.2.1.	Processus de socialisation primaire	22
4.1.2.2.	Socialisation secondaire	23
4.1.2.3.	Socialisation anticipatrice.....	25
4.2.	De l’habitus à la socialisation plurielle	26
4.2.1.	L’habitus selon Pierre Bourdieu	26
4.2.1.1.	Définition du concept de « l’habitus »	27
4.2.1.2.	Le concept de capital culturel :	27
	Figure : Théorie du pouvoir symbolique	29
	Figure : Théories du capital social	30
4.2.2.	Socialisation plurielle.....	30
4.3.	L’impact familial : les paramètres de la configuration sociale	33
4.3.1.	Les conditions et dispositions économiques.....	34
4.3.2.	L’ordre moral familial	34
4.3.3.	Les formes d’exercice d’autorité familiale	35
4.3.4.	Les modes familiaux d’investissement pédagogique	35
4.3.5.	La forme familiale de la culture écrite	35
4.4.	Les rôles de l’école	36
4.4.1.	Rôle socialisateur.....	36
4.4.2.	Rôle éducatif.....	37
4.4.3.	Rôle utilitaire	37

4.4.4.	Une crise de la culture scolaire ?	38
4.5.	Socialisation religieuse	39
4.6.	La socialisation en contexte migratoire.....	42
4.6.1.	La socialisation selon le sociologue Mathieu Ichou	43
4.7.	Conclusion de cette partie théorique : hypothèse de travail.....	44
5.	Partie empirique	47
5.1.	Méthodologie	47
5.1.1.	Échantillonnage et méthode de sélection.....	47
5.1.2.	Procédure	49
5.2.	Analyse des données	50
5.2.1.	Présentation des jeunes interviewés	50
5.2.1.1.	Najat	50
5.2.1.2.	Nassim	52
5.2.1.3.	Karima.....	54
5.2.1.4.	Jamal.....	55
5.2.1.5.	Rachid	56
5.2.1.6.	Akram	58
5.2.2.	Les familles des jeunes interviewés	59
5.2.2.1.	Analyse des capitaux	60
5.2.2.2.	Résumé des tableaux :.....	65
5.3.	Analyse thématique transversale	66
5.3.1.1.	Le parcours des jeunes	66
5.3.1.2.	Le lien des jeunes avec le milieu scolaire	67
5.3.1.3.	L'anticipation des parents	72
5.3.1.4.	Les pratiques religieuses dans le quotidien du jeune	74
5.3.1.5.	Le milieu environnant.....	76
5.3.1.6.	La période « Covid-19 »	78
6.	Discussion	79
6.1.1.	Rappel de l'objectif de mémoire	79
6.1.2.	Interprétation des résultats	79
6.1.3.	L'influence du facteur religieux sur le rapport des jeunes à leur l'école	85
7.	Conclusions.....	89
7.1.	Limites et perspectives de la recherche	91
	Bibliographie.....	94
	Annexe : Guide d'entretien	97

1. Introduction

Au départ de ce mémoire se trouve une interrogation personnelle : quels sont les défis du jeune d'origine maghrébine pour qu'il réponde adéquatement aux enjeux du modèle de société occidentale et réussisse ainsi son parcours tant scolaire que professionnel ? Ce type de question, abondamment traitée en sociologie de l'éducation, est le plus souvent mis en lien à des problématiques telles que l'intégration sociale et professionnelle des jeunes issus de l'immigration ainsi qu'au rôle de l'école ou de la trajectoire scolaire dans ces parcours. Plus largement, la fonction d'intégration de l'école est mise en lumière par la sociologie : François Dubet par exemple explique le rôle de l'école dans la socialisation des individus et dit ceci : *« On considère généralement qu'Émile Durkheim est le fondateur de la sociologie française de l'éducation parce qu'il affirmait que l'école a pour finalité de produire des individus socialisés, à travers une « éducation morale » visant à former des acteurs adaptés à des conditions sociales données, et des individus autonomes, des citoyens capables de s'élever vers la culture de la « grande société ». En fait, cette sociologie participait de la construction d'une école républicaine chargée d'assurer la formation d'une conscience nationale, d'une participation démocratique et d'une morale universelle et laïque ; l'école de la République devait se mettre au service de la Raison et de l'intégration des individus dans la société »*¹. Vincent Troger, maître de conférences en science de l'éducation à l'université de Lille nous dit dans un même ordre d'idée que : *« Durkheim met aussi en évidence la fonction de socialisation que remplit l'école dans les sociétés modernes : « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération... »*².

La question du rapport du jeune issu de l'immigration maghrébine à l'école sera la question centrale de notre travail de recherche. Notre réflexion se concentre sur la construction d'un rapport d'adhésion positif ou conflictuel des jeunes avec l'école – car l'expérience commune nous montre que les deux scénarios s'observent. Nous voudrions comprendre comment la socialisation du jeune contribue à construire l'un ou l'autre type de rapport à la scolarité. Les recherches classiques consacrées à la scolarité des jeunes issus de l'immigration ont souvent mis en avant (i) des facteurs liés à l'appartenance de classe ou aux conditions socioéconomiques inégales de scolarisation ; (ii) des facteurs liés à la mobilisation des familles ; (iii) à la non-maitrise de la langue d'accueil ; ou encore (iv) aux effets identitaires des différences culturelles,

¹ Dubet, F. (Consulté en 2021). Sociologie de l'éducation. dans *Prise de vue*. Université de Mons. URL : https://moodle.umons.ac.be/pluginfile.php/62279/mod_resource/content/1/C070009.pdf.

² Troger, V. (2016). La sociologie de l'éducation. Dans *Éduquer et Former* (2016), p. 21 à 30 URL : <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-21.htm>.

c'est à dire aux tensions identitaires liées à ce qu'on pourrait appeler une « double socialisation », familiale et scolaire (Payet & Henriot-van-Zanten, 1996)³. Aujourd'hui, les explications culturalistes ont perdu du terrain face aux explications plus structurelles, mais la question de la socialisation en contexte migratoire – et donc au carrefour d'une pluralité d'instances de socialisation potentiellement porteuses de repères culturels différents - reste posée. Comment une telle « socialisation complexe » impacte-t-elle la construction du rapport à la scolarité ? Comment s'articulent les effets des différentes formes de socialisation (familiale, religieuse ou autres) ? Est-ce que cela tient à la gestion d'une pluralité d'instances de socialisation ? Comment le jeune gère-t-il ces différentes formes de socialisation, notamment religieuse ? Est-ce que cela lui permettra de s'y appuyer pour construire un rapport positif à l'école ou, au contraire, pourrait le faire s'éloigner de la norme scolaire ? Notre expérience personnelle sur le terrain nous montre que les jeunes expérimentent une diversité de sources de socialisation et nous supposons que celles-ci peuvent influencer leur rapport à l'école. De ce fait, nous voudrions aller sur le terrain afin de comprendre la manière dont se construit ce rapport à l'école.

En effet, le jeune d'origine immigrée débarque à l'école avec des acquis culturels, traditionnels et linguistiques parfois différents d'autres lieux de socialisation et cela pourrait générer des difficultés. On peut aborder les difficultés scolaires en raison de valeurs et de règles qui diffèrent de celles issues d'autres origines. Des études se sont donc focalisées sur l'impact du milieu socioculturel d'un jeune sur la scolarité dans le pays d'accueil. Certains travaux ont mis en évidence que, parmi les jeunes de milieux populaires, un certain nombre développait un rapport « conflictuel » à la scolarité (certains auteurs ont parlé de culture « oppositionnelle »). Dans un compte-rendu rédigé par Gérard Mauger à propos de la « culture anti-école », selon Willis, elle apparaît d'abord comme un produit de l'habitus populaire masculin « importé dans le système scolaire ». Si l'attitude héritée à l'égard de l'école varie du « conformisme » des « parents respectables » à l'« hostilité » déclarée à l'école, en passant par l'« indifférence »⁴. D'autres, en revanche, semblent trouver leur chemin au sein de l'institution scolaire et parviennent à développer un rapport d'adaptation, voire d'adhésion positive à ses attentes. Comment se construisent ces différents types de rapport à l'école ? Et dans ce processus, comment s'entrecroisent le poids de la socialisation familiale et d'autres socialisations extrascolaires dont

³ Payet & et Henriot van Zanten, Note de synthèse. L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques, Revue Française de Pédagogie, 1996, 117, pp 87-149

⁴ Mauger, G. (2011). *Compte-rendu de « Paul Willis, l'école des ouvriers ». Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone (Coll. L'ordre des choses)

le rôle de l'appartenance religieuse ? Cette dernière est forgée dans des milieux de transmission de valeurs spécifiquement religieuses qui pourraient contribuer à façonner la vision du jeune envers l'école ?

Le long de la réalisation de ce travail, nous nous intéresserons au rapport des jeunes musulmans, issus de l'immigration maghrébine, à l'école. Il a été mis en évidence que le mode de vie familiale et sociale du jeune influence la construction de son rapport aux institutions scolaires en soulignant les formes de socialisation. Mais peu d'études se penchent concrètement sur la relation des jeunes à leur milieu scolaire, leurs points de vue, regards, désirs, frustrations, attentes, etc. Autrement dit, de quelle manière les jeunes se positionnent subjectivement face à l'école. Alors que les recherches classiques portent surtout sur les fonctions d'instruction de l'école et l'égalité des chances⁵, notre recherche s'intéressera plutôt aux fonctions de socialisation de l'école ainsi qu'à l'expérience scolaire plus subjective de ces jeunes. Nous avons donc voulu nous pencher sur cette question de la construction du rapport à l'école et de l'impact conjugué de plusieurs facteurs en potentielle tension dans ce processus.

L'objectif de notre recherche sera dès lors de comprendre et d'interroger ce rapport des jeunes à l'école pour cerner les éléments qui contribuent à la construction de ce rapport, qu'il soit conflictuel ou d'adhésion. Parmi les éléments qui nous semblent influents dans cette relation, l'impact de la religion nous paraît important à évaluer. En effet, cet élément prend place dans la construction du jeune lors de la socialisation religieuse et il nous semble important de ne pas le négliger dans la manière dont le jeune interprète les diverses cultures, notamment celle de l'école. La religion est-elle éventuellement un élément central qui influence la nature de ce rapport de l'enfant à l'école ? Comment ce facteur religieux est-il conjugué dans son lien avec l'école ? Du point de vue de l'expérience du jeune, quelles tensions se marquent entre les effets de la socialisation familiale et culturelle, et ceux de la socialisation scolaire ? Les jeunes se trouvent-ils pris entre des tensions culturelles, notamment entre la culture d'origine et la culture scolaire ? Doivent-ils s'adapter dans certaines situations à des divergences entre les normes et valeurs enseignées à l'école et celles émanant d'espaces de socialisation différents ?

On peut poser l'hypothèse que certains jeunes seraient plus privilégiés que d'autres dans leur faculté à construire un rapport positif à l'école. Dans ce contexte, le capital culturel et social des parents pourrait être un paramètre influent. Nous aimerions donc mettre en lumière le

⁵ Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

rapport des jeunes musulmans d'origine maghrébine à l'école en prenant acte des effets potentiels d'une socialisation plurielle.

Afin de contextualiser cette recherche, la première partie sera consacrée à un aperçu historique sur l'immigration maghrébine en Belgique. Ensuite, nous présenterons la problématisation et la question de recherche. Nous le ferons en posant un cadre théorique développant le concept de « socialisation », de « l'habitus » et « les paramètres de la configuration sociale » par le biais des travaux d'auteurs choisis. En effet, nous pensons que ces trois concepts peuvent nous permettre d'analyser de quelles manières des individus intériorisent des valeurs et normes au cours de leur socialisation. Ainsi, les manières de faire, de penser et d'agir qui s'imposent à ces personnes sont aujourd'hui considérées comme plurielles et, par conséquent, sources de tensions possibles. C'est à la croisée de ces tensions que des jeunes peuvent se trouver pris dans des situations de malaise. Conformément aux travaux de François Dubet⁶ sur le monde contemporain, nous tâcherons d'évaluer quelles sont les expériences scolaires subjectives que ces jeunes font avec l'école.

Le choix s'est porté sur la rencontre de six jeunes adolescents musulmans d'origine maghrébine qui fréquentent un établissement d'enseignement secondaire général et multiculturel. Nous ciblons des jeunes avec des profils contrastés afin de percevoir si certains jeunes développent, comme nous le pensons, des attitudes qui divergent en matière d'adhésion ou de rapport conflictuel avec l'école. Nous choisirons néanmoins un panel relativement homogène concernant le lieu de résidence et de niveau socio-économique similaire afin de pouvoir malgré tout nous intéresser à un public présentant des dimensions sociales comparables. Pour ce faire, nous avons demandé à notre contact, la directrice d'un établissement de ce type, si nous pouvions rencontrer trois jeunes selon la distinction suivante : d'une part, trois jeunes dont le rapport à l'école semble positif et d'autre part, trois jeunes dont le rapport à l'école pouvait paraître plus conflictuel.

Nous réaliserons des entretiens semi-directifs retranscrits et analysés. Enfin, nous terminerons par une discussion des résultats obtenus que nous traiterons afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses en lien avec la littérature abordée.

⁶ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

2. Aperçu historique de l'immigration musulmane en Belgique

Albert Bastenier, sociologue à l'UCLouvain, analyse, dans son ouvrage « Qu'est-ce qu'une société ethnique », les rapports sociaux dans une société multiculturelle et la place de la dimension « ethnique » au sein de ceux-ci. Au départ de son questionnement, il se focalise sur l'avenir d'une Europe d'immigration pour dire : « *De quels discours disposons-nous et à l'aide de quels concepts peut-on penser l'avenir des rapports sociaux dans l'Europe des migrations de plus en plus hétérogène et cosmopolite, démographiquement et culturellement transformée par les flux de population que la mondialisation intensifie* ». ⁷

Les premiers flux migratoires ont commencé juste après la Première Guerre mondiale. Les entreprises belges manquaient de travailleurs, elles ont fait recours à de la main-d'œuvre étrangère pour pallier ce manque. C'est ainsi que fut enclenchée une première vague d'immigration choisie en provenance des pays européens (tels que, en grande majorité, l'Italie, mais également la Pologne, la Hongrie...). Dans une brève histoire décrite par Andrea Rea, Jean Michel Lafleur et Marco Martiniello nous citent quelques chiffres relatifs à l'immigration et nous dit que « *La première convention bilatérale est signée avec l'Italie en juin 1946. Celle-ci prévoit l'envoi de 50 000 travailleurs italiens dans les mines en échange du droit à 200 kilos de charbon par mineur et par jour, payés au prix plein par l'Italie. Après la catastrophe de Marcinelle (8 août 1956) qui cause la mort de 262 mineurs, dont 136 Italiens, l'Italie suspend l'émigration vers la Belgique. Cette dernière conclut alors de nouvelles conventions bilatérales, notamment avec l'Espagne (1956), la Grèce (1957), le Maroc (1964), la Turquie (1964), la Tunisie (1969), l'Algérie (1970), la Yougoslavie (1970)* ». ⁸

Après l'incident catastrophique de Marcinelle qui a causé la mort de plusieurs mineurs majoritairement d'origine italienne⁹, la Belgique a signé d'autres conventions bilatérales, comme énumérées ci-dessus, avec le Maroc, la Turquie, la Tunisie et l'Algérie. Ces quatre nationalités de confession musulmane seront suivies par les Albanais, les Pakistanais, les Iraniens, les musulmans de l'ex-Yougoslavie, les Libanais et les musulmans d'Afrique subsaharienne¹⁰. Le premier choc pétrolier de 1973 a entraîné l'arrêt définitif de l'immigration

⁷ Bastenier, A. (2004). *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris : PUF.

⁸ Lafleur, J.-M., Martiniello, M. & Rea, A. (2015). *Une brève histoire migratoire de la Belgique*. URL : <https://orbi.uliege.be>.

⁹ Manço, U. La présence musulmane en Belgique : dimensions historique, démographique et économique » P.17-39. Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis. URL : <https://books.openedition.org/pusl/11546>.

¹⁰ Ibidem.

officielle de main-d'œuvre étrangère à partir d'août 1974¹¹. Ensuite, l'accès au pays se structure selon une réglementation stricte et centrée principalement autour du tourisme, des études supérieures, des demandes d'asile ou d'éventuels regroupements familiaux. Par ailleurs, cette politique d'immigration réglementée ne concerne pas les ressortissants de l'Union européenne et les travailleurs qualifiés qui ont pu continuer à immigrer pour raisons professionnelles, d'investissements, d'échanges, de programmes d'études ou de recherche scientifique.

Depuis lors, le regroupement familial, l'arrivage de réfugiés politiques et d'étudiants étrangers sont devenus les nouvelles formes d'accès pour résider en Belgique. Notons par ailleurs la présence de nombreuses personnes sans-papiers dont le nombre ne cesse d'augmenter. Celles-ci proviennent, entre autres, de divers pays en guerre, parfois dictatoriaux.

Ces réfugiés fuient les misères sociales (taux de chômage très élevé et droits des citoyens bafoués) et des climats politiques peu propices (gouvernements violents, groupuscules armés, fanatisme religieux...).

La formation de petites communautés d'immigrés dans différents quartiers a conduit au développement d'associations et foyers communautaires ainsi que de lieux de cultes. Comme le dit Albert Bastenier, « *pour une population de 190.000 personnes, il y a en Belgique 120 lieux de cultes, dont 70 environs à Bruxelles et en Wallonie où nous avons réalisé notre enquête. Il s'agit d'un phénomène relativement récent, puisque la moitié d'entre eux ont été créés il y a moins de 5 ans et 8 sur 10 il y a moins de 10 ans. Ainsi, alors 1970 et 1981 la population originaire de pays musulmans s'est multipliée par 2.8 environ, le nombre de mosquées s'est multiplié par 10* ».¹² Nous souhaitons mentionner que l'islam, en Belgique, est également représenté par d'autres communautés issues d'horizons aussi variés. La Belgique est ainsi devenue un véritable pays d'immigration multiculturelle composite. Nous pouvons encore citer l'Indonésie, le Pakistan, la Malaisie, des pays d'Afrique subsaharienne, des Balkans, des pays asiatiques, latino-américains, d'Asie centrale. Nous pouvons constater que, malgré les restrictions menées par la politique d'aujourd'hui, le pays continuera à être un pays d'immigration.

Aucun registre national ne fait référence à une appartenance religieuse. Il est donc, difficile de connaître le nombre exact des musulmans au sein de la population générale, car on recense uniquement les citoyens en fonction de leurs nationalités. Notons que la population immigrée

¹¹ Ibidem

¹² Bastenier. A & Dassetto, F. (1985). Organisation musulmane de Belgique et insertion sociale des population immigrées, dans revue européenne d'immigration internationale, volume 1 N° 1. Septembre 1985. URL : https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_1_962

d'origine des pays musulmans est en augmentation constante ce qui est certes un indice, mais ne constitue pas une réponse claire.

L'islam est devenu une religion reconnue par l'État belge en 1974. Citons les sociologues Sägesser et Torrekens : « *La Belgique est le premier pays européen à avoir officiellement reconnu l'islam, en 1974, en inscrivant le culte islamique dans la loi du 4 mars 1870 sur le temporel des cultes reconnus [...] et le fait que la reconnaissance de la religion musulmane permettrait à beaucoup de travailleurs immigrés de vivre dans de meilleures conditions et de se sentir mieux intégrés dans la communauté nationale* »¹³.

Cette reconnaissance historique de l'islam en Belgique a permis d'instaurer un organe officiel, le Centre Islamique et Culturel de Belgique (CIC). Il est devenu, à la suite d'un arrêté royal de 1978, l'organisateur des premières élections des organes destinés à gérer le temporel des communautés islamiques locales¹⁴. Le CIC a, dès 1975, contribué activement à l'organisation des cours de religion musulmane dans les écoles publiques.

La population musulmane n'a cessé de croître en Belgique depuis les guerres qui ont sévi au Moyen-Orient. Nous pouvons citer l'invasion de l'Iraq, la guerre de Syrie et la guerre civile en Algérie dans les années nonante. Ces conflits ont provoqué une importante immigration en provenance de ces pays vers l'Europe et la Belgique.

Aujourd'hui, les questions liées à l'immigration et à l'intégration sont des sujets qui ne cessent d'être débattus dans les espaces politiques et médiatiques. Voyons les constantes discussions concernant le communautarisme religieux et les signes ostentatoires, qui reviennent régulièrement sur le devant de la scène.

Ces Belges d'origines diverses commencent lentement à être présents parmi les employés et les fonctionnaires, dans le travail social, dans les professions libérales et scientifiques, ainsi que dans les milieux commerciaux.

L'installation des immigrés dans le pays a changé le visage des grandes villes, en particulier dans certains quartiers spécifiques à forte concentration de population allochtone. Ce changement se perçoit notamment par l'apparition de mosquées ou de salles de prières, la

¹³ Sägesser, C. & Torrekens, C. (2008). La représentation de l'islam dans *Courrier hebdomadaire du CRISP* 2008/11-12 (n° 1996-1997), P 5-55. URL : <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2008-11-page-5.htm>.

¹⁴ Ibidem.

fondation d'associations communautaires, l'émergence de nouveaux commerces et l'arrivée sur le marché de produits conformes à la tradition « halal ».

Comme le dit Ural Manço, professeur entre autres à la « Aksaray Üniversitesi » en Turquie et régulièrement associé aux Facultés Universitaires Saint-Louis de Bruxelles : *« la prise de conscience par une majorité de musulmans de leur installation définitive et l'affirmation collective d'une présence religieuse conduit à une visibilité croissante de l'islam et des musulmans dans la seconde moitié de la décennie 80 : organisation de pèlerinages vers La Mecque, boucheries (viande halal) et librairies islamiques, émissions religieuses sur les ondes de radios privées, rassemblements publics, conférences d'hommes de religion venus de l'étranger, apparition du foulard islamique dans les rues et à l'école »*.¹⁵

Certains lieux, tels que les mosquées, les cafés et les réseaux associatifs sont devenus des endroits communs de rencontre entre membres de la communauté d'origine maghrébine et musulmane.

Graphique : Population ayant la nationalité d'un pays où l'islam est la religion dominante en Région de Bruxelles-Capitale (RBC)¹⁶.

Localités	Population (Pop.)	Pop. d'un pays musulman ³	% par rapport à la pop. de la commune	% par rapport à la pop. musulmane de la RBC
Anderlecht	91 759	6 915	7,5 %	11,6 %
Bruxelles	139 501	11 519	8,2 %	19,3 %
Molenbeek	76 177	9 706	12,7 %	16,2 %
Saint-Josse	23 070	4 085	17,7 %	20,7 %
Schaerbeek	109 138	12 340	11,3 %	6,8 %
Total	439 645	44 565	10,1%	74,5%
RBC	992 041	59 805	6 %	100 %

Ce recensement a été établi en sélectionnant les communes où la population musulmane est la plus concentrée. Ce tableau indique que la commune de Saint-Josse comprend le plus grand pourcentage de musulmans par rapport à la population totale : 17,7 %. Saint-Josse a aussi le pourcentage le plus élevé de musulmans par rapport à la Région Bruxelloise, soit, de 20,7 %.

La commune de Saint-Josse est suivie par Molenbeek avec un taux de 12,7 % au niveau de la population de la commune. À Bruxelles, on constate un taux de 19,3 % de personne issue de l'immigration musulmane par rapport au total en région Région de Bruxelles-Capitale.

¹⁵ Manço, U. (2000). La présence musulmane en Belgique : dimension historique, démographique et économique dans voies musulmanes de Belgique. Bruxelles : Presses universitaires de Saint-Louis. URL : <https://books.google.be/books>.

¹⁶ Torrekens, C. (2007). Concentration des populations musulmanes et structuration de l'associatif musulman à Bruxelles. Revue scientifique pour la recherche sur Bruxelles. URL : <https://doi.org/10.4000/brussels.369>.

Un total de 74,5 % de personnes de confession musulmane résident dans les communes citées : Anderlecht, Bruxelles, Molenbeek, Sait-Josse et Schaerbeek par rapport à la totalité des musulmans résidants dans la région de Bruxelles capitale.

Il se pourrait que des difficultés d'ordre culturel, comme une maîtrise insuffisante de certaines normes scolaires, constituent un frein à la compréhension des cours. Nous nous posons alors la question suivante : vivent-ils des difficultés d'insertion scolaire du seul fait que les conditions socioculturelles et économiques sont défavorables ? Johanna de Villers du Centre d'Action Laïque répond partiellement : « À première vue, les enquêtes montrent que les enfants d'immigrés connaissent proportionnellement des taux d'échec plus importants que les enfants "belges" (échecs entendus en termes de redoublement ou de réorientation vers les filières techniques et surtout professionnelles de l'enseignement secondaire)¹⁷.

Ce chapitre nous éclaire quant au parcours historique de l'immigration en Belgique et notamment celle en provenance des pays du Maghreb. À travers cet aspect historique qui nous explicite les raisons de l'immigration, la reconnaissance officielle de l'islam en Belgique, avec ses dimensions culturelles et religieuses, cela nous pousse à nous interroger concernant la nouvelle génération : comment s'intègrent-ils dans un pays d'accueil caractérisé par des normes et des valeurs qui peuvent différer des pays d'origine ? En conséquence, comment construisent-ils leur rapport à l'école ?

¹⁷ De Villers, J. (2003). La reproduction impossible, entreprendre des études universitaires lorsqu'on est descendant d'immigrés maghrébins en Belgique. Dans *Éducation et sociétés*. 2003/2 (no 12), p. 111-123. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-111.htm>.

3. Notre recherche

3.1.1. La problématisation

Dans le cadre de ce mémoire, nous voulons questionner les relations qu'entretiennent les jeunes belges musulmans issus de l'immigration — principalement d'origine maghrébine — avec l'école. Nous allons cibler des jeunes des quartiers populaires qui vivent, plus au moins, les mêmes conditions socio-économiques. Nous voulons tenter de percevoir de quelles manières différentes instances de socialisation (notamment la famille, l'école, les pairs, la socialisation religieuse) contribuent à développer des valeurs et normes diverses et comment celles-ci peuvent interférer sur le rapport à l'école ? Est-ce qu'elles fournissent des valeurs et des normes qui peuvent être utiles à la scolarisation ou servir en tout cas de point d'appui à une mobilisation scolaire positive ? Ou au contraire des valeurs qui vont rentrer en tension avec certaines normes de l'école ?

Notre expérience personnelle nous amène à considérer l'intérêt d'une socialisation qui permettrait de concilier des valeurs et normes occidentales avec celles issues des cultures d'origine.

En effet, notre expérience personnelle auprès de cette population nous donne à penser que ce rapport à l'école n'est pas toujours un rapport d'adhésion positive. Il pourrait être marqué par des décalages entre attentes scolaires et personnelles, mise à distance, critiques explicites ou larvées par rapport aux normes. Spontanément, notre impression est qu'un écart pourrait exister entre les différentes sources de socialisation plurielle de ces jeunes et les attentes scolaires. Cependant, nous restons ouverts à l'hypothèse d'une diversité de rapports. Nous sommes conscient de la diversité sociologique importante au sein même de cette jeunesse musulmane d'origine maghrébine.

Ainsi, nous tenterons d'identifier les rapports à l'école observés parmi des jeunes de cette population (i.e. jeunes issus de l'immigration maghrébine et de confession musulmane) et nous demanderons comment ce rapport s'est construit au fil du parcours de ces jeunes. Comment la scolarité s'intègre-t-elle dans leur parcours ? Quel rôle jouent les différentes instances de socialisation côtoyée dans ce processus, et comment s'articulent-ils ou entrent-ils éventuellement en « tension » ? Concrètement, qu'est-ce qui conduit à des formes d'adhésion ou, au contraire, de « distance » (voire de rejet) par rapport à l'école ?

Ce processus est inévitablement complexe. Ainsi, pour appréhender la manière dont ces jeunes construisent ce rapport à l'école, nous serons attentifs à l'impact combiné de plusieurs instances

dans leur processus de socialisation : la famille, l'école, le quartier, les pairs ainsi que les diverses dimensions culturelles, dont la religion. En effet, notre recherche se focalise sur de jeunes musulmans et entend examiner notamment le rôle du facteur religieux dans la construction des attentes face à l'école. De plus, dans la mesure où notre recherche se focalise sur la communauté d'origine maghrébine, la dimension migratoire sera prise en considération : comment les parents ont-ils eux-mêmes forgé leur propre rapport à l'école ? En quoi cela a-t-il influencé la scolarisation des enfants, le sens qui lui est accordé, les finalités et débouchés projetés ? En miroir, nous pourrions nous demander comment l'école, comme institution, fait place aux attentes et aux capitaux sociaux et culturels ainsi qu'aux représentations diverses de ce public. Nous nous demandons aussi comment le positionnement de l'institution scolaire à leur égard, et la perception qu'ils en ont, influe à son tour sur la manière dont ces jeunes perçoivent la place qu'ils ont à l'école.

Andreas Schleicher, Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences de L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) fait état, dans un rapport, du fait que *« la réussite des élèves immigrés à l'école ne dépend pas uniquement de leurs attitudes, de leur milieu socio-économique et de leur parcours scolaire antérieur, mais également de la qualité et de la réceptivité du système d'éducation de leur pays d'accueil. Comment les systèmes d'éducation peuvent-ils donc aider les élèves immigrés à s'intégrer dans leur nouvelle communauté ? »*¹⁸.

3.1.2. Question de recherche :

Comment s'est construit le rapport à l'école de jeunes adolescents musulmans issus de l'immigration maghrébine ? Comment s'articulent différents facteurs (sociaux, culturels (migratoires), familiaux et religieux) dans ce processus ? Comment concourent-ils à des formes d'adhésion ou de distance par rapport au projet scolaire ?

¹⁸ Schleicher, S. (2015). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration*. OCDE. URL : <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>.

3.1.3. Première formulation des hypothèses de travail :

Dans le cadre de notre travail, nous avons essayé de dégager provisoirement quelques hypothèses en lien avec notre question de recherche telles que :

- La socialisation multiple ou multifacette (famille, liens communautaires, sociabilité de quartiers, influence des pairs, religion, etc.) que connaît le jeune, en particulier en contexte migratoire, influe sur son rapport à l'école, sur ses attentes et sur le sentiment d'adhésion ou au contraire de distance, voire de désengagement qu'il peut nourrir à l'égard de l'institution scolaire.
- La perception que le jeune se fait de l'ouverture ou non à ce qu'il est ainsi qu'à ses dimensions personnelles (dont religieuses) influe sur le rapport qu'il entretient avec l'école.
- Il est probable que l'opportunité que représente, ou non, l'école — pour lui — influence son adhésion à l'institution scolaire. Nous pensons ici notamment à sa capacité à réussir à l'école, à pouvoir se projeter et aux possibilités d'insertion que l'école représente.

3.2. Présentation de la recherche

Comme cadre conceptuel, nous puiserons dans les théories de la socialisation, générales d'abord, mais aussi spécifiques (socialisation en contexte migratoire, socialisation primaire, socialisation secondaire, socialisation multiple, socialisation anticipatrice et socialisation religieuse). C'est-à-dire en quoi ces différentes formes de socialisation permettent-elles de faire le pont avec l'école ou risquent au contraire d'éloigner le jeune de l'institution scolaire. Il nous semble que ces théories nous permettraient de décrire les rapports possibles des adolescents à l'école en fonction des différents espaces de socialisation qu'ils ont traversés et leur impact dans leur construction identitaire. Nous pourrions ensuite analyser les résultats de notre enquête empirique et les comparer avec nos éléments théoriques.

Nous voulons donc étudier en quoi les différents espaces de socialisation de ces jeunes influent sur les rapports qu'ils entretiennent avec l'école. Nous aurons notamment un intérêt pour la question de l'influence du facteur religieux dans ces rapports à l'école. C'est pour cela que nous nous intéressons principalement à des adolescents qui ont grandi dans un environnement social où la religion musulmane est présente. Nous pensons donc nous focaliser sur des jeunes à priori eux-mêmes croyants et, idéalement, pratiquants.

Les auteurs principaux sur lesquels nous baserons ce travail sont les sociologues Mathieu Ichou, Bernard Lahire et Pierre Bourdieu, qui ont élucidé respectivement les principes de socialisation, les paramètres de la configuration sociale et le phénomène de l'habitus.

Mathieu Ichou a mis en lumière l'importance de l'expérience migratoire des parents et la transmission des dispositions scolaires aux enfants¹⁹. En effet, la participation parentale dans la construction du rapport des enfants à l'école nous semble importante. Cela n'exclut pas que d'autres facteurs interviennent dans la construction de ce rapport. Nous pensons notamment aux liens avec la famille, les frères et sœurs, l'environnement, les divers groupes qu'ils fréquentent, le quartier, etc.

En fin de compte, les deux théories de la configuration sociale de Bernard Lahire et de l'habitus de Pierre Bourdieu pourraient nous permettre de comprendre et d'analyser la manière dont la socialisation, entendue comme intériorisation de « dispositions » et ressources familiales notamment, impacte la construction du rapport à l'école.

Nous pensons cibler des jeunes dans un quartier homogène, avec plus au moins les mêmes ressources économiques et socioculturelles, fréquentant un établissement scolaire multiculturel, afin de travailler sur un échantillon présentant au moins certaines caractéristiques sociales « homogènes » et de pouvoir, sur cette base relativement similaire, identifier les modalités de construction du rapport à l'école. Cela pourrait nous permettre de déterminer des tendances et de comparer les entretiens semi-directifs que nous réaliserons. Pour établir une certaine ligne de démarcation entre les jeunes, notre idée principale est de prendre d'une part des jeunes dont le lien à l'école est favorable, et d'autres pour lesquels ce rapport est moins évident.

¹⁹ Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

4. Cadre théorique : La socialisation

Nous allons commencer ce travail en définissant la socialisation au départ de la littérature sociologique. Il nous semble opportun de comprendre le lien qui relie l'individu à la société. Les sociologues ont introduit le concept de « socialisation » pour désigner l'ensemble des processus par lesquels les individus font l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale. Nous allons donc conceptualiser largement l'idée de socialisation, notamment plurielle, avant de la compléter par plusieurs autres éléments conceptuels : l'habitus ainsi que la théorie des capitaux de Pierre Bourdieu et les paramètres de la configuration sociale par Bernard Lahire.

4.1. Approche générale de la socialisation

Selon le philosophe et sociologue George Herbert Mead, la socialisation est un concept qui traduit les manières et les mécanismes de transmission de la culture ainsi la façon dont les individus reçoivent et intègrent la transmission des valeurs, normes et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale. La socialisation « *manifeste* » selon lui la possibilité d'être assimilé à un processus volontaire et explicite qui vise à structurer la personnalité de l'individu. Par ailleurs, la socialisation « *latente* » se transmet davantage à l'enfant via le processus d'intériorisation des normes et des valeurs promues par la société dans laquelle il vit. Cela peut se réaliser sans qu'il y ait une volonté d'apprentissage particulière ou une réelle conscience de participer à ce processus. Michel Castra définit la socialisation selon Mead comme ceci : « *Pour George H. Mead, c'est par la confrontation aux « autrui significatifs » puis aux « autrui généralisés » que ce processus de socialisation latente va s'effectuer* »²⁰.

La socialisation procède donc d'un apprentissage qui consiste à multiplier les interactions sociales entre individus ou entre groupes d'individus dans une zone géographiquement définie (famille, quartier ou encore école). Les spécialistes de la socialisation mettent en lumière les étapes de sa construction en abordant deux phases particulièrement importantes dans ce processus. Ainsi, Philippe Riutort, chercheur au CNRS en Sociologie et professeur à Paris X Nanterre nous dit que « *deux phases importantes sont généralement distinguées dans le processus de socialisation : la socialisation primaire qui commence dès la naissance et se prolonge durant l'enfance, et la socialisation secondaire qui se déroule ensuite, tout au long*

²⁰ Castra, M. (2013). Socialisation. Dans *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 août 2013, consulté le 17 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1992>.

du parcours social de l'individu. La socialisation primaire est la plus déterminante puisqu'elle fournit à l'enfant ses premiers repères sociaux qui le marqueront durant toute son existence et agiront ensuite comme un « filtre » : les expériences vécues ultérieurement sont appréhendées, en effet, en référence aux premières qui ont contribué à structurer durablement les manières de penser et d'agir de l'individu »²¹. Il s'agit donc d'un processus par lequel l'individu va construire son identité sociale par l'influence mutuelle de la famille et de divers milieux sociaux.

4.1.1. Enjeux de la socialisation

La socialisation est donc le processus par lequel les individus vont côtoyer et intégrer des normes et des valeurs véhiculées par différents espaces de socialisation et par les agents qu'ils vont y rencontrer. Les agents de socialisation — qui sont des entités (personnes ou groupes de personnes) de l'environnement social — façonnent durablement les émotions, les façons de penser, les attitudes et les comportements. Ceci se déroule dans des cadres normatifs qui véhiculent des valeurs communes et permettent les liens sociaux dont les individus ont besoin. Ces facteurs multiples influencent la socialisation. Ils ont également un impact sur la vision que les jeunes développent envers l'école. Parmi les principaux agents de socialisation, nous pouvons citer la famille, l'école, les groupes pairs et les dimensions culturelles plus larges (culture d'origine, religion). Il peut y en avoir d'autres et ce processus continue jusqu'à la fin de la vie.

4.1.1.1. Les valeurs

De multiples définitions du concept de « valeurs » ont été formulées par des sociologues. Pan Wei, Docteur en Sciences politiques et professeur à l'Université de Pékin, nous dit des valeurs qu'« *elles sont des idées essentielles pour l'existence et pour le développement des êtres humains. Ce sont des idées relatives à ce qui est juste et injuste, des idées sur lesquelles se fondent la honte et l'honneur, des idées qui nourrissent nos rêves d'un avenir meilleur* »²². Durant la période de socialisation du jeune, il acquiert des valeurs construites par l'environnement qu'il fréquente en commençant par le contexte familial au sein duquel les parents sont les principaux acteurs de socialisation. Ils transmettent ainsi un certain nombre de valeurs à leurs enfants avant qu'ils n'acquièrent d'autres valeurs lors de leur participation à

²¹ Riutort, P. (2013). La socialisation, apprendre à vivre en société. Dans *Premières leçons de sociologie*. p. 63-74. URL : <https://www.cairn.info/premieres-lecons-de-sociologie--9782130620396-page-63.htm>

²² Wei, P. (2008). Les valeurs fondatrices des sociétés contemporaines. Dans *Diogène*, n° 221, p. 73-99. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2008-1-page-73.htm>. Consulté le 27/3/2021.

d'autres milieux sociaux : quartier, école, réseaux Internet. Il nous semble que ces valeurs qu'ils rencontrent au long de leur jeunesse contribuent bel et bien au rapport des jeunes envers l'école. Ces valeurs développent le rapport des jeunes à l'école sur base de distinctions telles que : bon ou mauvais, refuser ou accepter, apprécier ou déprécier, etc.

4.1.1.2. Les normes

Selon le sociologue George Homans, la norme est un « énoncé » spécifique par lequel un individu ou des individus se comportent dans des situations précises²³. Chaque milieu, communauté ou espace de socialisation édicte un certain nombre de normes relatives à une diversité de situation.

Les normes véhiculées notamment au sein des institutions scolaires peuvent-elles être appréhendées par les jeunes avec autant d'importance et de fidélité que les normes énoncées par la famille ? La norme est-elle l'assurance d'un comportement conforme au respect de certaines règles ? Ce qui nous conduit à questionner la norme sociale ou morale chez les jeunes adolescents. Pierre Livet, professeur à l'Université d'Aix-Marseille, nous dit des normes ce qui suit : « *Les normes sociales, que leur introduction soit immanente ou délibérée, sont d'abord des signaux, soit qui indiquent quelle est la bonne pratique, soit quelle est la règle de la nouvelle pratique. Une fois la pratique installée socialement, les normes entraînent avec elles des contraintes, dont les principales sont liées à la réprobation de ceux qui suivent les signaux envers ceux qui ne les suivent pas.* »²⁴

La norme morale serait-elle une posture individuelle qui pourrait se contredire avec la norme sociale ? Si c'est le cas, elle pourrait aussi entrer en conflit avec une autre norme morale. Pierre Livet poursuit : « *La norme morale est en conflit avec une norme sociale (sincérité contre hypocrisie sociale, par exemple). Mais on peut penser qu'une norme morale est aussi en conflit avec au moins une autre norme morale (de même qu'une norme sociale est en conflit avec une autre norme sociale) et qu'elle n'est pas simplement en conflit avec une norme sociale. Cela exige d'avoir un premier socle de pratiques qu'on dit souvent « morales », mais qui en fait reposent sur des principes pragmatiques qui semblent des biens universels, mais dont on ne peut pas dire qu'ils soient moraux* »²⁵.

²³ Keucheyan, R. (2009). Durkheim, Wittgenstein et les normes de la pensée. Dans *Diogène*. 2009/4 (n° 228), p. 82-94. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-4-page-82.htm#no1>.

²⁴ Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance. Dans *Les Sciences de l'éducation*. Pour l'Ère nouvelle 2012/1-2 (Vol. 45), p. 51-66.

²⁵ Ibidem.

Les jeunes mobilisent l'usage de normes, qu'elles soient sociales ou morales, pour adhérer ou rejeter les idées enseignées à l'école. Par ailleurs, les capacités réflexives des jeunes se basent aussi sur l'acquisition de normes et des valeurs qui proviennent du contexte global de société. Cela leur permet de se construire des opinions personnelles et de se comporter dans le système scolaire. Pour ces raisons, nous pouvons penser que le jeune est potentiellement soumis à des normes ou à des valeurs qui peuvent entrer en contradiction. Nous verrons cela avec plus d'intérêt lors du point relatif à la socialisation plurielle.

4.1.2. Les étapes de la socialisation

4.1.2.1. Processus de socialisation primaire

La socialisation primaire joue un rôle primordial dans la construction des premiers éléments de socialisation. Philippe Riutort complète comme ceci :

« La société tout entière se manifeste ainsi dans la transmission des règles sociales puisque, ainsi que Durkheim l'a fortement souligné, la cohésion sociale est en jeu au cours du processus de socialisation »²⁶.

La socialisation primaire a pour effet de construire l'individu au départ de son parcours de vie. Elle impacte notamment l'enfant dès son plus jeune âge lors des premières interactions familiales. Ce processus s'effectue par l'influence des parents et de la fratrie, par la transmission de préceptes et de normes qui constituent l'éthique familiale. Elle se fait par imprégnation lors l'éducation et par imitation au sein des interactions de la vie familiale.

Liliane Voyé, spécialiste de la sociologie des religions et de la sociologie urbaine, nous dit ceci : *« Intervenant en premier dans la vie des enfants, la famille leur transmettait des croyances, des valeurs et des pratiques non seulement et sans doute non prioritairement via son discours et ses attentes explicites, mais aussi à travers ses propres agissements et références, créant ainsi chez eux des habitudes et leur proposant un “allant de soi” relativement durable. C'est d'ailleurs ce type d'héritage qui, longtemps, a fait qualifier de “sociologique” la reproduction, de génération en génération, des affiliations religieuses et, tout particulièrement, des pratiques y afférant »²⁷.*

²⁶ Ibidem.

²⁷ Voyé, L. (2003). Mutations normatives dans la socialisation religieuse. De la transmission à l'invention : normes en transaction et paradigme identitaire. Dans *Éducation et sociétés*. 2003/1 (no 11), pages 35 à 46. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-1-page-35.htm>.

Bien que la socialisation des jeunes débute avant leur entrée à l'école primaire, elle provoque les premiers mouvements d'intériorisation de valeurs issues de la vie familiale et se poursuit au long de leur expérience de vie éducative. Elle se traduit par des interactions avec l'ensemble du milieu sociétal. Par définition et selon le sociologue Pierre Périet, le concept de socialisation permet « *d'une part, [de] former et intégrer les individus constitués en égaux par l'inculcation de règles, normes et valeurs communes dispensées à travers l'action des institutions, donc de l'école (et d'abord de ses maîtres). D'autre part, [d'] attendre de cette éducation à la fois scolaire et citoyenne, qu'elle permette la « production » d'individus autonomes et leur émancipation* »²⁸. Ceci nous permet de comprendre que les valeurs et les normes se transmettent par le biais de l'action éducative. D'ailleurs, le fait de vivre dans un monde commun et cela, malgré la diversité socioculturelle et les différences d'origine ethnique, nous porte à croire qu'un effacement ou une réduction des effets liés à des socialisations différenciées se produit au sein de la population générale. Ainsi, nous finissons pour la plupart à intégrer des normes et des valeurs communes à la société dans son ensemble.

Pierre Périet cite Durkheim qui a bien souligné notre propos dans l'éducation morale : « *l'école a tout ce qu'il faut pour éveiller chez l'enfant l'esprit de solidarité, le sens de la vie en groupe [...], l'école, par cela qu'elle est un groupe constitué, peut faire contracter à l'enfant les habitudes de la vie en groupe, le besoin de s'attacher à des forces collectives* »²⁹.

L'enfant traverse déjà les premières phases de socialisation lors de ses rapports avec sa nourrice à la crèche et lorsqu'il entamera ses premières expériences à l'école maternelle. Très vite, il se familiarise donc avec d'autres modes culturels et sociaux - dont des codes différents de son milieu familial - et qui s'inscrivent dans son expérience de socialisation primaire. Des auteurs, tels que Pierre Bourdieu et Bernard Lahire soulignent l'importance du niveau de ressources et son impact dans les manières de se socialiser.

4.1.2.2. Socialisation secondaire

En quoi la socialisation primaire se différencie-t-elle de la socialisation secondaire ?

La socialisation secondaire se caractérise par son entrée dans une autre phase du monde scolaire et professionnel où les interactions entre les amis et les collègues sont alors les facteurs de cette

²⁸ Périet, P. (2007). Autorité, égalité, citoyenneté à l'école : la désorientation normative des familles populaires et immigrées. 2007/2 n° 22 | P. 97-116 URL : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2007-2-page-97.htm>.

²⁹ Ibidem.

action socialisatrice. La socialisation secondaire permet d'acquérir de nouvelles règles et de nouvelles conduites en continuité du processus de socialisation primaire.

Cette seconde phase ne se construit pas au départ de rien. En effet, la socialisation secondaire s'articule aux conditions et aux effets de la socialisation primaire et doit faire avec les produits antérieurement intégrés. Ces conditions ont fait de l'individu ce qu'il est lors de la socialisation secondaire. Dès lors, on se pose la question de l'articulation entre ces deux formes de socialisation : la socialisation secondaire vient-elle renforcer le processus à l'œuvre lors de la socialisation primaire ?

Dans cette phase, des moments s'articulent à la socialisation primaire où les milieux scolaires et les réseaux de sociabilité aiguilleront les jeunes adolescents.

La dimension du concept de la socialisation est très vaste, et comme ce travail de recherche se limite aux institutions scolaires, nous allons rester focalisés dans ce champ d'études : le rapport des jeunes envers l'école. Et pour répondre à la question ci-dessus, il nous semble que la question culturelle est centrale dans la transition vers la socialisation secondaire. Cela nous conduit à réfléchir à la relation causale entre ces pratiques acquises dans le jeune âge et la période de scolarisation. Avant l'école, elle est forgée par l'exercice de pratiques rituelles et éducatives, à savoir la place du capital culturel et de la religion dans la vie familiale des jeunes. Mais que se passe-t-il lorsque le jeune murit et que le jeune adolescent — dans cette période de transformations et de difficultés propres — peut être exposé à des rapports de force et de domination ?

Il est bien connu que les différents capitaux décrits par Pierre Bourdieu ont un impact dans le choix des milieux sociaux que l'individu fréquente. L'on peut notamment considérer que les jeunes dont les parents sont issus de catégories socioéconomiques plus favorisées ont plus de chance de construire leur socialisation via des activités enrichissantes. En effet, les capitaux économiques permettent de participer à des programmes culturels qui exigent des moyens financiers et un capital culturel plus élevés. Quant aux jeunes issus des classes populaires, leur périmètre social est limité à des moyens économiques et à leur capital culturel, ce qui amène une différence dans les manières de se socialiser. Cela pourrait construire également une vision différente des jeunes d'origine socioéconomique plus faible vis-à-vis de l'école. Nous n'allons pas dans ce travail de recherche comparer la vision des jeunes issus de différentes classes sociales, car notre cadre d'étude se centre sur des jeunes musulmans d'origine maghrébine, issus d'un milieu socio-économique plus au moins similaire.

La socialisation qui se forge pendant la scolarisation est caractérisée par un ensemble de produits et d'éléments relatifs à la pédagogie du système scolaire. Ce qui nous importe dans notre réflexion est ce qui suit : le système scolaire modifie-t-il les repères acquis lors de la socialisation primaire ou, au contraire, n'est-il qu'une remise en question provisoire de ce qui a été perçu et intégré lors de la socialisation primaire ?

On apprend à l'école des connaissances nouvelles, des règles nouvelles et tout un programme dans un univers social et scolaire nouveau. Cet univers permet probablement de remettre en cause les normes et les valeurs inculquées dans le milieu familial. Cela questionne le rapport de ces jeunes en termes d'adhésion ou de conflit à l'école, et donc, le processus de socialisation secondaire. Vient-il en rupture avec les modèles de références acquis lors de la socialisation primaire ou est-il, au contraire, compatible avec ces premiers modèles ?

À la rentrée scolaire, les jeunes peuvent manifester inquiétude ou curiosité à l'égard de l'expérience qu'ils vont vivre durant l'année scolaire. Au cours de celle-ci, la richesse culturelle des jeunes issus de l'immigration se croise avec les préceptes et les valeurs enseignés à l'école. Cela leur fera découvrir d'autres coordonnées qui viendront se mélanger avec les acquis transmis auparavant. Dès lors les jeunes construisent leur rapport avec l'école par l'intermédiaire des capitaux socioculturels intériorisés au cours du processus de socialisation. Nous pouvons nous demander si ces différents éléments vont se mélanger aisément ou entrer en compétition.

4.1.2.3. Socialisation anticipatrice

Par définition et selon le sociologue Robert Merton, la socialisation anticipatrice consiste, pour l'individu, en l'adoption de normes et de valeurs d'un groupe auquel il souhaite appartenir avant d'y être intégré, et cela, en abandonnant progressivement une partie de ceux de son groupe d'origine³⁰.

Cette notion de socialisation anticipatrice n'englobe ni la socialisation primaire ni la socialisation secondaire. Il s'agit plutôt d'un processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs d'un groupe auquel il désire appartenir. C'est une manière de s'intégrer à un autre groupe d'appartenance et de s'adapter à ses valeurs et ses normes. C'est une manière d'assimiler de nouvelles règles et de nouveaux codes culturels qui pourraient être différents de

³⁰ Monaci, L. (2018), 'Les étapes de la socialisation d'Albert Bloch : « (Non) absit iniuria verbis »', Quaderni Proustiani, n. 12, 101-112. URL : <https://quaderniproustiani.padovauniversitypress.it/system/files/papers/qp2018-6.pdf>.

ceux reçus lors de la socialisation primaire. Nous dirons plutôt qu'il s'agit d'un processus qui conduit à un changement subjectif dans la trajectoire de vie.

Ce processus de socialisation anticipatrice s'engage souvent en faveur du groupe auquel on souhaiterait appartenir en mobilisant son statut ou sa position dans l'espace social. Ce processus favorise donc en réalité des déplacements de catégories socioculturelles vers d'autres³¹. L'auteur observe la frustration de certaines personnes qui souhaiteraient ressembler et atteindre le groupe ciblé pour se faire reconnaître et accepter par les membres du groupe en question. Ces transformations ont pour but de s'adapter à de nouveaux milieux sociaux, et ce, dans une trajectoire sociale déterminée.

Cette question de mobilisation dans un processus de socialisation anticipatrice nous semble importante à creuser lors de nos entretiens avec les jeunes. Cela pourrait mener probablement le jeune à améliorer son lien à l'établissement scolaire ou au contraire, à s'en éloigner dans une mobilisation qui rendrait alors cette relation plus conflictuelle. À ce sujet, nous pensons à l'investissement personnel et subjectif du jeune vis-à-vis de l'école et qu'une certaine conscientisation (ou projection dans des trajectoires futures souhaitées) peut l'inciter à fournir plus d'efforts à la réussite et la construction d'un bon rapport ou contraire un désintérêt qui le distancierait de l'école.

4.2. De l'habitus à la socialisation plurielle

4.2.1. L'habitus selon Pierre Bourdieu

Pour mieux développer le concept de socialisation, il nous semble important d'aborder également le concept de l'habitus développé par Pierre Bourdieu. Les capitaux (culturels, sociaux, économiques et symboliques) nous intéressent, car ils influencent la manière avec laquelle les jeunes se frottent à l'espace social et l'importance de la transmission de valeurs par les parents ainsi qu'au sein des différents milieux sociaux traversés. Ces acquis peuvent avoir une incidence sur le rapport des jeunes à l'école. Nous aurons l'occasion d'essayer de discerner ces empreintes identitaires lors de l'analyse des récits de vie des jeunes que nous rencontrerons.

³¹ Meier, O. (2020). Robert K. Merton et la socialisation anticipatrice. Dans *RSE, gouvernance, éthique & développement*. URL : https://www.rse-magazine.com/Robert-K-Merton-et-la-socialisation-anticipatrice_a3706.html.

4.2.1.1. Définition du concept de « l'habitus »

Dans ses travaux, Pierre Bourdieu conceptualise l'habitus, terme d'origine grecque (Platon et Aristote parlaient de l'Hexis qui fut traduit, au Moyen Âge par Habitus) déjà repris par Émile Durkheim, Marcel Mauss ou encore Norbert Elias.

Voici ce qu'on peut en dire : « *L'habitus évoque, les apprentissages (formel ou informels, dits ou non dits) qui forment, inculquent des modèles de conduite, des modes de perception et de jugement, au cours de la socialisation... cette inculcation a pour fonction de produire des individus dotés de ce système de schèmes inconscients (ou profondément enfouis) qui constitue leur culture, ou mieux leur habitus, bref de transformer leur héritage collectif en inconscient individuel et commun, l'habitus, système de disposition acquise, est la capacité d'engendrer des pratiques : cet habitus pourrait être défini [...] comme système des schèmes intériorisés qui permettent d'engendrer toutes les pensées, les perceptions et les actions caractéristiques d'une culture, et celles-là seulement* ». ³²

4.2.1.2. Le concept de capital culturel :

La notion de capital culturel développée par les sociologues de la reproduction sociale notamment chez Pierre Bourdieu et Bernard Lahire montre bien que les jeunes entrent déjà à l'école avec un bagage culturel et cognitif différent, c'est-à-dire avec un ensemble de schèmes culturels de perception du monde, mais aussi de valeurs et de normes d'action. Celui-ci dépendrait largement du parcours et du milieu culturel des parents. Pour cette tradition sociologique, la famille, à travers l'éducation quotidienne, transmet à son enfant, un capital culturel qui va contribuer à forger (entre autres) son attitude envers l'école.

Pierre Bourdieu, explique dans son ouvrage, « Les trois états du capital culturel » (1979), en quoi consiste le capital culturel et le définit en trois états : l'état incorporé, l'état objectivé et l'état institutionnalisé.

« *Les propriétés du capital culturel existant à l'état incorporé, i.e. intériorisé sous forme de disposition permanente et durable (habitus), sont pratiquement réductibles au fait qu'il s'agit d'une forme de capital identifié aux individus : son accumulation demande du temps, bien social difficile à s'approprier par procuration ; il demande un investissement personnel ; son accumulation est limitée par les limites biologiques de son support, etc. Ces propriétés*

³² Lecordier, D. (2012). Dans *Les concepts en sciences infirmières* (2012). p. 199-201. URL : <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-199.htm>.

spécifiques qui, étant perçues comme liées à la personne, ajoutent aux avantages de l'héritage les apparences de l'inné et les vertus de l'acquis, et font du capital culturel incorporé le moyen de transmission légitime par excellence du patrimoine lorsque les formes directes et visibles de transmission tendent à être socialement considérées comme illégitimes.

Les biens culturels (livres, tableaux, machines), capital culturel à l'état objectivé, sont transmissibles instantanément et appropriables formellement dans leur matérialité, mais les conditions de leur appropriation spécifique sont soumises aux mêmes lois de transmission que le capital culturel à l'état incorporé. Le capital culturel peut exister enfin sous la forme institutionnalisée de titres scolaires, qui, comme la monnaie, sont relativement indépendants par rapport au porteur du titre. Cette forme certifiée et garantie du capital culturel permet de poser le problème des fonctions sociales du système d'enseignement et d'appréhender pratiquement les relations qu'il entretient avec le système économique »³³.

Nous résumons cette citation : le capital culturel incorporé se construit dans un parcours de vie sous la forme de dispositions acquises par transmission et qui caractérise l'individu dans sa manière d'être. Le deuxième capital objectivé est caractérisé par les biens culturels que chacun peut s'approprier et transmissibles sous une forme matérielle (livres, morceaux de musiques, œuvres d'art, etc.). Le troisième état culturel institutionnalisé se définit par l'obtention des diplômes et titres scolaires.

Selon Pierre Bourdieu, la relation entre le jeune et l'école est influencée par un système de valeurs liées à l'habitus. La chance de réussite d'un jeune à l'école est mesurable notamment par l'appropriation de sa famille de capitaux culturels, économiques et sociaux. Selon lui encore, l'habitus impacte les jeunes dans leurs conduites scolaires et dans leur manière de se comporter envers l'école. L'habitus tel que défini ici nous semble donc jouer un rôle important dans la reproduction scolaire et sociale et dans la façon dont le jeune développe son regard vis-à-vis de l'école. D'ailleurs, les sociologues s'interpellent sur la question de la reproduction sociale et la transformation de la société en soulignant l'effet de l'habitus sur le lien entre la famille et l'école. « *Le capital culturel est associé aux normes éducatives des classes sociales capables d'imposer les critères d'évaluation les plus favorables à leurs enfants* »³⁴. Par ailleurs, certains auteurs rejettent l'idée de Pierre Bourdieu de transmission des capitaux. Pour eux, ce

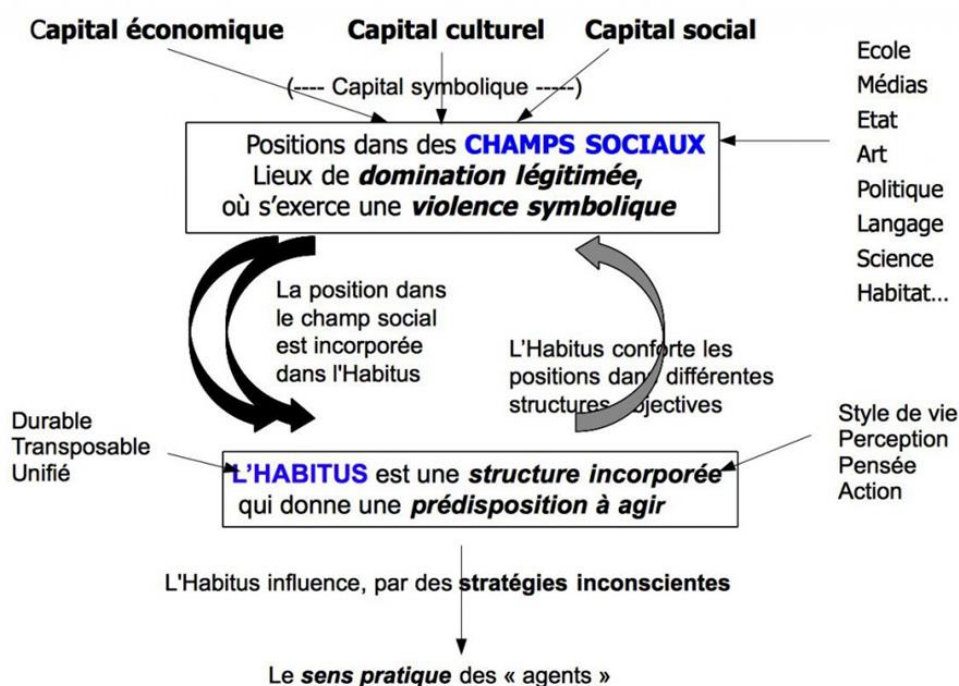
³³ Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Dans Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. p. 3-6. URL : <http://docplayer.fr/18895-Persee-http-www-persee-fr.html>.

³⁴ Draelants, H. & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* | 186 | janvier-février-mars 2014. p. 115-142.

n'est pas parce que les parents aiment la lecture et l'écriture que leurs enfants acquièrent inéluctablement le même bagage culturel.

La transmission par la seule imitation ne serait pas suffisante sans l'implication d'un investissement pédagogique supplémentaire de la part des parents dans le processus d'acculturation.

Figure : Théorie du pouvoir symbolique³⁵

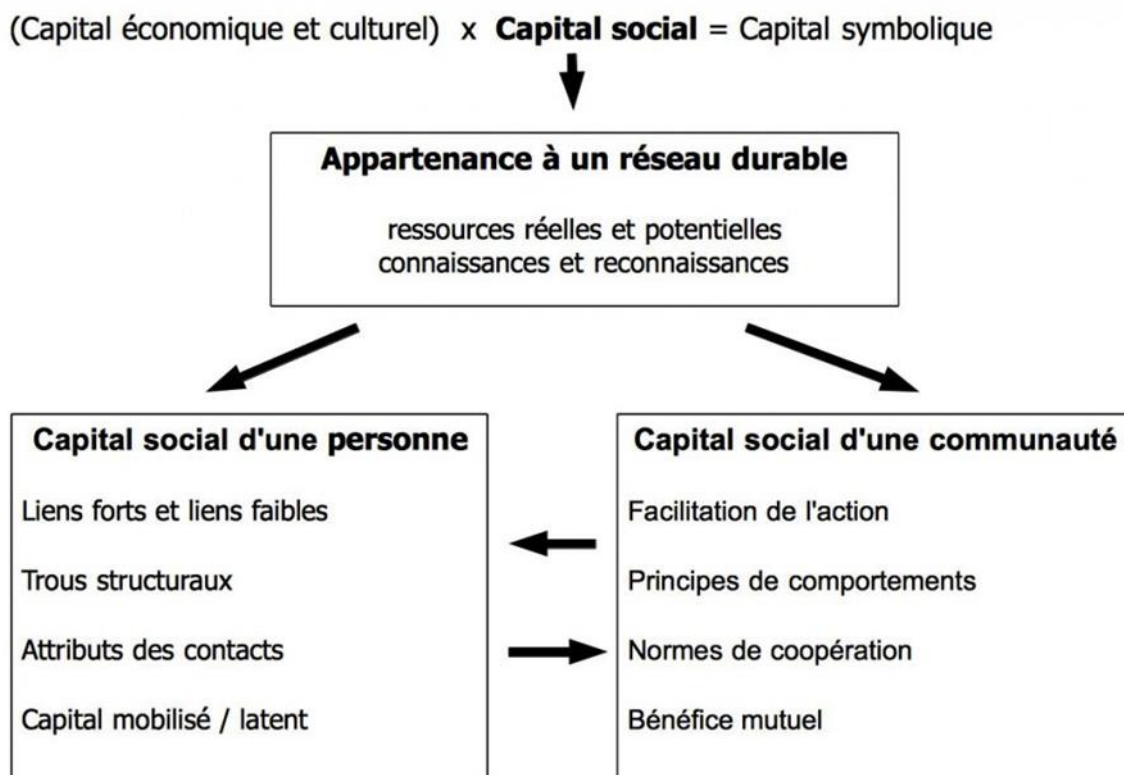


C'est une violence, en particulier verbale, visant à contrarier des personnes dans leur façon de penser ou d'être. Nous pensons à titre d'exemple à la jeune voilée qui refuse d'enlever son foulard à l'école. Celle-ci se sent potentiellement attaquée dans sa liberté individuelle et confessionnelle. Ce type d'incidents se produit notamment entre un dominant et un dominé comme nous l'indique le schéma ci-dessous : le capital symbolique devient plus important à potentiel social, culturel et économique élevé. Cette violence symbolique pourrait être un facteur intéressant si nous voulons comprendre la manière dont le jeune façonne un rapport conflictuel à l'école. La recherche du terrain nous explicitera si ce paramètre ressortira de nos entretiens empiriques.

³⁵ Source : <http://www.sietmanagement.fr/theorie-de-la-domination-dans-les-champs-sociaux-p-bourdieu/>

Le schéma suivant est issu de « capital symbolique, pouvoir et réseaux » par Bourdieu, Coleman et Putman et présente les interactions entre le capital d'une personne et la communauté.

Figure : Théories du capital social³⁶



4.2.2. Socialisation plurielle

Nous avons abordé plus haut les différentes formes de socialisation que les jeunes traversent au fil de leur parcours de vie. Nous pensons que d'autres modèles de socialisation interviennent comme facteurs socialisateurs. On peut ainsi parler d'instances de socialisation plurielle. Il s'agit d'une multiplicité de dispositions qui jouent un rôle plutôt implicite dans la construction socialisatrice.

Les groupes d'appartenance sont variables culturellement et historiquement. Nous pouvons citer les nations, régions, communautés ethniques et religieuses, classes sociales, villes, villages, quartiers qui sont également des milieux de socialisations. Le jeune est particulièrement sensible à la manière dont les discours idéologiques interagissent et influencent sa vision de l'école. Ce phénomène contribue visiblement à la construction des

³⁶ Source : <http://www.sietmanagement.fr/theories-du-capital-social-le-capital-symbolique-p-bourdieu/>

valeurs qui se transmettent aux jeunes et qui s'inscrivent dans le « gène » de l'identité socioculturelle. Il cherche dans son environnement élargi des figures d'identification auxquelles il se réfère pour se construire et adhérer à d'autres groupes, comme expliqué dans la partie sur la socialisation anticipatrice. Pourtant, les processus de socialisation issus d'univers sociaux différents ne sont pas forcément harmonieux.

Le sociologue Bernard Lahire en parle dans son ouvrage, « L'homme pluriel ». Selon lui, des facteurs divers s'entrecroisent pour former un habitus façonné par de multiples influences : « *si l'on part des individus, on peut dire que la socialisation est le processus par lequel un être biologique est transformé, sous l'effet des multiples interactions qu'il entretient dès sa naissance avec d'autres individus et avec tout un monde matériel issu de l'histoire, en un être social adapté à un univers sociohistorique déterminé* »³⁷.

Lahire voit par exemple dans la révolution numérique et dans l'individualisation, de nouveaux paramètres sociaux qui peuvent être en conflit ou se combiner favorablement avec certaines formes de socialisation, dont la famille ou l'éducation scolaire. Ainsi, nous n'oublions pas que les réseaux sociaux virtuels jouent aussi probablement un rôle important dans la socialisation des jeunes.

Selon lui, c'est un libre choix qui fait rupture avec les instances traditionnelles de socialisation ou plutôt, fait naître une multiplication du champ de celle-ci. Dans ce contexte, Bernard Lahire fait référence à l'hétérogénéité sociale. Les jeunes ne sont pas uniquement éduqués par la famille, mais vivent dans une société complexe. Ils fréquentent différents milieux dès leur plus jeune âge - ils sont gardés à la crèche et cela crée une interaction sociale entre l'enfant et les puéricultrices - ce qui peut remettre la socialisation primaire (familiale) en cause et permettre l'intériorisation d'un habitus diversifié dès la socialisation primaire. Bernard Lahire l'appelle « stock de dispositions hétérogènes » c'est-à-dire une sorte de répertoire qui serait utile à questionner si l'on veut examiner la socialisation à laquelle le jeune a été soumis et qui s'exprime dans les différentes situations sociales qu'il vit.

Citons donc Bernard Lahire : « *Chacun de nous est porteur d'une multiplicité de dispositions qui ne trouvent pas toujours l'occasion de se manifester : c'est pour cette raison que nous avons parfois l'impression de vivre un décalage personnel avec le monde social. Sentiments de solitude, d'incompréhension, de frustration sont les fruits de cet inévitable écart entre ce que*

³⁷ Lahire, B. (2013). Chapitre 3. La fabrication sociale des individus : cadres, modalités, temps et effets de socialisation. Dans *Les plis singuliers du social*. p. 115-132. URL : <https://www.cairn.info/dans-les-plis-singuliers-du-social--9782707175557-page-115.htm>.

la société nous permet à un moment donné d'« exprimer », et ce qu'elle a mis en nous au cours de notre socialisation. Parce que nous sommes porteurs de capacités, de savoirs et de savoir-faire qui doivent parfois durablement vivre à l'état de veille, nous pouvons alors ressentir un malaise : notre « moi authentique » « personnel » et donc pensé comme « asocial ») ne trouverait pas sa place dans le cadre contraignant de la société. Cette situation renforce l'illusion de l'existence d'un « for intérieur » ou d'un « moi intime » authentique, indépendant de tout cadre social. C'est donc bien parce que le monde social est différencié, et que nous sommes porteurs de dispositions et capacités plurielles, que nous pouvons vivre ces petits ou ces grands soucis qui finissent parfois par accabler nos existences. Certains malaises naissent de la multiplicité des investissements sociaux pouvant devenir au bout du compte incompatibles : ainsi, la conciliation de la vie privée et de la vie professionnelle peut donner lieu à de profonds déchirements »³⁸.

Nous pensons que ce passage dans le texte de Lahire explicite l'idée d'une socialisation plurielle dans un monde social caractérisé par des valeurs diverses. De là, le jeune peut se retrouver, comme quiconque, pris entre des mondes aux influences divergentes, voire contradictoires. Celles-ci peuvent créer des malaises dus à la multiplicité des investissements sociaux.

Cette idée pourrait nous intéresser quand nous aborderons sur le terrain la réalité du processus de socialisation. Nous nous demanderons comment celui-ci impacte le rapport des jeunes à l'école et comment la socialisation plurielle permet de construire un rapport positif ou négatif envers leur école.

Dans un même ordre d'idée, Bernard Lahire émettait l'hypothèse que si les individus perçoivent et réagissent différemment face aux mêmes situations présentées, c'est parce qu'ils passent par différentes formes de socialisation qui rendent leur trajectoire singulière. Il les nomme « dispositions hétérogènes ».

Il en donne une explication claire ici : « *L'un des grands intérêts de l'explication dispositionnaliste est de permettre de comprendre pourquoi des individus peuvent percevoir différemment les mêmes situations et réagir différemment face aux mêmes sollicitations ou injonctions extérieures. Si l'on ne faisait pas l'hypothèse que des expériences socialisatrices passées différentes se sont sédimentées et converties en manières plus ou moins durables de*

³⁸ Lahire. B (1999). *L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu*, mensuel N° 91 — Février 1999, URL : https://www.scienceshumaines.com/l-homme-pluriel-la-sociologie-a-l-epreuve-de-l-individu_fr_10644.html.

voir, de sentir et d'agir, c'est-à-dire en traits dispositionnels, on ne saisisrait pas le principe de telles variations »³⁹.

Nous pouvons ajouter, d'un point de vue identitaire, que les jeunes ont le besoin de s'exprimer pour répondre à ce qui les anime par des émotions, des idées et des aspects critiques. Ce besoin d'expression pourrait se traduire par différents actes créatifs qui mobilisent différents supports tels que la parole, l'écriture, la musique, la vidéo, l'expression corporelle. À côté de ce besoin d'expression, le jeune peut également ressentir un besoin de reconnaissance qui renvoie à une dimension psychosociologique. Ce besoin s'exprime d'abord dans la sphère familiale, avec la recherche de reconnaissance par les proches, puis se développe dans la sphère amicale et puis dans différents milieux sociaux : école, maisons de jeunes, clubs de sports, le quartier, c'est-à-dire l'environnement dans laquelle évolue le jeune. Cette reconnaissance participe au développement de l'identité sociale et au développement de l'estime de soi, comme elle participe également à la construction des capacités à établir des relations sociales harmonieuses. Un manque de reconnaissance chez le jeune peut générer de la frustration, pouvant induire des sentiments de haine et de conflit qui se déchargent contre une société ou une école.

4.3. L'impact familial : les paramètres de la configuration sociale

À l'instar de son prédécesseur Pierre Bourdieu, pour le sociologue français Bernard Lahire, la famille joue un rôle déterminant dans la réussite et la construction du rapport du jeune à son école. Mais Lahire va davantage s'intéresser aux phénomènes de « non-reproduction » du capital culturel de départ et à la complexité voire la pluralité des normes et valeurs (ou dispositions) transmises dans une société où la socialisation est inévitablement plurielle. Concernant l'école, le travail de recherche de Lahire est une tentative pour comprendre comment, au sein d'une famille issue d'une classe populaire et peu dotée en capitaux culturels, un enfant parvient cependant à construire un rapport positif à l'école et, à l'inverse, pourquoi certains enfants dont les familles paraissent mieux « dotées » en capitaux sont néanmoins en échec.

Son expérience sociale cible des familles d'un milieu socioprofessionnel similaire et dans la majorité des cas d'origine maghrébine. Parmi les jeunes de ces familles, une moitié éprouve

³⁹ Lahire, B. (2011). Les cadres sociaux de la cognition : socialisation, schèmes cognitifs et langage. Dans *Éditions de la Maison des sciences de l'homme*. p. 137-159 URL : <https://books.openedition.org/editionsms/14412?lang=fr>.

vraisemblablement des difficultés à l'école alors que l'autre moitié entretient de bons rapports avec l'école et décroche de bons, et même d'excellents résultats. La question qui se pose est peut-être à rechercher au niveau des causes de ces différences ?

Il vise dans sa recherche un travail spécifique sur les familles en analysant les normes de comportement et les valeurs qui sont mobilisées lors d'interactions entre le milieu familial et le milieu scolaire. Il s'intéresse ainsi à un ensemble de pratiques et de discours élaborés par la famille pour en tirer des constats. Lahire réalise ce travail à l'aide d'un paradigme différent de celui de Bourdieu. Bernard Lahire s'intéresse aux paramètres de la configuration sociale. Il souligne les dimensions parentales et l'accompagnement des enfants par ceux-ci dans le cadre de leur parcours scolaire. Il explique les différences internes du milieu populaire et les références significatives qui peuvent s'exprimer dans la scolarité des enfants. Le concept de configuration sociale représente l'ensemble des relations familiales et de leurs acquis culturels et économiques avec le monde scolaire. Il s'agit de la socialisation familiale dans le parcours scolaire, c'est-à-dire, comment chaque jeune construit son schème d'appréhension de la réalité, ses dispositions et démarches cognitives et comportementales qui lui permettent d'identifier son rapport à l'école. Bernard Lahire a mis en lumière, dans ses travaux auprès de familles modestes, cinq thèmes qui lui semblent pertinents comme éléments centraux pour comprendre comment le jeune réussit ou échoue à l'école. Autrement dit, la manière dont il construit son rapport avec l'école. Abordons maintenant ces cinq dimensions.

4.3.1. Les conditions et dispositions économiques

La famille est le lieu de l'acquisition des ressources nécessaires à la réalisation de fonctions importantes : l'alimentation, l'entretien, l'habillement et le bien-être sont autant de ces fonctions. La stabilité professionnelle et économique du ménage permet de favoriser les conditions d'existence de la famille. Avoir suffisamment des moyens financiers favorise également la scolarité des jeunes.

Le chômage, la précarité économique, le divorce, un décès dans la famille peuvent modifier la trajectoire sociale de la famille et, notamment, le rapport du jeune à l'école.

4.3.2. L'ordre moral familial

L'éthique familiale peut définir le comportement que les parents adopteront par rapport à leurs enfants. Les parents définissent l'image qu'ils ont de leur famille et insufflent ainsi un certain

nombre de valeurs et de normes qui auront une incidence sur leur comportement tant dans le milieu scolaire que dans d'autres environnements.

L'organisation et le fonctionnement relationnel de la famille peut donc intégrer des normes disciplinaires, l'acquisition de modes de vie quotidienne. L'écoute familiale, faire ses devoirs, aller se coucher de bonne heure sont autant d'éléments qui peuvent influencer sur la construction du rapport du jeune à l'école.

4.3.3. Les formes d'exercice d'autorité familiale

Si l'école contribue à développer chez l'enfant le respect de règles et de conduites, cette forme d'autorité se manifeste également au domicile par l'exercice de l'autorité parentale. C'est ainsi qu'une cohérence dans les modèles d'autorité, scolaire d'une part et familial d'autre part, entrent en interaction. Inévitablement, ceux-ci peuvent interagir en adéquation ou en conflit les uns avec les autres. Ces dissonances ont aussi un impact dans le rapport des jeunes avec l'institution scolaire.

4.3.4. Les modes familiaux d'investissement pédagogique

Cela concerne les intentions que les parents manifesteront à l'égard du parcours scolaire de leurs enfants. À titre d'exemple, la lecture, le suivi de l'agenda de classe, le contrôle des devoirs à faire et l'aide à leur apporter sont autant de signes concrets de l'investissement parental vis-à-vis de l'expérience scolaire des jeunes. Cela peut permettre d'évaluer l'effort réalisé par les parents pour investir la scolarité de leurs enfants.

Globalement, Bernard Lahire affirme que, dans un contexte de transmission du capital culturel, il est nécessaire de tenir compte des conditions sociales dans lesquelles les familles évoluent pour analyser la construction d'un rapport entre le jeune et l'école.

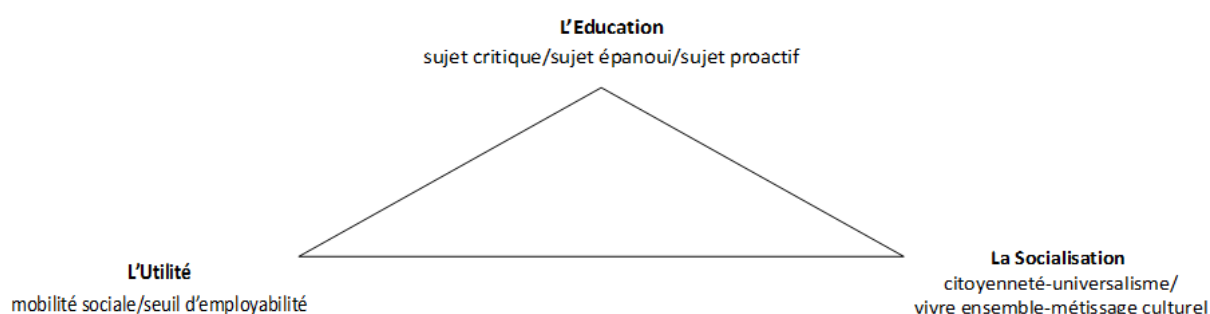
4.3.5. La forme familiale de la culture écrite

Cet aspect observe la place de l'usage de l'écrit dans la famille et comment la famille s'intéresse à la plume dans son quotidien ? À juste titre : l'utilisation de l'agenda, le calendrier, la rédaction des journaux intimes, rédiger une liste d'achat, répondre à un courrier administratif... Cette familiarisation avec l'écriture pourrait entraîner selon Bernard Lahire des pratiques qui favorisent la socialisation et la réussite scolaire. Cela signifie que l'usage parental de l'écrit pourrait se traduire par un effet indirect, mais remarquable chez le jeune. Mais il est important que la mère, le père ou la fratrie soient réellement présents et constants dans leur attention. Un

membre de famille qui est un grand lecteur, mais peu présent au foyer ne partagera pas sa passion de lecture et du savoir avec les enfants et, donc, il n'impactera pas la transmission des valeurs de la culture écrite à ses enfants.

4.4. Les rôles de l'école

Par sa position, l'école remplit une importante mission de socialisation que l'on peut classer selon trois rôles : éducatif, socialisateur et utilitaire. Nous allons nous pencher sur les travaux de Dominique Grootaers, sociologue à l'UCLouvain. Avant de vous les détailler, voici le schéma qu'il présente figurant ces trois rôles :



4.4.1. Rôle socialisateur

L'école s'implique ainsi dans son rôle de socialisation comme nous l'avons décrit plus haut. Dominique Grootaers poursuit : « *l'école doit contribuer à créer un sentiment d'appartenance collective qui permet de dépasser non seulement les points de vue individuels, mais aussi les particularismes locaux de type communautaristes, autrement dit un sentiment d'appartenance qui combat « l'esprit de clocher »* »⁴⁰.

L'école est censée promouvoir des valeurs universalistes sans distinction entre les jeunes. Ces valeurs s'inscrivent dans une neutralité de manière à rendre une politique scolaire laïque et respectant les croyances invisibles de chaque individu. Son rôle et sa mission de socialisation visent à travailler sur de nouvelles représentations partagées équitablement entre tous les jeunes adolescents et de sorte à éviter toute tendance ou propos stigmatisant son prochain. C'est un lieu où le « vivre ensemble » émerge avec les particularités culturelles et toute sorte de différences : choix de religion, origine ethnique, handicap ou orientation sexuelle. Un métissage englobant des valeurs communes qui ne se définit pas par des valeurs personnelles d'ordre privé ou intime. Ce rôle socialisateur marque un appui d'une importance cruciale dans l'intégration

⁴⁰ Ibidem.

des jeunes dans le système éducatif des institutions scolaires, et ce, grâce à des valeurs partagées que l'école contribue à développer.

4.4.2. Rôle éducatif

Pour que l'école puisse offrir un enseignement de qualité, elle doit faire acquérir des compétences nécessaires et former les jeunes en développant leurs potentiels et leurs ressources personnelles.

Dominique Grootaers l'explicite comme ceci : « *Le premier pôle du triangle, la première mission de l'institution scolaire, nous les nommons l'école de l'Éducation. Le rôle de l'école est ici d'apprendre à chacun à penser par soi-même à travers le savoir de la Science et de la Raison. Il s'agit de former le « je », c'est-à-dire l'Individu-Sujet « éclairé », en forgeant sa liberté de conscience, son esprit critique. L'école qui veut ouvrir à tous l'accès à l'instruction et émanciper chacun par le savoir rationnel, un savoir défini avant tout comme objectif et universel, voilà une conquête sociale du 19e siècle correspondant à l'école de l'Éducation* »⁴¹.

4.4.3. Rôle utilitaire

En quoi l'école est-elle utile ? La préoccupation est ici plus pragmatique par rapport aux deux autres rôles et répond à une logique instrumentale.

L'école est censée préparer les générations futures à construire le monde de demain dans lequel elles auront à trouver et prendre leur place. C'est non seulement l'acquisition de diplômes qui facilitera l'insertion socioprofessionnelle, mais aussi l'acquisition en soi de valeurs universalistes pour développer la capacité de réflexion ainsi que d'autres aptitudes nécessaires. L'on peut donc parler d'une double utilité : une transmission de valeurs et l'octroi des diplômes.

Afin de réduire les écarts entre les inégalités scolaires, l'école pourrait aussi exercer une politique adéquate selon les principes démocratiques, de sorte que les jeunes des classes populaires puissent rejoindre les mêmes bancs scolaires que leurs camarades issus de classes aisées. Ceci n'exclut pas la volonté de l'émergence d'une mobilité sociale via la conquête de diplômes élevés et le principe, somme toute contestable, de méritocratie scolaire.

Les différentes attentes en termes d'utilité à l'égard des institutions scolaires nous permettent de mieux percevoir la complexité des enjeux autour des rôles que l'école endosse. Les parents manifestent également des attentes vis-à-vis de l'école. Les jeunes, particulièrement d'origine

⁴¹ Ibidem.

étrangère, sont soucieux de leur sort et de la manière dont ils sont écoutés, traités par le corps professoral et l'équipe pédagogique.

L'exercice de ces rôles distincts et la construction de projets éducatifs porteurs pour chacun sont des défis de l'institution scolaire.

4.4.4. Une crise de la culture scolaire ?

Avant d'aborder la question de l'impact de la famille dans la socialisation, nous ne saurions négliger un petit détour par les difficultés que l'institution scolaire connaît à l'époque contemporaine. Ainsi, Florence Giust-Desprairies, psychologue clinicienne, nous dit ceci dans un entretien : *« Il existe une crise de la culture scolaire. D'une certaine façon, et pour dire les choses simplement, la culture scolaire, qui s'était imposé comme une figure de l'universel contre la culture religieuse avec toute la légitimité possible à l'époque, n'a plus aujourd'hui qu'une légitimité instrumentale, elle est celle qu'il faut avoir pour réussir dans la vie. Cette culture scolaire a été ainsi désenchantée et « démagnifiée » par notre culture de masse dont on peut dire tout le mal que l'on voudra, mais dans laquelle vivent les élèves et aussi les enseignants. Car contrairement à la légende, les enseignants regardent presque autant la télévision que leurs élèves.*

Auparavant, la culture scolaire avait en effet la capacité de s'imposer comme une culture arrachant les individus à la « petite société », disait Durkheim »⁴².

La relation des jeunes avec les institutions scolaires existe à travers leur vécu à l'école et ce rapport, semble-t-il, se construit en fonction des variations dans leur socialisation. À titre d'exemple, l'opération de réorientation de l'élève vers des filières techniques et professionnalisantes peut provoquer des sentiments négatifs chez certains jeunes. Ils peuvent ressentir cette sanction scolaire comme une trahison ou une humiliation. Ils responsabilisent parfois les enseignants d'avoir gâché leurs vies. Dans un livre au sujet de la « Fabrique de la radicalité », Laurent Bonelli et Fabien Carré nous disent que le fait qu'ils n'aient pas pu poursuivre dans une filière d'enseignement général, alors même que ces jeunes souhaitaient devenir ingénieurs ou chimistes (par exemple) est source de frustration importante.⁴³

⁴² Giust-Desprairies, F. (2010). François Dubet. Sortir de l'idée de la crise. Entretien avec Florence Giust-Desprairies. Érés | Dans *Nouvelle revue de psychosociologie* 2010/1 n° 9 | pages 131 à 147.

⁴³ Bonelli, L. & Carrié, F (2018). Les conditions scolaires d'une radicalité utopique. *Dans la fabrique de la radicalité, une sociologie des jeunes djihadistes français* (PP 185-218). Paris : Editions du Seuil, ISBN 978-2-02-139793-2.

Les jeunes qui ont subi ce choix peuvent se sentir déçus de devoir adopter la filière technique préconisée. Nous nous demandons comment ce phénomène, à géométrie variable, impacte la perception du comportement de ces jeunes par l'équipe pédagogique et vice-versa, c'est à dire comment ces jeunes interprètent l'attitude de leurs enseignants et peuvent y déceler des stigmates à leurs égards. L'accumulation de ces petites choses peut faire naître, chez certains jeunes, un fort sentiment de préjudice dû à des réflexions qu'ils en viennent à attribuer à leurs origines ethniques.

Différentes situations dans l'environnement scolaire influencent la construction morale des jeunes et influencent leur positionnement personnel par rapport à l'école.

Difficultés vécues dans le monde scolaire et difficultés relationnelles peuvent se combiner au sein d'épreuves difficiles à vivre. Par conséquent, des formes de défiance et de rejet à l'encontre de l'école peuvent se développer ainsi que des formes de fragilisation qui conduisent potentiellement à l'isolement social, à l'absentéisme et au décrochage scolaire.

4.5. Socialisation religieuse

Le facteur religieux est un élément auquel nous nous intéresserons pour comprendre la place du spirituel dans la vie du jeune et en quoi cela pourrait influencer la construction de son rapport avec l'école. Cela nous amène à nous demander l'impact des valeurs et normes religieuses sur cette construction.

La transmission d'éléments relatifs à la religion se produit dans plusieurs espaces tels que la famille, la mosquée, le quartier, etc. Nous avons appris lors de nos premières lectures à ce sujet que le processus de la socialisation religieuse se passe essentiellement via la famille, à travers les pratiques de l'enseignement de l'islam. Cela peut comprendre plusieurs degrés et implications, car l'enseignement de l'islam ne se limite pas forcément à la pratique de la prière. L'élargissement du cercle de socialisation s'inscrit dans un rapport à la foi qui se répand via les mosquées, les écoles coraniques, l'associatif, etc.

L'influence de la religion se transmet dans différents espaces sociaux, à partir de l'éducation familiale, les écoles d'enseignement religieux, les lieux de cultes, l'associatif qui promeuvent des valeurs spirituelles notamment auprès de jeunes issus d'un milieu populaire et qui vivent une situation de précarité. Eloignés d'activités sportives et culturelles, ces fragilités permettraient l'influence du discours religieux, car ces jeunes se trouvent dans une position de domination. Brigitte Maréchal, directrice de CISMOC, l'explique dans son ouvrage « Musulmans et non-musulmans à Bruxelles, entre tensions et ajustements réciproques » « Les

lieux de socialisation communs sont plutôt limités en lien à la précarité des parents (financière, faible connaissance de la langue ou des possibilités offertes ou manque de sensibilisation). Les activités parascolaires (clubs sportifs, académies, etc.) apparaissent proportionnellement peu fréquentées. Comme l'énonce une professeure du secondaire à Laeken, certaines familles encouragent leurs enfants à s'ouvrir, mais « pour d'autres, il n'y a pas du tout de nourriture intellectuelle ; il n'y a que le GSM, Internet, le cinéma et basta »⁴⁴. Ceci ne nous permet pas d'affirmer que la socialisation religieuse impacterait uniquement un corpus précaire : nous restons plutôt éloignés de tout propos affirmatif. Pour être plus précis, différentes classes sociales peuvent être bercées dans une socialisation de type religieuse. Et nous posons la question suivante : la socialisation religieuse serait-elle la forme la plus influente sur le comportement du jeune musulman ? Qu'il s'agisse des pratiques rituelles ou de la façon de s'habiller ? Dans un travail de recherche de Nathalie Kakpo, elle nous dit que « Pour certaines d'entre elles, le port du voile et la pratique soutenue des prescriptions rituelles sont alors un moyen d'étendre leur autonomie : en donnant à leurs parents des gages de sérieux et de respect de la tradition, elles obtiennent en contrepartie une plus grande liberté [...] Au sein des familles, la religion apparaît aux jeunes comme un recours, une ressource identitaire, susceptibles d'être déployée selon une large gamme de possibles pour faire face aux situations quotidiennes [...] On peut se demander toutefois si une analyse de la pratique religieuse comme compensation ne concentre pas trop exclusivement l'attention sur les frustrations et les déceptions au détriment d'autres facteurs, comme les réseaux locaux de sociabilité ou la concurrence interne propre au monde des cités ».⁴⁵

Les pratiques religieuses ainsi que d'autres aspects culturels (culte, cuisine, vêtements, célébrations) font partie des composantes du processus de socialisation. Ainsi, l'alimentation familiale doit souvent répondre à certaines exigences de la tradition « halal ». Des produits alimentaires de consommation légitimés par le code culturel de l'islam et dont la présence est permise par l'installation de commerçants musulmans tels que : des bouchers halal, des épiciers d'alimentation de type maghrébin, des cafés et restaurants qui servent des boissons sans alcool et des plats gastronomiques respectant les codes de consommation alimentaire religieux.

⁴⁴ Maréchal, B., Boquet, C. & Dasseto, F. (2014). *Musulmans et non-musulmans à Bruxelles. Entre tensions et ajustements réciproques*. Fondation Roi Baudouin.

⁴⁵ Pingaud, E. (2007). L'islam, un recours pour les jeunes de Nathalie Kakpo. Paris : Presses de Sciences-Po, 2007 Dans *Savoir/Agir*. 2007/2 (n° 2), pages 139 à 143. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2007-2-page-139.htm>.

Ce mode de vie peut également se traduire dans les milieux scolaires. On peut alors détecter des caractéristiques rituelles, des valeurs ou des règles liées à la religion. À titre d'exemple les demandes des repas halal qui s'effectuent dans les cantines scolaires ou le refus des jeunes filles d'enlever les foulards pendant le cours, d'exercer certaines pratiques sportives telles que la gymnastique ou la natation. Ces exigences et ces refus qui manifestent, semble-t-il, l'attachement à des normes d'ordre religieux, mais revendiqué par le biais de la liberté de conscience (réelle ou prétendue). Ces modes de socialisation musulmane ne peuvent en aucun cas être généralisés à toute la communauté d'origine maghrébine. Certains jeunes musulmans préservent leur neutralité et préfèrent ne pas afficher leurs convictions par des signes ostentatoires et ne souhaitent pas rentrer dans des discussions d'ordre personnel ou intime.

Certains sociologues soulignent l'importance d'ouvrir un espace de dialogue interconfessionnel au sein de l'école afin de débattre avec les jeunes dans un cadre d'échange d'idées pour surtout permettre dans la société par des approches critiques. Cela permettrait également de développer la capacité de se questionner par rapport à une information transmise. Célestine Bocquet, Brigitte Maréchal et Sofie Van Den Abeele indiquent, dans leur étude à ce sujet, ce qui suit :

*« Son expérience de terrain l'amène à dire que de nombreux jeunes musulmans sont convaincus qu'ils ne peuvent tout simplement pas penser autre chose que ce qui leur a été inculqué, au risque de trahir leurs proches. [...] Laisser une place aux diverses convictions religieuses en classe n'empêche pas de questionner voire de recadrer certains propos tenus par les élèves. En effet, leurs connaissances en la matière ne sont parfois que superficielles, y compris lorsque leur identité religieuse et/ou leur sentiment l'appartenance communautaire apparaît fort. Pour se faire entendre ou se démarquer, ils en arrivent parfois à mobiliser des arguments préfabriqués et simplistes, qui leur sont notamment proposés sur divers forums et sites Internet. Il est ainsi primordial de pouvoir amener l'élève à distinguer les opinions des arguments, à repérer ce qui influence sa pensée pour qu'il puisse disposer de repères pour l'analyse. Quelle que soit sa croyance, il importe de l'amener à s'interroger sur ce qu'il tient pour vérité inébranlable, ne serait-ce que pour qu'il prenne conscience des assises de ses convictions ».*⁴⁶

Voilà une manière qui pourrait apaiser les tensions et éviter les situations conflictuelles en construisant des espaces de dialogue et d'échanges entre enseignants et jeunes et qui permettrait une réflexion globale quant à la façon dont les jeunes se sont socialisés.

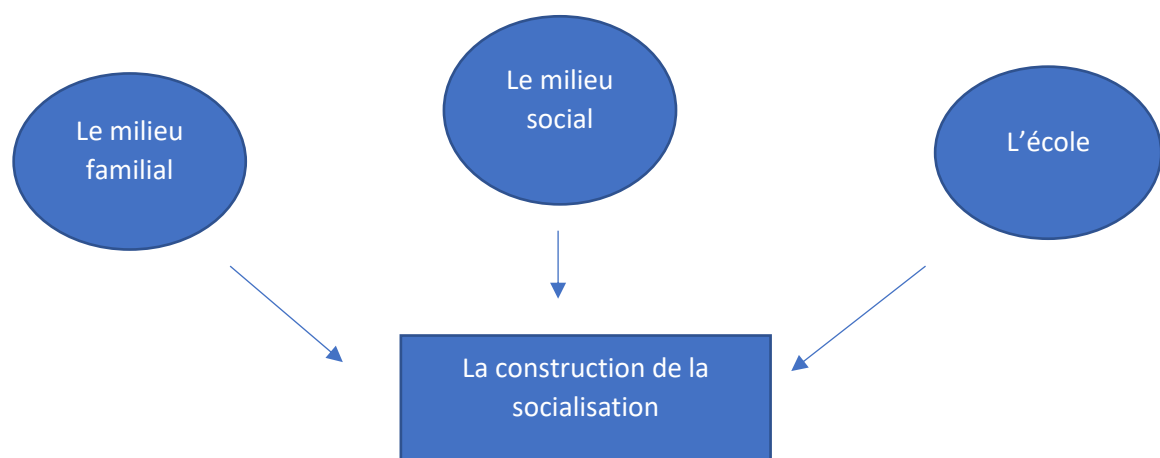
⁴⁶ Bocquet, C., Maréchal, B. & Van Den Abeele, S. (2015). *Musulmans et non-musulmans en Belgique : Des pratiques prometteuses favorisent le vivre ensemble*. Une recherche menée par le CISMOC/IACCHOS Centre Interdisciplinaire d'Études de l'Islam dans le Monde Contemporain. Fondation Roi Baudouin.

Il semble que les parents et grands-parents se réfèrent plutôt à un mix entre vie traditionnelle et religieuse qui assure la sauvegarde des valeurs les plus enracinées alors que la nouvelle génération s'attache aux valeurs occidentales par le biais d'une socialisation secondaire, plurielle ou anticipatrice.

4.6. La socialisation en contexte migratoire

De manière générale, on a tendance à se reconnaître selon son origine ethnique, sa religion, sa classe sociale, etc. Cela détermine l'appartenance d'une personne à un groupe et est souvent lié à l'influence d'autrui. L'apprentissage par la socialisation commence en famille au début de l'enfance avec l'influence des croyances et des rituels familiaux. Ces composantes d'appartenances multiples conçoivent l'identité sociale. Vincent de Gaulejac, professeur de Sociologie à l'Université Paris-VII, nous dit ceci de l'identité sociale : « *Elle condense une série de significations, entre les processus de construction de soi et les processus de reconnaissance, qui concernent les différents registres des relations humaines et des rapports sociaux* »⁴⁷.

Figure⁴⁸ :



La personne se définit dans un système social par ses valeurs et ses origines revendiquées à travers les interactions sociales. Les jeunes ne développent pas au même degré leur rapport à l'école et cela dépend des valeurs d'origines diverses qui participent à sa construction, comme le montre le schéma ci-dessus. Pour conclure cette partie théorique, attardons-nous encore sur les travaux du sociologue Mathieu Ichou.

⁴⁷ Gaulejac, V. (2016). *Vocabulaire de psychosociologie*. p. 176-182. URL : <https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749229829-page-176.htm>.

⁴⁸ Schéma réalisé par nos soins.

4.6.1. La socialisation selon le sociologue Mathieu Ichou

Dans ce contexte, nous intéressons à la théorie de socialisation évoquée par le sociologue Mathieu Ichou dans son ouvrage « Les enfants d’immigrés à l’école, inégalité scolaire, du primaire à l’enseignement supérieur ». Il s’intéresse non seulement aux conditions existentielles des familles dans le pays d’accueil (dans son cas d’analyse, la France et l’Angleterre), mais s’intéresse également à la socialisation prémigratoire et il donne une importance particulière à la socialisation primaire dans la constitution des manières de percevoir le monde, de penser et d’agir des individus (habitus). Ce qui, selon l’auteur, aurait un impact sur la trajectoire scolaire des jeunes d’origine immigrée.

L’auteur observe les différences entre les groupes ethniques et à l’intérieur de ces groupes, il montre l’importance du capital social et culturel acquis par ces jeunes avant l’immigration de leurs parents. De là, il essaie de comprendre l’origine des différences entre ces groupes ethniques et de les mettre en rapport avec les institutions scolaires en enracinant les difficultés scolaires dans les conditions sociales.

Pour comprendre ce phénomène, l’auteur renvoie à l’idée d’observer ce qui s’est passé avant l’immigration familiale. Selon lui, l’explication se trouve dans le pays d’origine en termes de position sociale des parents dans la société d’origine. Pour expliquer cela, il se positionne sur trois choses qui lui semblent jouer un rôle important. Premièrement, la place de l’éducation dans le projet migratoire — si les parents immigreront pour étudier ou améliorer les conditions scolaires de leurs enfants. Deuxièmement, la place de l’éducation dans l’histoire familiale et le rapport au savoir et à la réussite de la famille. Et enfin, la pensée des parents de leur position sociale subjective et si ce sentiment est influencé par leur position sociale dans la société d’origine. Cette analyse ne néglige pas le rôle du contexte d’accueil, mettant en lumière les processus du système éducatif et l’influence des liens sociaux : famille, quartier, école, dans la construction des parcours scolaires.

Mathieu Ichou souligne dans son ouvrage les spécificités des pratiques de socialisation au sein des familles immigrées. « *Dans le cadre de la socialisation familiale, le capital culturel possédé et la position sociale des parents dans le pays d’origine est un indicateur influençant le résultat scolaire de leurs enfants dans leur pays d’immigration* »⁴⁹.

⁴⁹ Ichou, M. (2018). *Les enfants des immigrés à l’école, inégalités scolaires, du primaire à l’enseignement supérieur*. Paris : PUF.

Selon son travail de recherche, la méthode utilisée dans la pratique d'encadrement dans le contexte scolaire de la société de l'immigration, constitue une condition de l'efficacité scolaire des transmissions intergénérationnelles dans les familles immigrées. La socialisation, selon lui, se règle par les rappels explicites dans la famille pour la réussite économique et scolaire.

L'auteur décrit deux formes principales de l'histoire scolaire familiale qui impriment leurs marques sur la socialisation des enfants dans le pays d'immigration. La première, l'héritage social et culturel qui structure les relations familiales conduit à transmettre aux enfants un ensemble de dispositions qui pourraient être mises à profit pour la scolarité.

La deuxième, la réussite des parents nécessite une mobilisation intense pour surmonter les difficultés et encourage leur enfant à s'investir autant que possible dans leur scolarité.

Dans le processus de socialisation et le rapport des jeunes avec l'école, l'auteur se focalise essentiellement dans ses approches analytiques sur la socialisation qui se construit à travers la famille. Il parle du degré d'intensité du lien qui se tisse entre parents et fratrie et les pratiques pédagogiques engendrées. On peut citer par exemple l'entraide et le suivi du parcours scolaire des enfants. Le frère ou la sœur aînée remplit ce rôle généralement quand le niveau d'études des parents ne leur permet pas d'aider leurs enfants. Il parle également des facteurs socialisateurs du système scolaire. Nous nous demandons donc comment ces facteurs peuvent interférer et s'associer aux difficultés que nous avons vues dans le cadre de la socialisation plurielle.

4.7. Conclusion de cette partie théorique : hypothèse de travail

Ce parcours théorique nous a permis de conceptualiser amplement la notion de socialisation. Nous avons ainsi vu que ce processus qui démarre dès l'enfance est composé de plusieurs moments (primaire, secondaire) et qu'il se réalise au sein d'espaces multiples (famille, école, quartiers) et peut recevoir l'influence de dimensions culturelles diverses (éducation scolaire, religion, cultures d'origines).

C'est lors de ces différentes phases que l'individu entre en contact avec les normes et valeurs utiles à la vie en société. Cette socialisation lui permet aussi d'appréhender et d'endosser éventuellement une variété de rôles sociaux.

Cependant, nous avons vu que la socialisation contemporaine se caractérisait par une pluralité et une complexité accrues, dans la mesure où l'individu pouvait être confronté à des influences d'origines diverses dont les normes ou les valeurs pouvaient diverger et soumettre ainsi les

jeunes à de possibles contradictions. Nous nous interrogeons sur la manière dont ces contradictions/tensions possibles jouent un rôle dans la construction d'un rapport d'adhésion ou au contraire de distance face aux attentes scolaires.

À plus forte raison, nous pouvons penser que ces contradictions pourraient être plus fortes chez des jeunes musulmans d'origine maghrébine et influencer dans leur rapport à l'école. C'est pour cela que nous avons décidé de nous demander quelles tensions ces jeunes pouvaient connaître dans la construction de leur rapport à l'école, qu'il soit plutôt positif ou négatif.

Par conséquent voici notre principale hypothèse de travail devient : la socialisation dite plurielle et religieuse peut venir placer le jeune au centre de normes et de valeurs d'origines diverses, divergentes, voire potentiellement contradictoires, et cela peut engendrer des phénomènes d'adhésion ou, a contrario, de distanciation vis-à-vis du monde scolaire.

5. Partie empirique

5.1. Méthodologie

Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les différents interviewés selon la méthode des entretiens compréhensifs décrite par Kaufmann⁵⁰, spécialiste de la vie quotidienne et qui a travaillé sur la socialisation subjective. Notre idée est d'interroger leur vécu biographique afin de percevoir comment ces jeunes se sont socialisés au cours de leur jeunesse et comment différents espaces de socialisations ont influé sur ce processus. Nous rappelons que notre idée est d'essayer de percevoir l'influence d'une socialisation d'origine plurielle sur le rapport à l'école.

Dans le cadre de ce travail empirique et comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous avons interrogé six jeunes d'une école secondaire principalement fréquentée par des jeunes issus de la communauté maghrébine et âgés de 14 et 18 ans. Étant donné qu'ils sont mineurs, nous nous organiserons afin d'obtenir l'autorisation parentale et l'autorisation du corps enseignant au sein de l'établissement. Nous procéderons de manière à poser systématiquement une série de questions identiques à tous les jeunes de l'échantillon en lien avec la thématique. Dans le respect de leurs vies privées, nous veillerons à ce que l'anonymat soit préservé sans faille.

Il s'agit donc de mobiliser une méthode par entretiens semi-directifs et pour cela, nous nous référerons à un manuel de recherche⁵¹ qui nous a aidés à construire le guide d'entretien (voir Annexe). Les propos seront retranscrits afin de prendre du recul et d'en dégager une analyse sociologique qualitative. Nous pourrions ainsi tirer une conclusion analytique en rapport avec la socialisation plurielle.

5.1.1. Échantillonnage et méthode de sélection

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons choisi de sélectionner un panel de jeunes âgés de 14 à 18 ans d'origine sociale populaire et dotés de ressources socio-économiques relativement similaires.

⁵⁰ Cardon, D. (1996). *L'entretien compréhensif* (Jean-Claude Kaufmann). Dans *Réseaux*, volume 14, n° 79, 1996. Recherches anglaises. p. 177-179.

⁵¹ Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 5 éd. Malakoff : Dunod.

À la recherche des jeunes à interviewer qui remplissent les caractéristiques et conditions sociales de notre recherche, nous sommes passé par différentes pistes de contacts : des directions d'écoles, des enseignants, des assistants et des acteurs sociaux dans l'objectif de cibler un corpus limité à six jeunes écoliers dont trois jeunes adhèrent favorablement à l'école et trois autres témoignent d'un lien plus distant voire conflictuel à l'institution scolaire. Cela afin de pouvoir comparer les facteurs potentiellement responsables de ces différences d'adhésion.

Parmi toutes les réponses que nous avons reçues, nous nous sommes concentré sur une même école située à Molenbeek. Nous avons noué un premier contact avec la directrice de cette école et avons présenté l'objet de notre recherche ainsi que le groupe-cible. La directrice et la directrice adjointe se sont impliquées dans la sélection de ces jeunes. Étant donné que la direction et le corps professoral connaissaient le parcours, le niveau et les ambitions de ces jeunes, cela a facilité cette sélection.

Nous nous sommes organisés à planifier les entretiens de sorte qu'ils ne se présentent pas tous au même moment. Nous avons réalisé les entrevues sur deux jours. Le premier jour, nous avons commencé à 10h et le deuxième jour à partir du 9h. Les entretiens se sont déroulés dans un bureau que la directrice nous a mis à disposition. La durée de ces entretiens fut en moyenne de 70 minutes par jeune.

Afin d'avoir une vue sur notre échantillon, nous présentons un tableau ci-dessous reprenant certaines caractéristiques essentielles de l'échantillon réalisé.

Ce tableau reprend le prénom fictif du jeune, son âge, l'année scolaire dans laquelle le jeune se trouve actuellement et son origine.

Prénom fictif	Âgé	Année scolaire	Origine	Diplôme mère	Diplôme père
Najat	18	6 ^e	Marocaine	Sans	Sans
Nassim	17	5 ^e	Algérienne	Universitaire	Sans
Karima	17	5 ^e	Marocaine	Sans	Universitaire
Jamal	14	1 ^{re}	Marocaine	Sans	Sans
Rachid	15	2 ^e	Marocaine	Couturière	Cuisinier
Akram	15	2 ^e	Tunisienne	Sans	Sans

5.1.2. Procédure

Dans le cadre de cette recherche, nous avons décidé de mener avec les jeunes des entretiens de type semi-directifs qui constituent une technique de collecte de données qui contribue à développer des connaissances de types qualitatives.

Il s'agit d'un moment d'écoute des jeunes interviewés ayant établi une relation de confiance et d'anonymat en s'appuyant sur un guide de récit biographique préalablement construit, en lien avec nos questions de recherches.

Malgré la crise sanitaire de la covid-19, nous avons préféré maintenir ce travail empirique en présentiel dans le but de faire gagner la confiance du jeune et d'optimiser la qualité des résultats obtenus. Les consignes et les mesures nécessaires au protocole sanitaire ont été respectées avant le déroulement et tout au long des entretiens avec les jeunes. Nous avons rencontré chaque jeune avant de l'interviewer individuellement dans un bureau situé dans l'école. L'entretien s'est déroulé dans une atmosphère conviviale, ce qui a facilité la prise de parole et le partage du ressenti des interviewés.

Nous avons structuré l'entretien en quatre parties. La première est une introduction lors de laquelle le jeune se présente. Nous lui proposons de se décrire qui il est, ses ambitions, ses amis, ses interactions avec son entourage. Dans la deuxième partie, il est invité à parler plus précisément de sa famille. Dans la troisième partie, il est question de la scolarité. Enfin, la quatrième partie concerne les questions diverses. Il était essentiel de construire ce questionnaire en se basant sur le parcours scolaire, la situation familiale et les interactions sociales afin de pouvoir identifier les paramètres sociaux en lien avec la construction du rapport du jeune à l'école.

Nous avons rencontré quelques difficultés à trouver des jeunes à interviewer entre la tranche d'âge de 16 à 18 ans comme nous l'avions souhaité initialement. Certains jeunes qui vivent notamment des tensions avec l'école ont refusé de nous accorder un entretien. C'est pour cela que nous avons décidé d'élargir cette tranche d'âge aux jeunes de 14 et 15 ans.

Nous avons aussi rencontré des difficultés à rencontrer autant de filles que de garçons. Finalement, nous avons interviewé deux jeunes filles et quatre jeunes garçons.

Le travail consiste à interpréter les données recueillies afin d'aboutir à une réflexion sociologique. Les six entretiens enregistrés ont été intégralement retranscrits. Nous les avons rédigés pour nous rapprocher le plus possible du discours oral enregistré.

5.2. Analyse des données

5.2.1. Présentation des jeunes interviewés

Avant d'aborder l'analyse thématique, nous allons présenter les profils des six jeunes interviewés. Grâce à la collaboration de la directrice, de la directrice adjointe et des enseignants, le processus de sélection s'est déroulé dans le respect des caractéristiques et conditions décrites dans la partie théorique, c'est-à-dire cibler un corpus de trois jeunes qui entretiennent un bon rapport avec l'école et trois autres qui nouent un rapport distancé voire conflictuel à son égard. Au début, nous avons voulu viser un milieu très homogène, mais les contraintes de terrain ont induit plus d'hétérogénéité que nous le voulions. Pour rappel, notre échantillon représente donc des jeunes qui appartiennent à un groupe social issu de l'immigration d'origine maghrébine et dotés de ressources socio-économiques équivalentes et fréquentant la même institution scolaire multiculturelle, située à Molenbeek, une commune bruxelloise.

Cette brève présentation de chacun d'entre eux permet de comprendre où ils se situent dans leur réflexion et rapport avec la famille, l'école et le milieu environnant. Nous pouvons aussi y déceler comment il adhère ou non à leur scolarisation. Ce sont des questions qui nous préoccupent et que nous allons tâcher d'analyser. Nous allons commencer à décrire les trois jeunes dotés d'un rapport positif avec l'école.

5.2.1.1. Najat

Najat est une jeune élève de 18 ans. Elle est l'aînée d'une famille de six personnes (un frère, deux sœurs, les parents et elle-même) d'origine marocaine. Elle est en sixième année secondaire et semble perçue comme étant sociable, active et ouverte. Elle a commencé l'école à l'âge de l'école maternelle, mais n'est jamais allée en crèche. Sa mère s'occupait d'elle alors que son père passait de longues journées au travail. Elle a grandi à Barcelone jusqu'à l'âge de 14 ans au moment où ses parents ont décidé d'immigrer vers la Belgique pour des raisons économiques. Najat habite dans un quartier plutôt calme. Elle est aimable et appréciée par ses professeurs.

Elle pratique des activités sportives dans le cadre de l'école. En parallèle, elle suit volontiers d'autres activités culturelles ou de développement personnel organisés par la Fondation Roi Baudouin. Ces activités sont suspendues depuis le début de la crise sanitaire. Elle visite des musées et se rend à l'école de devoirs.

Elle était fière de rencontrer le couple royal lors d'une activité culturelle à l'occasion de la célébration de la fête nationale belge. Grâce à ces activités, elle a appris à prendre la parole en public sans trop de stress.

Elle souhaite poursuivre des études supérieures en sciences économiques avec une affinité particulière pour le management ou la gestion d'entreprise, car elle aime gérer et organiser des projets.

La religion musulmane occupe une place importante de sa vie et au sein de sa famille. Elle exerce de son mieux la pratique religieuse dont la prière et le rituel du jeûne (le ramadan) un mois par an. Elle respecte les règles décrites dans l'islam et mange halal. Elle célèbre les jours de fête — qui sont des jours qui rassemblent la famille — comme, notamment, la fête de sacrifice (fête de mouton). Il s'agit par ailleurs d'une fête importante célébrée chaque année, entre autres, au Maroc.

Un professeur à la mosquée en Espagne, ses parents et à travers les réseaux sociaux ont contribué à ce que Najat s'investisse dans ses recherches et pratiques religieuses. Elle discute et échange plus volontiers avec sa mère. Son père, selon elle, ne comprend pas toujours ses idées. Cependant, sa famille est globalement au centre de sa vie.

Elle habite un petit appartement qu'elle décrit comme étroit. Elle n'y a pas vraiment son propre espace. Son père est pensionné. Ce dernier n'a pas eu le privilège de faire des études. Il a abandonné très tôt son parcours scolaire. Il a dû commencer à travailler très jeune. Sa mère est femme au foyer, elle n'a pas fait d'études. Ses sœurs suivent un parcours scolaire ordinaire. Son petit frère a redoublé à une reprise. La famille ne dispose pas de bibliothèque dans la maison mis à part un petit coin où on range quelques livres pour enfants. Les parents ne lisent pas sauf parfois le coran ou encore certaines informations via leurs téléphones portables. Najat est une jeune écolière autonome dans ses travaux de l'école. Elle ne reçoit pas d'aide de ses parents, car ils ne parlent pas couramment le français. Ils sont cependant présents dans un soutien tangible et significatif. Par exemple, sa maman la réveille quotidiennement le matin pour qu'elle aille à l'école. Un climat de confiance s'est installé entre elles.

Elle se souvient encore leur déménagement d'Espagne pour venir habiter en Belgique quand elle avait 14 ans. Sa famille vivait des difficultés financières et ne parlait même pas un français basique. Elle était triste de quitter ses amies. En arrivant à Bruxelles, elle s'était repliée sur elle-même. Elle craignait le monde de l'école, car elle n'avait pas la maîtrise de la langue nécessaire pour dialoguer avec son milieu environnant. Elle avait déprimé en restant chez elle pendant un

mois. Elle décrit cette période comme difficile à traverser pour elle avant qu'elle reprenne cependant des forces pour affronter la réalité.

Elle s'est investie pour apprendre la langue française. Durant les vacances scolaires, elle recevait du soutien de ses professeurs et camarades de classe. Aujourd'hui, Najat devient une jeune élève brillante, créative qui aime développer ses talents. Elle est communicative et dispose de bons rapports avec l'équipe pédagogique et souhaiterait aller plus loin dans ses études et fréquenter l'université. Elle s'inquiète de cette période de crise sanitaire et se pose la question de l'avenir pour l'enseignement dans ces circonstances difficiles.

Le fait d'avoir des classes mixtes à l'école permet, selon Najat, l'enrichissement des débats et échange d'idées. Cela permet une diversité d'opinions entre filles et garçons. Elle se questionne encore sur l'opportunité d'élargir la bulle de discussions vers d'autres classes et vers d'autres niveaux.

Elle se décrit elle-même comme sociable, gentille, accueillante, aimant organiser des événements, convaincre les gens et douée dans l'explication.

5.2.1.2. Nassim

Nassim est un jeune élève de 17 ans. Il est en 5e année d'enseignement secondaire général. Sa famille se compose de trois sœurs et d'un frère. Ses parents sont divorcés. Il est particulièrement attaché à sa mère, à ses sœurs ainsi qu'à son frère. Sa mère est diplômée de l'université dans son pays d'origine. Elle est femme au foyer et ne travaille pas parce qu'elle ne maîtrise pas suffisamment le français et le néerlandais. Il n'a pas revu son père depuis qu'il est petit. Il est immigré depuis 5 ans et d'origine algérienne. Il pratique du sport, mais pas d'activités culturelles.

Il est issu d'une famille en difficultés financières — sa mère ne travaille pas — ce qui a fait qu'ils ont déménagé plusieurs fois à la recherche d'un loyer moins cher.

Nassim souhaiterait devenir ingénieur électricien. Il est musulman pratiquant, fait sa prière et jeûne pendant le mois de ramadan. Il lit le coran et va parfois à la mosquée pour écouter les discours de l'imam. Il essaie au mieux de respecter les règles de l'islam. Sa mère lui rappelle de faire sa prière à temps. Elle veille sur la ponctualité de sa pratique spirituelle et le réveille à 4h00 du matin pour qu'il fasse la prière de l'aube. Leur discussion tourne souvent autour de la religion et la religion occupe une place importante dans sa vie comme dans celle de sa famille.

Nassim est déjà intervenu en classe pour défendre une camarade à laquelle un professeur demandait d'enlever son voile. Il considère que ce geste est une atteinte à la dignité personnelle.

Ils habitent un appartement étroit qui se compose de deux chambres, un salon, une cuisine et une salle de bain.

Sa mère était professeure universitaire en Algérie, mais ne parle pas suffisamment le français pour travailler dans le même domaine en Belgique. Ses sœurs ont également eu un parcours universitaire dans leur pays d'origine.

Ils n'ont pas de bibliothèque chez eux, mais Nassim a beaucoup de livres dans sa chambre. Sa mère lit des livres en arabe et lit parfois l'actualité sur son téléphone portable. Nassim ne reçoit pas d'aide scolaire, car sa mère ne parle pas suffisamment français. Elle lui a déjà proposé, s'il le souhaitait, d'avoir des cours particuliers pour mieux avancer dans la compréhension de ses cours. Il a plutôt préféré travailler seul avec le soutien de ses professeurs de l'école. Il se montre être un jeune motivé et autonome. Bien qu'il ait rencontré des difficultés en langue française en arrivant en Belgique, à l'âge de 12 ans, il a réussi toutes ses années scolaires sans connaître d'interruption. À l'école, il est apprécié et dispose d'un bon rapport avec ses professeurs et l'équipe pédagogique. Cependant, il regrette que des professeurs fréquemment absents ne soient pas remplacés par d'autres. Cela ne lui semble pas sérieux. Il suit des études avec un groupe composé de garçons, mais aurait souhaité être dans une classe mixte, car selon lui les débats et les échanges sont ainsi plus enrichissants et motivants. Il reste opposé à certaines règles de l'école telle que l'interdiction par la direction de porter un pantalon déchiré au sein de l'école. Selon lui, c'est la mode d'aujourd'hui et il ne comprend pas ces restrictions.

Nassim fait des remarques sur la méthodologie de certains professeurs. Ceux-ci expliquent des mots par d'autres mots plus compliqués et incompréhensibles pour enfin dire « on ne peut expliquer plus que ça ». Nassim est doué surtout en mathématiques et en électricité. Il pense que ces deux matières vont l'aider à construire son avenir professionnel.

Il aime aller à l'école. Motivé par l'influence de sa famille qui le conforte dans la voie suivante : s'il veut que ses rêves se réalisent, il devra manifester son sérieux à l'école.

Nassim adore partir en vacances avec de gens et des amis et s'impliquer dans diverses activités, car cela lui procure du plaisir.

Nassim se décrit comme un jeune calme, ayant confiance en lui-même et aimant aider les gens.

5.2.1.3. Karima

Jeune élève de 17 ans, née en Belgique et d'origine marocaine, elle est plus âgée que ses trois frères. Elle a grandi dans un quartier calme qu'elle aime bien. Elle ne pratique pas les activités sportives depuis trois ans pour raisons de santé. Karima est solitaire et n'a pas vraiment d'amis. Elle ne préfère pas suivre des études dans une classe d'école mixte. Elle est très attachée à sa famille.

Elle habite à Anvers et poursuit ses études à Bruxelles. Par ce fait, elle prend la navette quotidiennement pour se rendre à l'école. Elle souhaiterait devenir infirmière, car elle aime soigner et aider les gens. Son père lui conseille de poursuivre plus tard des études de dentisterie. Sa famille a déménagé à Anvers à la recherche de calme et d'un environnement plus écologique.

Elle est musulmane pratiquante, la religion occupe un espace important dans sa vie aussi bien que dans celle de sa famille. Les parents et une école arabe ont joué un rôle primordial dans la transmission de valeurs religieuses. Karima prie quotidiennement et jeûne pendant le mois de ramadan. Elle lit le coran, écoute le discours d'imams sur les réseaux sociaux et essaie de respecter au mieux les préceptes religieux. Elle regrette que de nombreux aliments fabriqués par des usines ne soient pas en conformité avec la culture halal et contiennent selon elle des ingrédients illicites tels que l'alcool, la gélatine de porc, etc.

Karima et sa maman prient occasionnellement à la mosquée, par exemple, lors de jours de fête. En revanche, ses frères et son père fréquentent la mosquée régulièrement. Elle souligne que généralement, les femmes n'ont pas besoin d'aller à la mosquée. Ces dernières peuvent faire leur prière à domicile ou à la mosquée sans que cela n'ait une influence quant à la façon dont Dieu les jugera. La discussion autour de la religion reste un sujet central d'échange en famille. Elle évite de rentrer dans des polémiques avec les auteurs de blasphèmes. Selon elle, mieux vaut éviter d'aborder ces sujets pour ne pas rentrer dans le piège des conflits. Elle souhaite que Dieu les pardonne. Les grandes personnalités à ses yeux sont des imams et des hommes de religion. Elle se décrit elle-même comme une jeune élève libre dans ses pensées, se positionne contre l'imposition du port du foulard et contre les idéologies extrémistes sous toutes ses formes. À ce propos, elle critique la position de la politique française à l'égard du port du foulard, car, selon elle, c'est une position qui ne respecte pas la liberté individuelle et confessionnelle.

Elle habite dans une maison spacieuse de cinq chambres. Son père a achevé son parcours universitaire et est assistant-psychologue. Sa mère est femme au foyer. Sa famille dispose d'une

bibliothèque et les livres sont étalés sur des étagères et des tables dans chaque pièce de la maison. Ils aiment tous lire à l'exception de ses petits frères qui préfèrent les jeux électroniques. Karima est façonnée par la lecture de romans, par l'histoire et la littérature. Elle se sent par contre un peu éloignée de tout ce qui est mathématiques, physique, chimie, etc. Karima reçoit de la part de ses parents suffisamment de soutien pour l'école. Ils lui rappellent de travailler, d'écouter ses professeurs et l'encouragent à réussir à l'école. Ils veulent qu'elle atteigne d'excellentes appréciations. Ses parents ont également une bonne relation avec ses professeurs et son équipe pédagogique afin de la motiver dans son parcours scolaire.

C'est une bonne élève avec un très bon rapport à l'école. Elle est appréciée par ses professeurs. Néanmoins, elle éprouve des difficultés en sciences comme apparemment un bon nombre d'élèves de la classe. Elle a préféré s'orienter en économie pour échapper au cours de sciences.

Karima avait auparavant un souci pour rentrer s'abriter le matin à l'école avant l'ouverture des portes. Elle restait dans le froid avant l'heure d'ouverture. Son père a dû intervenir auprès de la direction pour demander la permission d'accès à la cour dès l'heure de son arrivée.

Karima se décrit comme étant gentille, sensible, timide, ouverte à la discussion et ayant un bon rapport à l'école.

5.2.1.4. Jamal

Jamal est un jeune élève de 14 ans, né en Belgique et d'origine marocaine. Il a grandi à Bruxelles dans la commune de Forest où il faisait de la boxe et jouait au foot. Il a perdu la volonté de continuer à pratiquer le sport, mais il souhaiterait reprendre. Néanmoins, Jamal fait du sport dans le cadre des cours de gymnastique. Il ne s'intéresse pas vraiment aux activités culturelles.

Quand il était petit enfant, il aimait jouer avec des petites voitures. Il s'amusait à les démonter et les remettre, ce qui lui a donné le goût et l'envie de faire de la mécanique quand il sera en âge de travailler.

Jamal est élevé dans une famille religieuse, dans un quartier où la population de confession musulmane est largement représentée. Il est pratiquant : il fait la prière, lit le coran et jeûne pendant le mois de ramadan. La tradition culinaire est respectée par la famille selon les préceptes de l'islam. Une mosquée est située dans son quartier et cela lui facilite de s'y rendre pendant les heures de la prière. Selon lui, la religion occupe une grande importance dans sa vie personnelle aussi bien que dans sa vie familiale. Sa famille est très unie. Elle fête non seulement

les jours de tradition musulmane, mais célèbre aussi les fêtes de fin d'année et les anniversaires. Jamal ne tolère pas les questions de blasphème. Quand une telle question se présente, il essaie de calmer le jeu par la communication. Selon lui, le conflit serait évitable si une compréhension mutuelle s'installait des « deux côtés ».

Il habite dans une maison de cinq pièces. Son père pourvoit au revenu tandis que sa mère est femme au foyer. La famille se compose de deux frères et d'une sœur. Ils ont quitté l'école en 6^e année secondaire pour aller travailler. La famille ne s'intéresse ni à la lecture ni à l'écriture. Ils n'achètent pas de livres, mais les parents conseillent continuellement à Jamal de faire ses devoirs pour l'école afin qu'il réussisse et obtienne un diplôme et un bon travail. Ils insistent pour qu'il fournisse des efforts en vue d'améliorer son niveau d'étude qui n'est pas en ce moment satisfaisant.

Jamal se décrit lui-même comme ayant une attitude dure, un caractère fort, parfois brutal. Il serait un jeune hyper actif qui peut perdre le contrôle de lui-même. Il ne supporte pas les critiques, il s'emporte rapidement dans des situations de malentendu et peut se montrer sans retenue. Il vit des difficultés scolaires. Il n'écoute pas les conseils de ses professeurs et de l'équipe pédagogique. Il a eu cinq demi-jours de renvoi. Il semble qu'il soit sur le point d'être exclu de manière définitive de cette école. À ce sujet, Jamal a déjà été renvoyé d'autres écoles. Il reconnaît ses difficultés à remonter ses échecs. Il a déjà redoublé une année malgré le soutien de ses parents autant au niveau scolaire que moral.

Jamal essaie de maintenir un lien avec ses professeurs. Il tâche de participer activement et de comprendre les cours. Il n'a pas l'intention de contrarier les règlements, mais cela ne l'empêche pas de vivre des conflits relationnels récurrents. Il refuse les conseils de ses professeurs lorsqu'ils lui rappellent de se remettre en ordre. Il distrait parfois la classe en discutant avec d'autres élèves ce qui nuit à la présentation du cours par ses professeurs. Le ton monte parfois dans ses communications avec les enseignants et les élèves de son école.

Jamal aime passer ses vacances dans une grande ambiance familiale. Il se décrit comme étant gentil garçon et aimant se faire beaucoup d'amis. Il aime le sport, la musique, les voitures. Il se dit drôle avec un fort caractère, mais reconnaît ses faiblesses en mathématiques.

5.2.1.5. Rachid

Rachid a 15 ans. Il est né à Bruxelles et a grandi dans la commune de Molenbeek. Il est d'origine tunisienne. Ses parents sont divorcés, il a une sœur et vit avec sa mère dans un appartement de trois chambres. Il n'a pas de souvenir de sa petite enfance avant sa rentrée scolaire. Il est bien

entouré avec ses amis et aime se socialiser dans son quartier. Il était dans un club de sport dans lequel il pratiquait la boxe pendant trois ans et puis il décide d'arrêter. Il trouve que c'était fatigant et ne s'intéresse plus vraiment à aucune activité culturelle. Par ailleurs, il suivait son cours de gym actuellement suspendu en cette période de Coronavirus. Il souhaiterait à l'avenir être électromécanicien à la STIB au cas où son rêve ne se réaliserait pas à savoir devenir policier.

Rachid vit dans une famille qui donne beaucoup d'importance à la religion et il la considère comme un guide dans sa vie spirituelle. Il prie quotidiennement, lit de coran et respecte les règles de l'islam. Il va occasionnellement à la mosquée. Il dépose quelques pièces d'argent dans la boîte à dons avant de partir à la fin de la prière. Sa mère lui rappelle régulièrement les préceptes de l'islam. La cuisine halal est très importante pour lui. Il aime célébrer en famille toutes les festivités religieuses telles que l'Aïd. Il savoure les vacances en famille.

La cohésion familiale reste forte malgré le divorce de ses parents. Son père est chef cuisinier, mais ne travaille pas actuellement en raison de la crise sanitaire. Sa mère travaille dans un hôpital. Initialement, elle possède une formation de couturière. Il ignore si son père est titulaire d'un diplôme.

Ses parents ne disposent pas de bibliothèque familiale. Ils ne lisent pas, sa sœur non plus. Néanmoins, Rachid aime lire des bandes dessinées. Sa sœur l'aide dans ses exercices de mathématiques et sa mère contrôle parfois son agenda scolaire. Il éprouve des difficultés dans certaines matières, notamment le néerlandais, le français et les mathématiques. Rachid a eu deux échecs en 3^e et 6^e secondaire. Il pense que le développement technologique comme la création de machines à calculer ou les smartphones est une alternative au calcul mental par l'humain et que, par conséquent, étudier les mathématiques n'est désormais plus nécessaire.

Il a changé d'école depuis l'année passée en espérant rattraper son retard. Il reconnaît sa propre responsabilité dans ses échecs scolaires. Ses relations avec les professeurs ne sont pas évidentes. Il nous dit que son cours n'est pas compréhensible, mais qu'il essaie de faire de son mieux pour persévérer. Il est plutôt conforme et respectueux des règles internes de l'école. Rachid préfère être dans une classe mixte. Selon lui, c'est plus interactif et la compétition entre filles et garçons est stimulante. Fréquenter cette école n'était pas son choix premier, mais découle d'une difficulté à s'inscrire dans une autre école. Il avance lui-même qu'il n'est pas fait pour l'école et qu'il ne souhaiterait pas aller plus loin dans son parcours scolaire. Néanmoins, il aimerait obtenir un diplôme afin de devenir électromécanicien ou policier.

Rachid se décrit comme étant cohérent avec lui-même et gentil.

5.2.1.6. Akram

Akram a 15 ans et est d'origine marocaine. Il est arrivé en Belgique à l'âge de 7 ans. Il est l'aîné de trois frères. Il habite un petit appartement de deux chambres pour six personnes dans un quartier populaire de la commune de Molenbeek. Il souhaiterait poursuivre des études en enseignement technique en électromécanique et être commerçant de voitures d'exportation. Selon Akram, c'est un métier qui se transmet d'une génération à l'autre. Son père faisait cette activité commerciale. Son oncle, son cousin et d'autres membres de sa famille également. C'est tout naturellement qu'il souhaiterait évoluer dans le même secteur professionnel.

Il ne pratique pas de sport à l'exception des cours de gymnastique de l'école. Il faisait des tournois de football, de tennis, du volleyball et du théâtre quand il était en primaire. Il suivait aussi des activités comme le scoutisme qu'il a dû arrêter par manque de moyens financiers.

Son père a immigré pour des raisons économiques. Il a profité de la situation de son frère qui gérait une usine, car c'était une bonne opportunité d'y être engagé. Par la suite, sa femme et son fils l'ont rejoint par une procédure de regroupement familial.

Akram pratique la religion de son mieux. Elle occupe une place importante dans sa vie. Il fait ses prières 5 fois par jour et la pratique occasionnellement à la mosquée. Il suit des règles telles que le jeûne pendant le mois de ramadan, mange halal selon les prescriptions rituelles et religieuses. Autrement dit, il adhère à la culture islamique transmise principalement par ses parents. C'est une famille solidaire et unie. Cependant, des relations avec ses cousins semblent parfois plus compliquées.

Son père travaille. Celui-ci n'a pas été très loin dans les études. Sa mère, femme au foyer, dispose d'un diplôme de baccalauréat obtenu au Maroc. Ils n'ont pas de bibliothèque au domicile. Quelques livres sont dispersés ci-et-là. Ils empruntent parfois des ouvrages à la bibliothèque communale à la demande des professeurs. Akram n'aime pas particulièrement lire. Il aime les travaux manuels. Il dit aimer le travail en ateliers. Il aime les jeux électroniques. Son père n'est pas non plus tourné vers la lecture. Sa maman s'occupe des enfants et des tâches ménagères. Elle n'a plus le goût à la lecture depuis son engagement dans une vie familiale.

Akram rencontre d'importantes difficultés scolaires. Il ne comprend pas les cours donnés par ses professeurs et se plaint des professeurs stagiaires qui n'ont pas un accent français correct. Ceux-ci ont eux-mêmes des difficultés à enseigner.

Akram travaille pour l'école à contrecœur. Ses parents n'ont pas la capacité de l'aider dans ses cours et pratiques scolaires. Par ailleurs, ils lui conseillent de s'accrocher et d'avancer pour

réussir et obtenir un meilleur avenir. Ils le soutiennent de manière tangible : il a un ordinateur, des dictionnaires. Il n'a pas de manque matériel. Il reçoit de l'aide d'une école de devoirs. Il pense que son échec est dû au fait qu'il n'est pas Belge d'origine et qu'il connaît des soucis d'intégration sociale et linguistique.

Akram ne compte pas faire d'études supérieures et souhaiterait entamer son parcours professionnel au plus vite. Il souhaite ainsi pouvoir gagner sa vie.

En ce qui concerne la réglementation de l'école, Akram ne voit pas en quoi certaines tenues vestimentaires entraveraient le bon fonctionnement de l'école. Il donne l'exemple des pantalons déchirés à la mode et ne voit pas pourquoi ils sont interdits à l'école.

Akram reconnaît que son rapport avec l'école n'est pas idéal. Il reconnaît qu'il n'a jamais été un bon élève lors de son parcours scolaire.

Akram se décrit comme étant très intelligent en dehors de l'école, pas extrêmement sociable et gentil. Il a peu d'amis et ceux-ci sont plus âgés que lui. Très mûr pour son âge, honnête, loyal et serviable.

5.2.2. Les familles des jeunes interviewés

Pour analyser le rapport des jeunes interviewés à l'école, nous pouvons identifier dans chaque famille — noyau central de la transmission de certaines caractéristiques de la socialisation — ce qui ressort pour chaque jeune interrogé et cela, malgré la différence observée de type professionnel exercé ou le niveau scolaire acquis par les parents. Nous constatons que les métiers des parents de jeunes que nous avons rencontrés ne sont pas classés dans les mêmes catégories professionnelles. Certains parents exercent des métiers d'ouvriers, d'autres des métiers plus intellectuels tandis que d'autres ne travaillent pas ou encore sont pensionnés. Les pères de Akram, Rachid et Jamal sont dans des métiers de type ouvrier et leurs mères sont femmes au foyer. Une exception cependant, puisque la mère de Rachid travaille dans un hôpital et possède initialement un diplôme de couturière.

Nous pouvons remarquer que parmi tous les jeunes que nous avons interrogés, un seul père est titulaire d'un diplôme universitaire et occupe un poste de cadre. Une seule mère est diplômée universitaire et a exercé un métier de professeure dans son pays d'origine. Elle est en ce moment au chômage en raison du fait qu'elle ne maîtrise ni le français ni le néerlandais. Cela nous renvoie à la théorie de Mathieu Ichou concernant la socialisation en contexte lorsqu'il cite la position sociale des parents. Nous reviendrons sur cet élément dans la partie analyse.

De plus, des différences entre les jeunes existent et cette différence nous paraît souvent liée à leur socialisation primaire ou à d'autres facteurs socialisateurs. Nous allons décrire ces différences dans l'analyse thématique qui suit.

5.2.2.1. Analyse des capitaux

Capitaux	Famille de Najat
Capital économique	Les ressources économiques sont faibles. Sa famille a immigré pour des raisons économiques. Son père est pensionné, sa mère est femme au foyer. Ils habitent un petit appartement étroit pour cette famille qui se compose de six personnes.
Capital culturel	Bien que le capital scolaire des parents soit faible (absence de diplômes, distance avec la lecture et l'écriture), Najat s'intéresse aux activités culturelles, visite des musées, aime participer à des interactions et des échanges lors de colloques et d'évènements culturels. Elle a une volonté de poursuivre ses études supérieures en sciences économiques avec une affinité pour le management ou la gestion d'entreprise. Elle aime gérer et organiser des projets. La religion musulmane occupe une place importante dans sa vie et au sein de sa famille. Elle pratique la prière, le rituel du jeûne et mange halal. Elle évite d'entrer dans des discussions en lien avec le blasphème ou avec d'éventuels auteurs de blasphèmes.
Capital social	Najat est une personne sociable, communicative. Elle aime organiser des évènements. Elle a appris à prendre la parole en public et à gérer le stress qui y est lié. Ses parents la soutiennent dans son parcours scolaire. Elle préfère poursuivre des études dans des classes mixtes pour élargir son univers et trouve que cela enrichit les débats et des échanges d'idées lorsque ceux-ci peuvent avoir lieu entre les filles et les garçons. Elle se demande aussi pourquoi ne pas aussi ouvrir des discussions vers d'autres classes et vers d'autres niveaux. Les jours de

	fête sont des jours de rassemblement en famille. Un professeur et ses parents influent sur sa pratique de la religion.
--	--

Capitaux	Famille de Nassim
Capital économique	Cette famille se compose de cinq personnes. Ils habitent un appartement de deux chambres. Elle est concernée par des difficultés financières. Sa mère ne travaille pas et s'occupe seule des enfants. Elle a déménagé plusieurs fois à la recherche d'un appartement moins cher.
Capital culturel	La mère possède un diplôme universitaire et ses sœurs sont également de niveau universitaire, mais ont un problème, car elle ne maîtrise pas suffisamment la langue française. La famille a immigré récemment et cela explique cette maîtrise faible. Elle s'intéresse à la lecture bien qu'elle n'ait pas beaucoup de livres à la maison. La mère lit en langue arabe et échange des messages via son téléphone. Nassim possède quelques livres dans sa chambre. Nassim a de bons rapports avec ses professeurs et regrette parfois leur absence non remplacée. Il est brillant dans ses études et se montre très doué en mathématiques et en électricité. Il fait les prières et jeûne pendant le mois de ramadan. Il lit le coran. Sa mère lui rappelle de faire sa prière à temps et veille sur la ponctualité quant à sa pratique spirituelle. Elle le réveille à 4h00 du matin pour qu'il fasse la prière de l'aube. Leur discussion tourne souvent autour de la religion.
Capital social	Il se socialise à travers les activités sportives. Il est dans une classe où n'étudient que des garçons. Il souhaiterait plutôt poursuivre ses études dans une classe mixte pour élargir sa sphère sociale. Nassim adore partir en vacances avec plusieurs personnes ou avec des amis. Il s'implique dans diverses activités et cela lui procure du plaisir. Il va parfois à la mosquée pour écouter les discours de l'imam. Il est intervenu pour

	défendre une camarade lorsque le professeur lui demandait d'enlever son voile : il considère cela comme une atteinte à la dignité personnelle.
--	--

Capitaux	Famille de Karima
Capital économique	La famille se compose de cinq personnes. Ils habitent une maison de cinq chambres dans un quartier calme. Son père est assistant en psychologie et sa mère est femme au foyer.
Capital culturel	Elle est ambitieuse et compte poursuivre des études médicales. Son père dispose d'un diplôme universitaire et est assistant-psychologue. Sa mère n'a pas de diplôme. La famille dispose d'une bibliothèque. Ils aiment lire à l'exception de ses petits frères qui préfèrent jouer des jeux électroniques. Karima est façonnée par la lecture de romans, par l'histoire et la littérature. Les parents soutiennent leurs enfants concernant l'école. Le père entretient des contacts avec les professeurs et la direction de l'école de ses enfants. Karima a de bons rapports avec l'école. Elle prie quotidiennement, jeûne pendant le mois de ramadan et lit le coran. Les grandes personnalités à ses yeux sont des imams et des hommes de la religion.
Capital social	Jeune fille solitaire et timide, elle n'a pas vraiment d'ami. Elle ne pratique pas d'activités sportives pour raisons de santé. Elle ne préfère pas suivre d'études dans une classe d'école mixte. En revanche, elle aime aider et prendre soin des autres. Le père a des contacts avec les professeurs et la direction de l'école. Il s'agit d'une initiative qu'il a prise pour mieux les accompagner. Les parents et une école arabe ont joué un rôle dans le fait de lui transmettre des valeurs religieuses. Elle écoute les discours des imams sur les réseaux sociaux. Karima et sa maman prient occasionnellement à la mosquée. La discussion autour de la religion est un sujet central en famille.

Capitaux	Famille de Jamal
Capital économique	Sa famille se compose de cinq personnes et habite dans une maison de cinq chambres. Son père est ouvrier et sa mère femme au foyer.
Capital culturel	Jamal ne s'intéresse pas aux activités culturelles. Ses frères et sœurs ont quitté l'école après leur sixième secondaire. La famille ne s'intéresse pas vraiment à la lecture ou à l'écriture. Ils n'achètent pas de livres. Il a des difficultés scolaires et n'écoute pas les conseils de ses professeurs et de l'équipe pédagogique. Il a été renvoyé cinq demi-journées de l'école. Sa famille respecte la culture culinaire selon les préceptes de l'islam. Il fait la prière et se rend parfois à la mosquée. Il lit le coran et jeûne pendant le mois du ramadan. Il ne tolère pas les questions de blasphème.
Capital social	Il pratique le sport dans un club de boxe et joue au football. Il se montre peu sociable, dur de caractère. Il peut être brutal et ne supporte pas les critiques. Il n'écoute pas les conseils de ses professeurs et de l'équipe pédagogique. Il semble être sur le point d'être exclu de l'école. Il habite dans un quartier à forte concentration de personnes de confession musulmane. Sa famille est très unie. Elle fête non seulement les jours relatifs tradition musulmane, mais célèbre aussi les fêtes de fin d'année et les anniversaires.

Capitaux	Famille de Rachid
Capital économique	Le père travaille en tant que cuisinier. Sa mère travaille dans un hôpital.
Capital culturel	Il ne s'intéresse pas aux activités culturelles. Sa mère possède un diplôme de couturière. La famille ne dispose pas de bibliothèque et ne s'intéresse pas à la lecture. En revanche, Rachid aime lire des BD. Sa sœur l'aide dans ses exercices de

	mathématiques et sa mère contrôle parfois son agenda scolaire. Rachid a eu deux échecs en 3^e et 6^e secondaire. Il considère que l'école n'est pas faite pour lui et ne souhaite pas aller plus loin dans son parcours scolaire. Il donne beaucoup d'importance à la religion, il la considère comme un guide dans sa vie spirituelle. Il prie, lit le coran, respecte les règles relatives à l'islam. La cuisine halal est très importante pour lui.
Capital social	De parents divorcés, il vit avec sa sœur et sa mère dans un appartement de trois chambres. Il a pratiqué la boxe dans un club pendant trois ans. Il aime aider les plus démunis et dépose quelques pièces de monnaie à chaque fois qu'il se rend à la mosquée pour prier. Malgré le divorce de ses parents, la famille reste unie. Toutes les célébrations festives et les périodes de vacances se déroulent en famille. Il aime les célébrations telles que le sacrifice de l'Aïd. Il savoure les vacances en famille. Mais Rachid a un rapport distant avec ses professeurs. Il préfère évoluer dans une classe mixte, car cela crée selon lui de la compétition entre les filles et les garçons et trouve cela motivant. Il est entouré par ses amis et aime son quartier. Il va occasionnellement à la mosquée. Sa mère lui rappelle les préceptes de l'islam.

Capitaux	Famille de Famille de Akram
Capital économique	La famille se compose de six personnes et habite un appartement étroit de deux chambres dans un quartier populaire. Le père a immigré pour des raisons économiques. Il travaille dans un service de vente de voitures. La mère est femme au foyer. Akram ne fait plus d'activités de camping en raison du manque de moyens financiers. Malgré ces difficultés, ils réussissent à satisfaire les besoins matériels de leurs enfants : un ordinateur, des dictionnaires, etc.

Capital culturel	Le père n'est pas diplômé. La mère a obtenu son baccalauréat au Maroc. La famille ne dispose pas de bibliothèque et quelques livres empruntés pour les enfants à la demande des enseignants. Akram n'aime pas la lecture et préfère exercer des métiers manuels. Il n'aime pas l'école. Ses parents ne disposent pas des aptitudes nécessaires pour l'aider. Il reçoit du soutien par une école de devoir, mais ne souhaite pas aller plus loin dans ses études parce qu'il n'a pas un bon rapport avec l'école. Il pratique la religion, réalise ses prières 5 fois par jour. Il suit les règles telles que le jeûne pendant le mois de ramadan et mange halal.
Capital social	Il a interrompu ses activités sportives à l'exception de la gymnastique qui fait partie du programme de l'école. Sa famille est unie hormis la relation avec ses cousins qui est considérée comme plus ambiguë. Akram a des rapports peu encourageants avec ses professeurs en particulier avec les professeurs stagiaires qu'il trouve incompetents. La communication en langue française reste un frein pour sa socialisation. Il a peu d'amis et se montre peu sociable. Il va occasionnellement à la mosquée.

5.2.2.2. Résumé des tableaux :

L'observation des tableaux montre en particulier la présence d'une forte socialisation religieuse chez les six jeunes interviewés. Ils décrivent eux-mêmes leur attachement aux pratiques religieuses telles que faire la prière, jeûner et le lien qui existe avec la mosquée. Il en ressort aussi que la famille est le noyau central de la transmission des valeurs religieuses avec un degré différent de pratique entre les jeunes.

C'est notamment chez Nassim que le lien à la religion est particulièrement perceptible. Sa mère le réveille afin de faire la prière de l'aube et lui rappelle les préceptes de la religion. Nous constatons aussi qu'un intérêt pour les pratiques religieuses est manifeste chez Karima qui considère que les grands hommes sont des imams ou des hommes de religion. Ces jeunes se montrent critiques face à la question du blasphème, mais ne souhaitent pas entrer en conflit avec les auteurs.

Une majorité des jeunes ne s'intéressent pas à la lecture et l'affirment d'eux-mêmes. On note l'absence de bibliothèques excepté dans la famille de Karima dont le père est cadre. Najat et Nassim aiment lire également, mais faute de moyens financiers, ils ne disposent pas de bibliothèque.

Ces familles vivent dans des domiciles de dimensions différentes et le nombre de chambres n'est pas toujours en adéquation avec le nombre de personnes qui composent la famille. Nous pouvons observer cela chez Najat, Nassim, Rachid et Akram.

5.3. Analyse thématique transversale

5.3.1.1. Le parcours des jeunes

Trois jeunes sur six ont connu une vie dans un autre pays avant d'immigrer vers la Belgique. Aucun n'a fréquenté de garderies avant ou pendant l'école maternelle. Leurs mères étaient toutes femmes au foyer. À l'heure actuelle, seule la mère de Rachid travaille.

Najat a 18 ans et est arrivée en Belgique à l'âge de 14 ans. C'était une période difficile pour elle. S'intégrer dans une société où elle ne trouvait pas sa place fut complexe étant nouvelle dans son quartier, nouvelle dans son école. Elle ne parlait pas le français. Elle s'est retrouvée confrontée à des difficultés dans un milieu de vie complètement différent de ses habitudes. Malgré ces circonstances pénibles, elle s'est montrée consciente de la nécessité de surmonter cette épreuve. Grâce à sa bonne volonté et à ses capacités intellectuelles, Najat a réussi à rattraper son retard. Elle s'accroche et devient une bonne élève dans sa classe.

Najat : *« J'étais toujours une fille avec des bons points (rire), sauf quand on a déménagé, c'était une année trop dure. Mon père était au chômage, il ne gagnait pas beaucoup, je manquais de choses parfois. Quand je savais que j'allais changer d'école et quitter mes amis, j'allais rentrer en dépression, on va dire. En arrivant ici, je n'étais pas bien, je suis restée un mois sans aller à l'école parce que c'était dur de rentrer à l'école. C'était la fin de l'année. Quand je suis venue ici, j'avais vraiment peur des gens, je ne savais pas parler la langue, je n'ai jamais parlé français dans toute ma vie et j'avais peur que les gens se moquent de moi. Mais quand je suis rentrée à l'école, les profs étaient très gentils, ils m'ont aidé à apprendre le français. J'ai quand même appris par moi-même pendant l'été et à l'école on m'a amélioré, on va dire, mes camarades de classe de deuxième, ils étaient vraiment gentils avec moi, je ne sais pas s'ils se moquaient de moi derrière mon dos ».*

Nassim est un jeune garçon de 17 ans, arrivé d'Algérie à l'âge de 12 ans. Il parlait à peine le français et le problème linguistique s'est sérieusement imposé. Sa mère voulut l'aider en organisant des cours particuliers pour qu'il rattrape son retard, mais Nassim a refusé la proposition pour ne pas alourdir la pression économique pesant sur sa famille.

Nassim : « *Je fais de la musculation. Non, je fais que ça. Peut-être plus tard, je ferai du foot. Pas d'activité culturelle [...] Oui, on a déménagé quelques fois, on vient de mon pays, d'Algérie. On a habité à Jette et puis on est parti à Wemmel, en dehors de Bruxelles et puis on est revenu à Jette. Les raisons de nos déménagements, c'est pour trouver un loyer moins cher* ». Lors de ce passage, Akram parle au présent. Or, il disait dans cet entretien qu'il a suspendu momentanément ses activités sportives en raison de la crise sanitaire.

Akram a vécu la même situation que Najat et Nassim et des difficultés de langue ont été un frein pour s'exprimer et comprendre les cours.

Najat : « *J'avais vraiment peur des gens, je ne savais pas parler la langue, je n'ai jamais parlé français dans toute ma vie et j'avais peur que les gens se moquent de moi* ».

Nassim : « *Je n'ai pas eu de manque matériel, j'ai eu des difficultés en langue française quand je suis arrivé en Belgique, donc, les deux premières années 5e et 6e étaient difficile à cause de la langue. Je n'ai pas eu d'autres difficultés* ».

Akram : « *le français est difficile quand même* ».

Nous constatons que parmi les six jeunes interviewés, cinq déclarent avoir rencontré des difficultés avec la langue française : Najat, Nassim, Jamal, Rachid et Akram.

5.3.1.2. Le lien des jeunes avec le milieu scolaire

Nous rappelons que parmi les jeunes interviewés, trois jeunes adhèrent positivement à l'école : Najat, Nassim et Karima. Nous avons constaté lors des entretiens une certaine volonté de construire un lien favorable avec l'école, à respecter les modalités de fonctionnement, un intérêt visible et une relation de confiance avec le corps professoral. Ces jeunes évoquent le respect des valeurs de l'école, l'investissement dans la participation individuelle en classe, leur implication dans les devoirs à faire. Ils nous expliquent leur motivation et l'intérêt d'aller loin dans les études et obtenir un diplôme d'enseignement supérieur. Najat, Nassim et Karima qualifient positivement les professeurs, les éducateurs et la directrice. Ils ont globalement un bon rapport avec l'équipe pédagogique.

Karima est une jeune fille réservée, bonne élève à l'école, elle a de bons rapports avec ses professeurs : Karima : *« Ils sont graves bien, ils sont graves gentils [...] ils sont gentils, ils m'enseignent ».*

Elle passe une bonne partie du temps seule. Elle n'a pas beaucoup d'amis. Elle préfère suivre des études dans une classe composée uniquement de filles. Elle ne se sent pas à l'aise surtout quand elle est toute seule dans un groupe de garçons. Elle préfère les classes non mixtes. Sa famille a déménagé quelques fois dans différentes communes avant de s'installer à Anvers.

Karima : *« Si je suis seule dans une foule de garçons, oui, ça me gêne, rien n'est productif, ça met mal à l'aise la personne, pour moi en tout cas, et d'ailleurs, ce n'est pas acceptable dans l'islam, une seule fille dans un groupe des garçons, par exemple, une femme seule dans un café d'homme, c'est gênant. Cependant quand il y a un mélange des filles et des garçons ça ne me dérange pas, mais quand même, je ne préfère pas ».*

Najat : *« Les éducateurs, ils sont très bien, gentils, le personnel du secrétariat est vraiment très gentil, ils sont toujours là à nous aider. La directrice, elle est aussi une personne très gentille, elle est toujours là pour les élèves, elle a de bonnes relations avec les élèves, ce n'est pas une directrice qui va se cacher dans son bureau, au contraire, c'est une personne qui sort, qui est là pour les élèves, qui écoute les élèves et qui essaie de trouver des solutions aux problèmes ».*

Elle souhaiterait que ses professeurs développent de meilleures méthodes d'enseignement, qu'ils sortent des méthodes classiques et qu'ils soient plus créatifs pour rendre les cours attractifs. À titre d'exemple, elle suggère de mettre des couleurs plus vives en classe, comme l'orange. Elle affirme qu'elle est une personne visuelle et que l'orange est une couleur qu'elle aime et qui donne de l'énergie. On pourrait ranger les tables en forme de « U » au lieu de les laisser les uns derrière les autres et créer une atmosphère plus conviviale. Elle est bien investie dans son travail à l'école.

Najat : *« D'apprendre beaucoup de choses, d'apprendre l'histoire, les maths, de la science, tout ça, mais ça c'est juste les attentes d'apprendre, je m'attends à beaucoup de choses encore, l'école ne nous montre pas la vie de future ».*

Elle explique ce qu'elle attend de l'école : pour elle, l'école ne devrait pas se limiter à sa fonction de donner des cours. Elle aimerait que l'école investisse plus de temps pour aborder certains sujets d'actualité, sur la vie universitaire, professionnelle, etc. Elle souhaiterait également élargir la bulle d'interaction entre les élèves de différentes classes, de différentes filières au lieu de limiter les échanges au sein d'une même classe.

Najat : *« Ça serait bien de consacrer une heure pour écouter les élèves, de ce qu'ils pensent, parler de l'actualité, de ce qui se passe, une heure par semaine ça serait du bien, parce qu'il y a des choses qu'on ne connaît pas, des informations... aussi consacrer du temps aux élèves comme j'ai dit par rapport aux métiers, l'avenir, etc. ».*

Nassim s'inquiète de l'absence de certains professeurs sans avoir des enseignants remplaçants. Dès lors, il a le sentiment qu'il rate un cours important, il pense que c'est un manque de discipline de la part de ses professeurs.

Nassim : *« Les éducateurs sont gentils, mais en fait il y a beaucoup de profs qui s'absentent dans cette école, et ça me dérange, j'ai le sentiment que je rate ma vie par ce manque, et il n'y a pas de profs qui remplacent les absents, et du coup on doit rentrer à la maison. Le seul problème, c'est que, ils sont tout le temps absent ».*

Nous constatons que Nassim adhère aux valeurs de l'école. C'est un jeune soucieux de son avenir, conscient de l'importance que représente l'école pour lui. Il est apprécié et jouit de bons rapports avec l'établissement.

Nassim : *« Parce que, je travaille bien, ils m'aiment bien, je ne fais pas beaucoup de bêtises comme les autres élèves, et voilà, j'ai de bonnes relations avec les enseignants ».*

Nassim est un bon élève, fidèle à son école, doté d'un esprit critique notamment dans les débats et les échanges. Il interagit avec ses enseignants, les questionne pour demander la clarification des idées qui ne sont pas claires. Il tient à préserver de bonnes relations.

Nassim : *« Il y a beaucoup de profs que j'aime bien leurs manières, je n'aime pas la manière qu'ils expliquent la réponse des questions qu'on pose, par exemple, ils expliquent un mot par un autre mot plus difficile. On demande que veut dire ce mot, ils donnent un mot plus difficile encore, une question de clarté qui pose problème. Et puis ils disent on ne peut pas expliquer plus que ça. [...] En fait, j'aime bien l'école, mais le seul problème, se réveiller le matin tôt, je n'aime pas, je n'aime pas arriver à l'école en retard, je n'aime pas m'absenter. Là j'apprends beaucoup, j'ai un bon rapport avec l'école. Ce rapport n'a pas changé au fil des années ».*

Karima est une bonne élève et se montre autant attachée que Najat et Nassim à l'école. Elle respecte les valeurs de l'école. Changer d'établissement a été un défi pour elle, et elle souhaitait fortement le relever.

Karima : *« mmm, elhamdoulilah, je n'ai pas eu de difficultés [...] à l'école, je me sens bien, et qu'il y ait de bons profs, ils sont graves bien, ils sont graves gentils, et c'est tout quoi [...] j'aime bien lire la littérature, les romans [...], j'étais dans une autre école, et ça fait bien de*

changer et du coup j'ai choisi cette école, elle est toute proche de mon ancienne, je n'ai pas considéré la multiculturalité ou l'islam comme critères de motivation pour changer d'école. Mon père qui l'a choisie, et j'ai aimé [...]. J'ai un bon rapport avec l'école durant tout mon parcours scolaire, je n'ai aucun conflit ».

*

Par ailleurs, les trois autres jeunes interviewés : Jamal, Rachid et Akram s'inscrivent plutôt dans des rapports distants avec l'école. Les relations sont relativement tendues avec l'établissement.

Jamal ne supporte pas les critiques de ses professeurs, il perd son calme, s'énervé et n'hésite pas à réagir impoliment ou à être peu respectueux envers ses enseignants.

Jamal : « C'est dur pour moi, parce que je suis hyperactif, je réponds sévèrement, ça vient tout seul, ce n'est pas voulu, je perds le contrôle, si j'ai un prof qui me crie dessus en me critiquant, je ne vais pas aimer, je vais répondre sévèrement, puisque ça m'énervé, et ça vient tout seul et je n'aime pas ce comportement ».

Il présente non seulement des difficultés scolaires, mais est également connu pour ses provocations et sa brutalité. Il risque l'exclusion définitive de cette école. Il a été déjà renvoyé d'une autre école. Il a dû mal à se réinscrire à l'école où il est actuellement.

Jamal : « Oui, j'ai vécu des échecs, je n'ai pas eu des bons points, j'essaie de surmonter, mais c'est difficile et j'ai déjà doublé l'année une fois [...]. Oui, je vis des difficultés scolaires, j'ai déjà 5 demi-jours de renvoi, et aujourd'hui la directrice va parler avec le prof pour savoir si on m'exclut définitivement de l'école ou pas, et si ça sera le cas, je vais me faire tuer par mes parents [...]. Pour la simple raison, j'étais renvoyé de mon ancienne école et je n'ai pas trouvé d'autres, je n'avais pas le choix, dû à mon comportement, je réponds beaucoup aux profs... ».

Rachid explique que l'école n'est pas faite pour lui et qu'il n'a pas l'intention de poursuivre ses études beaucoup plus loin. Il a vécu des échecs scolaires. Il envisage de quitter ses études à la fin du cycle secondaire. Il ne ressent pas le besoin d'être soutenu. Selon lui, les professeurs ne servent qu'à relever les présences.

Rachid : « Comme j'ai doublé 2 fois, ça n'a pas fait plaisir à mes parents, mais j'essaie de me rattraper un max [...] ça arrive qu'ils (les professeurs) me fassent de mauvaises appréciations, mais je n'ai pas de soucis avec eux, avant j'avais une mauvaise relation avec la prof de néerlandais, je ne comprenais pas son cours, on ne s'entendait pas, je faisais n'importe quoi dans son cours [...], les math je n'y arrive pas, oui, je me sens un peu éloigné du cours de français. [...] les enseignants sont là juste pour nous mettre, présents ou absents [...], je ne suis

pas brillant à l'école, comme je vous ai dit, j'ai eu des échecs dans mon parcours scolaire, je ne pense pas aller plus loin dans la scolarité, ce n'est pas pour moi. Mais ce qui compte pour moi de terminer l'école au moins avec un diplôme qui me permettrait d'avoir un boulot en électromécanique ou policier ».

Et enfin, Akram, qui ne ressent pas le désir de poursuivre ses études, a déjà fixé la limite de son parcours scolaire à la 6^e année secondaire. Il explique que ses difficultés viennent déjà du fait qu'il soit arrivé en Belgique à l'âge de 8 ans. Il évoque son envie d'être un citoyen intégré. Il a le sentiment que ses professeurs ne fournissent pas l'effort pédagogique nécessaire pour qu'il apprenne le français, l'histoire, la géographie, les math, etc.

Akram : *« L'école était toujours compliquée pour moi, j'ai des difficultés partout [...]. Les profs sont vraiment agréables, mais ils ne sont pas tops, les difficultés se résident sur le fait que je ne suis pas d'ici, je suis en Belgique depuis 2013, ce ne date pas de très longtemps, et la Belgique c'est un pays difficile, je n'étais pas prêt pour ça, en primaire on passait notre temps à regarder des films au lieu d'apprendre quelque chose de concret, comme conjuguer des verbes, faire des math... le français est difficile quand même, mais surtout les math qui posent problème, et quand je dis français, ça inclut l'histoire, géo... et les autres matières. [...] J'attends d'avoir un diplôme et de partir le plus vite de l'école, je veux travailler pour faire de l'argent, j'ai de l'argent de poche, mais ça ne me suffira pas pour payer mes plaisirs, ce qui veut dire, vêtements, voiture. J'attends d'arriver en 6^e, avoir mon certificat et j'arrête. Et c'est mon choix ».*

Quant à Rachid, il a grandi dans la commune de Molenbeek. Il a vécu difficilement le divorce de ses parents et ce n'est qu'après une année qu'il a commencé à s'habituer à la vie sans son père au domicile.

Rachid : *« On est trois dans la famille, mes parents sont divorcés, c'était un choc pour moi, surtout la première année et puis j'ai pu surmonter ce sentiment, voilà, on vit avec. La famille est la plus importante, je me battraï pour eux, c'est ma famille, c'est logique, on a des liens très forts ».*

Akram a le sentiment d'être déçu du fait de ne pas pouvoir poursuivre ses activités. Il explique cela par le manque de moyens financiers.

Akram : *« Non, je n'exerce rien du tout, je n'ai pas le temps, avant je faisais des camps, on allait avec des jeunes dans des forêts et dormir là-bas, mais j'ai arrêté, j'ai un manque de moyens financiers, c'est un peu compliqué ».*

Nous constatons que tous les jeunes garçons, c'est-à-dire quatre sur six jeunes interviewés, souhaiteraient avoir un métier technique à l'avenir. Un jeune sur les quatre souhaiterait entamer des études d'ingénierie en électricité alors que les trois autres veulent terminer leur sixième année secondaire pour rejoindre un métier dans un champ professionnel technique : garagiste, mécanique, électromécanique.

Nassim : *« Ingénieur électricien, je ne sais pas pourquoi, j'aime l'électricité [...]. Je fais de l'électromécanique, c'était mon choix, j'aime bien l'électricité ».*

Jamal : *« Je souhaite devenir garagiste, parce que j'aime bien, quand j'étais petit j'avais des petites voitures, et j'aimais bien les démonter et puis les remettre, ce qui m'a donné le goût et l'envie de faire la mécanique dans l'avenir ».*

Rachid : *« Je souhaiterais faire électromécanique, parce que, tout ce qui électro, mécanique m'intéresse. Je pense au futur, l'évolution des voitures électriques, m'intéresse tout ce qui est électricité, c'est une révolution qui remplace, le diesel et l'essence, et j'ai pensé d'exercer un métier avec la STIB ».*

Akram : *« Électromécanique et marchand de voitures, marchand de voitures consiste à acheter et vendre des voitures avec une plaque « Z » qui signifie plaque "marchand", exportation, particulier... on fait ça d'une génération à une génération, mon père faisait ça, mon oncle, mon cousin... tout le monde fait ça chez nous ».*

5.3.1.3. L'anticipation des parents

Quels que soient leur niveau socioculturel et leur parcours de vie, nous constatons que tous les parents des jeunes rencontrés promeuvent une certaine adhésion à l'école et soutiennent leurs enfants au respect des valeurs de l'école. Ils tentent d'accompagner leurs enfants d'une manière ou d'une autre. Ces jeunes reçoivent des conseils concernant l'intérêt d'écouter et de respecter les professeurs. Les parents rappellent à leurs enfants de mettre en ordre leurs devoirs avant d'aller se coucher. Nous constatons que les six jeunes sont autonomes dans leurs parcours d'études et pour certains, d'une certaine façon, livrer à eux-mêmes.

Najat : *« j'ai toujours fait toute seule par rapport à l'école, mais ils étaient toujours là (les parents) pour nous rappeler d'étudier et ils ne viennent pas me déranger quand je suis occupée à étudier... euh, et ils étaient toujours là pour moi, mais j'étais toujours, on va dire autonome. Ils ne parlent pas vraiment le français, ils ne peuvent pas m'aider, je fais plutôt les devoirs ».*

toute seule, mais ils me faisaient confiance, du coup [...]. Ah, oui, la famille était toujours là m'encourager, et ma mère était toujours là pour me réveiller pour aller à l'école et m'encourager pour étudier pendant la période des examens ».

Najat nous laisse percevoir que sa motivation lui vient du suivi de ses parents, mais que sa réussite est due principalement à ses propres capacités et à son travail.

Nassim : « elle (la mère) m'encourage pour mes études et c'est elle qui rappelle pour faire mes devoirs, elle ne peut pas m'aider plus parce qu'elle ne parle pas français, mais elle me demande souvent si elle me ramène des profs à la maison pour donner des cours particuliers, je lui dis non ce n'est pas grave, je fais tout seul ».

La mère de Nassim, plutôt intellectuelle et diplômée, ne peut pourtant pas aider son fils puisqu'elle ne maîtrise pas vraiment la langue française.

Karima : « Ils disent (les parents) toujours, il faut que je travaille pour l'école, écouter les profs, je pense... ils donnent tellement des conseils pour l'école, ils attendent que je ne réussisse pas uniquement avec 50 %, ils veulent que je réussisse avec 80 %, vraiment... ils suivent ma scolarité tout le temps. Ils m'encouragent et me soutiennent avec leurs engagements, avec des conseils, en parlant aussi avec mes profs, ils leur demandent comment je participe en classe, cela me motive plus ».

Jamal : « Mes parents me conseillent de respecter l'école, de respecter les profs, l'enseignement, pas foutre le bordel, euh... je dois écouter les profs et avoir de bons points. Ce qu'ils attendent de moi ? De réussir l'école et avoir mon diplôme. Oui, ils suivent ma scolarité, ils m'encouragent, ils me réveillent le matin, ils me donnent à manger, ils me disent fait attention à toi, bonne journée, et quelques autres trucs, c'est tout. Ils veulent que j'améliore mon niveau d'étude ».

Rachid : « Méfie-toi des gens qui te mènent vers le mauvais chemin, essaie de te focaliser sur le bon chemin, et voilà. Ils attendent que je réussisse dans ma vie, et que je trouve un bon boulot. Je parle de l'école avec ma maman de ce qu'on fait, ma maman regarde mon agenda scolaire, ma sœur m'aide en math et en français, et je fais mes devoirs. Comme j'ai doublé 2 fois, ça n'a pas fait plaisir à mes parents, mais j'essaie de me rattraper un max ».

Akram : « Ils (les parents) me conseillent de ne pas jouer à l'école, que je dois être sérieux, soit droit, ne pas faire des problèmes, pas de bagarre, respecte tes profs, voilà [...] Mes parents veulent que je réussisse toutes mes années et que je sorte avec un diplôme, ils ne m'accompagnent pas tellement dans mes devoirs de l'école, ils me disaient que je suis assez

grand pour ça, et on ne va pas te suivre de tout près. Je suis aussi dans une école de devoirs qui m'aide pour mes travaux [...]. Ma mère m'a dit de faire le choix que tu veux et mon père veut plutôt de l'électromécanique ».

Bien que les parents investissent leur temps de manières différentes pour encourager leurs enfants dans la voie scolaire, le père de Karima encourage sa fille constamment. Il souhaiterait que sa fille réussisse avec une excellente appréciation. Il rencontre d'ailleurs ses professeurs pour réaliser des bilans réguliers quant à sa participation et à son investissement pour l'école.

5.3.1.4. Les pratiques religieuses dans le quotidien du jeune

Notre travail de recherche montre que les six jeunes rencontrés évoluent dans une culture musulmane pratiquante depuis l'enfance et, par conséquent, dès leur socialisation primaire. Ils évoquent le fait que la religion occupe un espace important non seulement dans leur vie privée personnelle, mais aussi familiale. Cet attachement religieux nous est exprimé dans la mise en œuvre régulière de pratiques rituelles : la prière, le jeûne, la lecture du coran, le rappel, principalement par la mère, des rituels à effectuer. Il y a également la manière de s'exprimer, notamment chez Karima, par le recours à des mots issus de la tradition religieuse telle que : « Elhamdoulilah » qui signifie gloire à dieu, « Inchaallah » si dieu le veut ou « Hassanates » veut dire les bons actes et « douaa » prière, « Haram » illicite ou interdit par l'islam. La culture culinaire « halal » reste un précepte important inscrit dans la culture islamique des six familles. Les deux filles interviewées fréquentent moins souvent la mosquée que les jeunes garçons, car selon les règles de l'islam la prière sera récompensée au même degré qu'elle soit faite à la mosquée ou à la maison pour les femmes. Il s'agit là d'une raison pour laquelle les hommes fréquentent plus régulièrement les lieux de cultes. Cependant, Najat et Karima fréquentent occasionnellement la mosquée et cela, notamment lors des jours de fête.

Najat : *« C'était mon prof en Espagne à la mosquée, une personne qui nous accompagnait et tout ça, il était vraiment gentil et ils nous donnaient des conseils qui racontait des histoires et tout ça et... euh, mon père aussi, mes parents, les deux, mon père et mère depuis toute petite, on m'a appris à pratiquer ma religion, il y a aussi des personnes sur les réseaux, grâce à eux je me lève pour prier [...]. Ça veut dire, les prières on la fait à la maison tous ensemble, mes parents me disent d'aller prier, une priorité... c'est quand même le fait de prier ensemble et de pratiquer ensemble, qu'elle a une grande place à la maison [...]. Si j'ai un grand lien avec la mosquée, depuis toute petite, j'allais pour les cours d'arabe à la mosquée, depuis toujours mon père me ramenait là. Vu que j'ai grandi, j'ai quand même arrêté les cours d'arabe, mais par*

rapport à la prière, euh, vu que... je ne sais pas si vous savez, la femme n'a pas besoin d'aller à la mosquée tous les jours, je vais juste les jours important, sinon j'y vais les nuits pendant le mois de ramadan ».

Nassim : « Oui, ma sœur, ma mère qui me disent tout le temps de prier et ma mère me réveille pour faire la prière de 4h du matin. Il n'y a pas d'autres personnes, il y a juste la famille, sinon il y a aussi l'imam à la mosquée, je l'écoute tout le temps, donc la famille et la mosquée. On ne discute pas de la religion quand je suis avec mes amis ».

Karima : « Mon papa m'a appris depuis que j'étais toute petite, une fille qui prie à la mosquée, elle n'a pas autant de « hassanats » (les bons actes) que si elle prie à la maison, moi je prie à la maison et pas à la mosquée, donc, euh mon père et mes frères prient à la mosquée. Je prie depuis que j'étais petite, par contre, les jours de fête, je pars prier à la mosquée. À part ça, je reste à la maison ».

Jamal : « J'habite à côté d'une mosquée, et donc, c'est plus facile de me rendre là-bas quand il faut prier, tous les jours ».

Ces jeunes manifestent leur désaccord avec la pratique du blasphème. Ils critiquent ce genre de comportements de la part de personnes qui tentent « d'insulter » ou de « maltraiter » la religion sous couvert de liberté d'expression. Ces critiques qu'ils considèrent comme violentes et inappropriées envers l'islam — et particulièrement envers le prophète Mohamed — ne sont pas tolérables pour eux. Néanmoins, ils ne souhaitent pas tous entrer en conflit avec les auteurs de blasphèmes.

Najat : « Non ce n'est pas normal, ce n'est pas une question de liberté d'expression, ça incite à la haine, c'est des personnes qui ont des idées et d'essayer de les transmettre d'une manière pas bien et irrespectueuse envers les autres et je suis contre ça. Il ne s'agit pas de la liberté d'expression, comme ils sont en train d'interdire le port du voile, on est libre de faire ce qu'on veut, ce n'est pas une liberté, c'est une provocation, ils essaient de provoquer, d'exprimer, mais ils ont quoi par rapport à ça, ils n'ont pas aidé notre religion ».

Karima : « Je pense, c'est « haram » (illicite, interdit), il y a une citation du prophète qui dit il y aura un châtiment le jour de jugement, ceux qui font les caricatures, je ne veux même pas dire X, Y... c'est Allah qui va les juger, le jour du jugement, mais euh... ça, c'est pas bien en tout cas et, euh... de toute façon, euh, Charlie Hebdo, ce sont eux qui font des caricatures, ils ont fait n'importe quoi, mais que Dieu nous pardonne, c'est tout ce que j'ai à dire. Si ce phénomène se produit devant moi, bien sûr, je vais le lui dire, sans avoir l'intention de rentrer dans un

conflit, je pense que cette personne va comprendre. La majorité, c'est des musulmans, donc, je ne crois pas que ça se produira dans ma classe. Si on agresse la personne, ça ne résout pas le problème, elle va se mettre en position de défense, et ça devient compliqué ».

Jamal : « Ce n'est pas bien, ce n'est pas de leur religion déjà, c'est des Français qui le font ce n'est pas des Arabes, c'est comme moi, je dessine Jésus, ça ne se fait pas, c'est comme je ne respecte pas leur religion, le christianisme. Si quelqu'un le fait devant moi, je le tape ? Je vais lui dire que ce n'est pas bien de faire ça et tout, non, d'abord je vais lui parler, s'il ose de monter sa voix, je le tape. C'est une question qui n'a jamais été posée à l'école ».

Rachid : « Moi, je ne suis pas d'accord, parce que le prophète est mort, je trouve que ça ne se fait pas, parce qu'il est mort, c'est un prophète très important à l'islam, je pense qu'il faut respecter ça, non, cette discussion n'a jamais été entamée en classe, ni avec les profs, ni avec les élèves. Si ça m'arrive, je ne passe pas par la violence, j'aurai gommé moi-même ces dessins, j'aurai tipexé ».

Dans cet extrait, le jeune nous montre une aptitude et la volonté d'utiliser les conventions scolaires. Ainsi, il se détourne d'un potentiel recours à la violence pour utiliser des manières de faire issues du monde scolaire en tipexant afin de corriger par lui-même ce qu'il considère comme une faute vis-à-vis de sa religion.

5.3.1.5. Le milieu environnant

Si les milieux scolaires et familiaux sont des milieux de socialisation où les jeunes passent un temps précieux, il nous semble important d'évoquer un autre facteur de socialisation qu'est l'espace public. Certains y passent de nombreuses heures. Nous y incluons le quartier, les terrains de jeux, la mosquée, les parcs, etc. En nous référant à nos entretiens, nous constatons que cinq jeunes sur six fréquentent ces lieux. Les jeunes garçons y rencontrent leurs amis durant les temps libres. Ils y jouent au football, font des entraînements de boxe, s'y baladent. Quant à Najat, elle aime plutôt participer à des activités culturelles ou aller rencontrer ses amis en dehors des heures de l'école. Karima avoue qu'elle n'est pas très sociable. Elle n'a pas vraiment d'amis et ne pratique aucune activité culturelle ou sportive. Elle préfère passer du temps en famille. Nous pouvons déduire que dans le cas présent, les 6 jeunes interviewés n'utilisent pas de la même manière leur temps libre. En plus de différences au niveau du genre, la personnalité de chaque jeune peut également être un facteur explicatif.

Najat : « En dehors de l'école, on se voit, on sort, faire du shopping au marché, on se balade dans un parc, parler... J'ai d'autres amis à part, mais je ne les fréquente pas tout le temps [...]

Oui, j'aime bien cette activité (activité de développement), le fait de faire autre chose, d'aider les gens, de ne pas faire la même chose à chaque fois ».

Nassim : *« Je jouais le foot et tout avec mes amis, toute la journée, et puis je ne rentre à la maison que le soir pour dormir. Je fais de la musculation, marcher, parler, discuter avec eux dans en général des parcs, faire du sport, foot ».*

Jamal : *« Avec mes amis, on joue au foot, on rigole, on parle, on marche, on fait ...c'est tout, des fois, on va s'entraîner à la boxe, on va dans une salle et on s'entraîne, et puis c'est tout ».*

Rachid : *« Je m'amuse avec eux (les amis), on échange, on rigole, quand c'est le ramadan, on sortait, mais c'est limité, on s'amuse avec les moyens qu'on a ».*

Akram : *« je viens d'un quartier où on est solidaire, c'est comme une famille, on a un parc, on joue ensemble, du foot, on mange ensemble ».*

Nous constatons qu'il y a une relative similitude dans les pratiques et intérêts personnels. À titre d'exemple, Jamal et Rachid pratiquaient la boxe et le football alors que d'autres faisaient de la musculation et du volleyball. Nous observons que certains de ces jeunes, avec le temps qui passe, se démotivent de poursuivre des activités sportives. Ils expliquent cela par la perte d'envie ou la fatigue. Aucun de ces jeunes ne participe à des activités culturelles à l'exception de Najat.

Jamal : *« mais je vais recommencer, avant j'ai fait de la boxe et du foot, j'ai arrêté parce que j'en avais marre, mais je vais reprendre. Je ne fais pas d'activité culturelle, ça ne m'intéresse pas ».*

Rachid : *« avant, j'ai fait 3 ans de boxe, et puis j'étais inscrit avec le club de Molenbeek pendant une année, et puis j'ai décidé d'arrêter, ça ne me plaisait plus, c'était trop fatiguant, pour le moment aucune activité sportive ne m'intéresse, et je ne fais pas des activités culturelles, jamais fait ».*

Certains expriment l'envie de retourner vers une activité sportive après la crise sanitaire. Najat pratique volontiers le sport à l'école alors que Karima pour des raisons de santé ne pratique aucune activité sportive.

Najat : *« euh, pas d'activité sportive, mais... euh, mais je fais partie d'une activité de la fondation Roi Bauduin, qui eux, nous font des activités, mais maintenant, avec la covid, on ne fait plus, c'est grâce à eux que je fais des activités culturelles en dehors de l'école [...] Des activités avec nous-mêmes, des activités de développement, on va visiter des musées et des*

endroits... euh, c'est des activités dans lesquelles on apprend, on va dire, à gérer notre vie, euh... à développer nous-même, à développer nos talents aussi et voilà, je fais partie aussi de mon école de devoirs, qui eux, font des remédiations scolaires, tout ça, mais d'un côté il y a aussi, euh, ils font aussi des actions sociales et moi, j'en fais partie de ce groupe et on fait des projets pour nous-même, tout ça ».

5.3.1.6. La période « Covid-19 »

Cette période particulière de la crise sanitaire dans laquelle se sont retrouvés les jeunes a engendré un certain nombre de problèmes, notamment dans l'arrêt des activités d'éducation physique. Les jeunes évoquent dans leur discours la suspension de la gymnastique à l'école. Najat, qui s'intéresse à certaines activités culturelles, ne peut pas en ce moment continuer à les faire. Nous pouvons voir que le temps du confinement n'a pas été vécu de la même manière par tous.

Ce temps de confinement a chamboulé les habitudes des jeunes, les lieux de cultes sont mis également sous des restrictions de fermeture. Nassim qui a l'habitude d'aller prier à la mosquée se retrouve privé de cette pratique religieuse. C'est également le cas de Jamal, Rachid et Akram lesquels ont également arrêté d'aller prier à la mosquée en ces moments difficiles.

Nassim : *« Oui, quand la mosquée est ouverte, j'y vais prier, mais pendant cette période de corona, je n'y vais pas. Sinon, en dehors du Corona, quand je n'ai rien à faire, je vais à la mosquée ».*

Il semble également important de revoir le rôle de l'école pendant cette période de crise/ comment l'institution a-t-elle pu renouveler ses pratiques pédagogiques en adaptant ou non la réglementation du fonctionnement de l'école ?

6. Discussion

6.1.1. Rappel de l'objectif de mémoire

Nous rappelons que le but de ce mémoire est de nous pencher sur les relations qu'entretiennent les jeunes belges musulmans issus de l'immigration — principalement d'origine maghrébine — avec l'école. Nous nous demandions comment ces jeunes construisent leurs rapports à l'école. Pour cela, nous avons travaillé sur un échantillon de six jeunes qui fréquentent la même institution et ne se connaissent pas. Parmi eux, nous avons interrogé trois jeunes adolescents marqués par une relation positive avec l'école et trois autres, marqués par une relation plutôt distancée, voire conflictuelle. Nous nous sommes intéressés aux influences combinées de facteurs sociaux, culturels et religieux dans la construction du rapport et des significations accordées à l'école.

De ce fait, nous avons mobilisé les théories de Mathieu Ichou, de l'habitus de Pierre Bourdieu et les paramètres de configuration sociale de Bernard Lahire (voir plus haut la partie du cadre théorique).

Grâce à cette recherche, nous nous sommes rendu compte que les jeunes interviewés se différencient dans leurs liens à l'école et leurs perceptions à l'égard de l'institution scolaire.

L'analyse entre les théories développées par les auteurs cités dans la revue de la littérature et notre recherche nous semble cohérente quant aux résultats obtenus sur le terrain. Chaque hypothèse mentionnée au début de travail sera reprise afin de la vérifier, de l'affirmer ou de l'infirmer.

6.1.2. Interprétation des résultats

Avant d'interpréter nos résultats, nous rappelons la question de recherche qui nous a guidés le long de ce travail :

Comment s'est construit le rapport à l'école de jeunes adolescents musulmans issus de l'immigration maghrébine ? Comment s'articulent différents facteurs (sociaux, culturels migratoires, familiaux et religieux) dans ce processus ? Comment concourent-ils à des formes d'adhésion ou de distance par rapport au projet scolaire ? Et, plus spécifiquement, quelle serait la place du facteur religieux dans le niveau d'adhésion ou de rejet par rapport à l'école ?

Afin de répondre à cette question de recherche, différentes hypothèses ont été mentionnées au début de ce travail. Nous allons les reprendre ci-dessous :

- **La socialisation multiple ou multifacette (famille, liens communautaires, sociabilité de quartiers, influence des pairs, religion...), que connaît le jeune, influe sur son rapport à l'école, sur ses attentes et sur le sentiment d'adhésion ou au contraire de distance voir de désengagement qu'il peut nourrir à l'égard de l'institution scolaire.**
- **La perception que le jeune se fait de l'ouverture, ou non, à ce qu'il est, mais aussi à ses dimensions personnelles (dont religieuses), influe sur le rapport qu'il entretient avec l'école.**
- **Il est probable que l'opportunité que représente, ou non, l'école — pour lui — influence son adhésion à l'institution scolaire. Nous pensons notamment à sa capacité à réussir à l'école, à pouvoir se projeter et aux possibilités d'insertion que l'école représente.**

Au regard de notre analyse théorique, nous avons préféré nous centrer sur l'hypothèse suivante :

- **La socialisation dite plurielle et religieuse peut venir placer le jeune au centre de normes et de valeurs d'origine diverses, divergentes, voire potentiellement contradictoires, et cela peut engendrer des phénomènes d'adhésion ou, a contrario, de distanciation vis-à-vis du monde scolaire.**

Comme nous l'avons vu dans l'approche théorique de Mathieu Ichou — qui s'intéresse non seulement aux conditions d'existence des familles immigrées dans le pays d'accueil, mais qui souligne également l'importance de la socialisation primaire avant la phase migratoire — la socialisation primaire prémigratoire constitue un enjeu à ne pas négliger dans la construction de ce rapport avec les institutions scolaires. Mathieu Ichou éclaire son argument en défendant la position sociale des parents dans la société d'origine qui explique la place de l'éducation familiale et la pensée des parents dans leur position sociale⁵². En effet, nous constatons dans le parcours scolaire de Nassim, jeune immigré d'origine algérienne depuis cinq ans, qu'il a réussi à construire un très bon rapport avec l'école et recevant de très bonnes évaluations de la part de ses professeurs. Sa mère est femme au foyer, elle ne parle pas les langues du pays d'accueil (le français et le néerlandais), ce qui constitue un frein pour son intégration professionnelle. Elle était cependant professeure universitaire dans son pays d'origine et il est probable que cela influence la manière dont Nassim adhère à l'école.

⁵² Ichou, M. (2018). *Les enfants des immigrés à l'école, inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

Cela nous pousse à affirmer, en nous référant à la socialisation primaire, que la socialisation familiale dans laquelle Nassim baignait, et comme expliqué par Mathieu Ichou, lui a probablement permis de mieux évoluer dans sa scolarité. En effet, nous observons que le capital culturel est bien remarquable dans l'esprit familial, ses sœurs étant également de niveau universitaire. Nassim évoque son amour de la lecture, malgré le manque d'ouvrages et de moyens financiers à disposition. Il réalise le parcours d'un jeune élève plutôt brillant dans ses études. Nous observons, d'un côté, la visibilité du capital culturel qui influence Nassim dans son rapport positif à l'école et qui se montre ainsi en concordance avec les théories de Pierre Bourdieu⁵³. En revanche, les difficultés économiques que connaît cette famille n'empêchent pas que Nassim construise un bon rapport avec l'institution scolaire. Ainsi, les capitaux culturels semblent primer sur les capitaux d'ordre économique dans la poursuite d'un projet scolaire.

Nous constatons que la mère de Nassim est engagée et s'investit dans le suivi scolaire : elle lui demande régulièrement s'il a fait ses devoirs, s'il a besoin d'aide. Elle lui propose des cours particuliers s'il le souhaite afin d'assurer la continuité des valeurs familiales en matière de réussite scolaire. Ceci confirme la théorie des paramètres de la configuration sociale de Bernard Lahire⁵⁴ en mentionnant l'ordre moral et le mode familial de l'investissement pédagogique et leur influence sur la réussite scolaire de l'enfant.

Le cas de Najat, cette jeune musulmane d'origine marocaine qui a vécu des difficultés, notamment lors du déménagement de sa famille de l'Espagne vers la Belgique, nous intéresse maintenant. Son déménagement a provoqué pour elle un sentiment de déception. Elle se sentait complètement perdue en quittant le lieu de sa socialisation primaire. Elle est arrivée dans une école de Bruxelles à l'âge de 14 ans. Comme elle ne parlait pas français et ne connaissait personne dans sa classe, cela a rendu la situation angoissante et l'a plongé dans la solitude. Ses parents n'ont pas su l'aider au vu de la crise économique et culturelle qu'a connue cette famille. Najat n'est pourtant pas restée dans sa bulle d'isolement. Elle est sortie de son silence en mobilisant son énergie et ses capacités avec l'aide de ses professeurs et camarades de classe. Cela lui a ainsi permis d'apprendre et de maîtriser un niveau linguistique suffisant en français. Elle s'est investie courageusement dans cet apprentissage pédagogique et a pu mettre en œuvre

⁵³ Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6. URL : <http://docplayer.fr/18895-Persee-http-www-persee-fr.html>.

⁵⁴ Rochex, J.-Y. & Lahire, B. (1997) Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue française de pédagogie*. pp. 165-167. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_3001_t1_0165_0000_3.

la volonté nécessaire pour sortir de son angoisse et rejoindre, par le biais d'une socialisation anticipatrice, le groupe des jeunes élèves les plus avancés au niveau scolaire. Dotée d'un capital social important qui se manifeste ici par sa préférence étudier au sein d'une classe mixte parce qu'elle considère que cela enrichit les interactions entre les élèves et professeurs. Elle ne se satisfait pas seulement de cela et veut pousser l'expérience plus loin en essayant de convaincre ses professeurs d'organiser des échanges avec d'autres classes.

Nous constatons que Najat a réussi son parcours scolaire en créant un lien d'adhésion positif via une mobilisation sociale importante. Nous observons que dans le cas de cette jeune élève, l'absence des capitaux culturels et économiques dans la famille n'a pas freiné son désir d'accéder à une évolution scolaire positive et de construire un rapport enrichissant à l'école. Nous pensons que dans ce cas, la socialisation secondaire, les valeurs familiales et notamment religieuses ont joué un rôle positif avec l'initiative et la bonne volonté de cette jeune qui se montre plutôt déterminée. Alors que Mathieu Ichou, dans son approche de socialisation prémigratoire⁵⁵, démontre l'importance des capitaux culturels et économiques antérieurs des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants, il semble que l'absence de capitaux culturels et économiques élevés ne constitue pas forcément un obstacle à la réussite.

Le parcours scolaire de Karima apparaît comme marqué par une forte adhésion à l'école qu'elle justifie par son investissement personnel. Elle aime la lecture comme l'indique le passage qui suit : « *Oui, plus au moins, oui, il y a des livres, moi j'en ai une (bibliothèque) dans ma chambre, mon père en a une, il y a aussi une dans la chambre de mon petit frère, la place de la lecture est importante dans ma famille, moi j'aime bien lire, mon père et ma mère aussi* ».

À côté de ses motivations et de ses capacités cognitives, elle nous raconte comment ses parents occupent une place importante dans son suivi scolaire : « *Ils disent toujours, il faut que je travaille pour l'école, écouter les profs, je pense. Ils donnent tellement des conseils pour l'école, ils attendent que je ne réussisse pas uniquement avec 50 %, ils veulent que je réussisse avec 80 %. Vraiment... ils suivent ma scolarité tout le temps. Ils m'encouragent et me soutiennent avec leurs engagements, avec des conseils, en parlant aussi avec mes profs, ils leur demandent comment je participe en classe, cela me motive plus* ».

Son père est diplômé de l'université et exerce la fonction d'assistant-psychologue. Lui et la maman de Karima sont présents au quotidien pour la soutenir et l'accompagner dans son

⁵⁵ Ichou, M. (2018). *Les enfants des immigrés à l'école, inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

parcours scolaire. Ce qui nous amène à confirmer l'approche théorique de Pierre Bourdieu⁵⁶ selon qui un contexte de transmission du capital culturel se traduit par l'émergence de caractéristiques réflexives dans le rapport de Karima à l'école. Cela nous renvoie également aux paramètres de la configuration sociale de Bernard Lahire⁵⁷ : la forme familiale de la culture écrite, les conditions et dispositions économiques, l'ordre moral familial, les formes d'exercice d'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique exercent probablement une influence positive sur la scolarité de l'élève.

Par ailleurs, les trois autres jeunes, Jamal, Rachid et Akram, témoignent de relations moins positives avec l'école. Particulièrement, Jamal est reconnu pour sa brutalité et ses réactions irrespectueuses ou inappropriées avec les professeurs. Il le dit lui-même, l'école est un environnement difficile pour lui. Il reconnaît d'avoir des comportements hyperactifs, il répond impoliment aux professeurs, il ne supporte pas les critiques et les « feedbacks » de ses enseignants.

Jamal rencontre des difficultés scolaires et a eu du mal à trouver une école qui pouvait encore l'accepter. De nouveau, il est sur le point d'être expulsé de cette école. Par ailleurs, ses parents sont présents dans leur accompagnement par des conseils : *« Mes parents me conseillent de respecter l'école, de respecter les profs, l'enseignement, pas foutre le bordel... euh, je dois écouter les profs et avoir de bons points. Ce qu'ils attendent de moi, de réussir l'école et avoir mon diplôme. Oui, ils suivent ma scolarité, ils m'encouragent, ils me réveillent le matin, ils me donnent à manger, ils me disent : « fais attention à toi », « bonne journée » et quelques autres trucs, c'est tout. Ils veulent que j'améliore mon niveau d'étude »*. Il souhaiterait quitter l'école pour intégrer une section professionnelle en mécanique.

Rachid est également confronté à des difficultés scolaires. Il a traversé deux échecs scolaires. Il semble négliger le suivi de ses cours. Il a déjà vécu un conflit avec sa professeure de néerlandais. Voici ce qu'il dit à propos de sa scolarité : *« j'ai eu des échecs dans mon parcours scolaire, je pense aller plus loin dans la scolarité, ce n'est pas pour moi. Mais ce qui compte pour moi de terminer l'école au moins avec un diplôme qui me permettrait d'avoir un boulot en électromécanique ou policier »*.

⁵⁶ Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. p. 3-6. URL : <http://docplayer.fr/18895-Persee-http-www-persee-fr.html>.

⁵⁷ Rochex, J.-Y. & Lahire, B. (1997) Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue française de pédagogie*. 118 pp.165-167. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_n118_1_3001_t1_0165_0000_3.

Quant à lui, le jeune Akram a vécu un parcours similaire à Rachid. Il ne souhaiterait pas aller plus loin dans ses études : « moi, je ne suis pas un garçon qui lit. Je n'aime pas lire, je déteste ça, à l'école, j'ai des difficultés en math. Je suis plus manuel, j'aime bien faire des choses avec mes mains, bouger, c'est pour ça je vais choisir électrotechnique pour l'année prochaine », dit-il. Il manifeste le souhait de quitter l'école pour aller travailler dans le secteur électromécanique.

Nous avons constaté un certain rejet de l'école chez ces trois jeunes qui présentent un rapport distancé avec leur milieu scolaire. En effet, les parents de ces jeunes les accompagnent exclusivement en prodiguant des conseils tels que : respecter et écouter les professeurs, se réveiller le matin pour être à l'heure à l'école, etc. Nous pouvons constater qu'aucun de ces trois jeunes n'est suivi activement par ses parents. Ils ne leur apportent pas d'aide concrète comme la vérification de l'agenda ou des documents scolaires. Ils ne peuvent pas s'impliquer pour assister leur enfant lorsqu'un exercice ou un cours le dépasse. Nous pensons que ce type d'accompagnement n'est pas suffisant pour permettre la réussite du jeune dans son parcours scolaire, ce qui nous renvoie en l'absence de certains paramètres de la configuration sociale de Bernard Lahire⁵⁸ telle que la forme familiale de la culture écrite, l'ordre moral familial, les formes d'exercice d'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique qui pourraient influencer le jeune à réussir l'école.

Les trois jeunes souhaiteraient quitter l'école pour rejoindre la vie professionnelle ou une école de formation technique. Ces jeunes sont issus des parents dotés selon notre analyse de capitaux socioculturels plutôt faibles : ils ont quitté eux-mêmes l'école relativement tôt et travaillent dans des professions manuelles. Nous pouvons y faire le lien avec l'approche théorique de Mathieu Ichou⁵⁹ sur la question de la transmission des valeurs parentales prémigratoires et également dans la société d'accueil. En effet, il nous semble que la distance des parents avec le monde scolaire tend à se répercuter dans le lien entretenu par leurs enfants avec l'école. Nous appliquons cette réflexion également sur l'habitus de Pierre Bourdieu, car les jeunes interviewés reflètent l'absence vraisemblable de capital culturel transmis par les parents et favorisant une éventuelle réussite scolaire.

⁵⁸ Rochex, J.-Y. & Lahire, B. (1997) Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue française de pédagogie*. 118 pp. 165-167. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_n118_1_3001_t1_0165_0000_3.

⁵⁹ Ichou, M. (2018). *Les enfants des immigrés à l'école, inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

6.1.3. L'influence du facteur religieux sur le rapport des jeunes à leur l'école

Ainsi, comme nous l'avons soulevé dans la partie théorique en développant la socialisation religieuse, nous observons que la religion occupe une place importante non seulement dans la vie familiale, mais aussi dans la vie individuelle de chacun des jeunes interviewés. Nous avons remarqué une pratique religieuse régulière : la prière, le jeûne, l'intérêt pour la parole religieuse des imams et manger halal. Ces critères religieux sont très visibles chez Karima dans sa manière de s'exprimer : *Elhamdoulilah, Inchaallah, Daaoua, Hassanats...* Nous constatons des traits de l'influence d'une socialisation religieuse importante dans son attitude vis-à-vis l'école. À titre d'exemple, elle ne préfère pas poursuivre ses études dans des classes mixtes et évite de nouer des relations d'amitié avec des camarades masculins. Elle évoque : *« Si je suis seule dans une foule de garçons, oui, ça me gêne, rien de productif, ça met mal à l'aise la personne, pour moi en tout cas, et d'ailleurs, ce n'est pas acceptable dans l'islam, une seule fille dans un groupe des garçons, par exemple, une femme seule dans un café d'homme, c'est gênant. Par contre, quand il y a un mélange des filles et des garçons ça ne me dérange pas, mais quand même, je ne préfère pas ».*

En effet, dans notre travail de recherche, nous pensons que la socialisation religieuse influence le comportement de ces jeunes parfois à différents degrés. Nous relevons par exemple l'intervention en classe de Nassim pour défendre sa camarade. Cette dernière, nous l'avons déjà évoqué, ne voulait pas enlever sa veste tel qu'ordonné par la professeure.

Selon Nassim, ça fait partie de son « hijab » (tenue islamique pour femme qui couvre son corps selon les règles de la religion) et cela a déclenché un malentendu entre l'élève et la professeure sur ce sujet. Cela semble en lien avec notre hypothèse sur la perception que le jeune se fait de l'ouverture ou non influe sur sa manière de se comporter à l'école. Nous nous demandons si le refus de la règle de l'application de la laïcité en défendant le principe de la liberté confessionnelle ne serait pas un manque de compréhension de la part de l'enseignant peu enclin à ouvrir un débat sur la posture religieuse.

Nous observons des formes de socialisation primaire et religieuse impliquées conjointement dans le quotidien de Nassim. Il évoque le fait que sa mère lui rappelle de faire sa prière à temps, elle le réveille à 4h du matin pour qu'il fasse sa prière de l'aube. Généralement, la discussion

tourne autour de la religion au sein de la famille. Une éthique familiale, morale sous les traits de l'exercice d'une autorité par la mère, telle que définie par Bernard Lahire, est bien présente⁶⁰.

Nous relevons aussi la question du blasphème. Les six jeunes interviewés partagent leur opinion de contestation envers toute critique, insulte ou caricature à l'égard du prophète. Néanmoins, et selon les déclarations des quatre jeunes garçons, ils pourraient passer vers un autre niveau d'acte violent si l'auteur de ces expressions persiste dans ses affirmations ou ne revient pas sur celles-ci. Ils considèrent que ces expressions sont injurieuses et que l'on doit y voir une atteinte aux valeurs et la dignité des musulmans.

En résumé, l'analyse de ces résultats (sur le facteur religieux) n'a en aucun moment démontré un rapport franchement conflictuel des jeunes avec les valeurs et normes de l'école. Le fait que Nassim est intervenu pour défendre sa camarade de classe face à la question du « hijab » (le port du voile) ne témoigne pas d'une situation conflictuelle entre le jeune et l'école. Nous pensons qu'il a plutôt l'intention d'ouvrir un débat d'idée avec la professeure sur le sujet du respect de la liberté confessionnelle. Cela correspond à la manière dont Nassim se décrit : un élève sérieux et qui jouit d'un bon rapport avec ses professeurs et l'équipe pédagogique en général.

Il dira lors de notre entretien qu'il est apprécié par les professeurs et qu'il peut s'inquiéter de l'absence de certains professeurs. « *Les éducateurs sont gentils, mais en fait il y a beaucoup de profs qui s'absentent dans cette école, et ça me dérange, j'ai le sentiment que je rate ma vie par ce manque, et il n'y a pas de profs qui remplacent les absents, et du coup on doit rentrer à la maison. Le seul problème, c'est que, ils sont tout le temps absent [...] parce que, je travaille bien, ils m'aiment bien, je ne fais pas beaucoup de bêtises comme les autres élèves, et voilà, j'ai de bonnes relations avec les enseignants* ». Nous relevons que lors des entretiens, les jeunes interviewés n'ont pas abordé de manière explicite des expériences personnelles vécues sur la question de foulard. Nous rappelons que tous les jeunes interviewés sont inscrits dans une école multiculturelle située à Molenbeek où les normes et restrictions d'interdiction du foulard ne sont pas d'application.

Dans le même sens, nous entendrons dans les propos de la jeune Karima le fait qu'elle souhaiterait ne pas être dans une classe mixte. Pourtant, cela n'engendre pas un refus strict de poursuivre ses études dans cette classe. Elle aime son école et entretient de bonnes relations avec ses enseignants. Elle disait également : « *je n'ai pas eu de difficultés [...]. À l'école, je me*

⁶⁰ Théorie des paramètres de la configuration sociale.

sens bien, et qu'il y ait de bons profs, ils sont graves bien, ils sont graves gentils, et c'est tout, quoi [...]. J'aime bien lire la littérature, les romans ». Voilà la façon dont elle décrit sa relation avec l'école. Dans le cas des jeunes qui semblent moins adhérer à l'école, nous n'avons en aucun cas observé lors de nos entretiens des caractéristiques religieuses à l'origine de conflits ou perturbant gravement la relation de ces jeunes avec l'école.

La question du blasphème abordée durant nos entretiens ne semble pas à la base de conflits importants avec l'école. Ils le disaient dans leurs discours par leurs propres mots : *« ça incite à la haine, c'est des personnes qui ont des idées et essaient de les transmettre d'une manière pas bien et irrespectueuse envers les autres et je suis contre ça. Il ne s'agit pas de la liberté d'expression comme ils sont en train d'interdire le port du voile, on est libre de faire ce qu'on veut, c'est une provocation ».*

Un autre passage à ce sujet : *« il y a une citation du prophète qui dit il y aura un châtiment le jour de jugement, ceux qui font les caricatures [...] c'est Allah qui va les juger le jour du jugement, mais... euh, ça, c'est pas bien en tout cas et, euh, de toute façon... euh, Charlie Hebdo, ce sont eux qui font des caricatures, ils ont fait n'importe quoi, mais que dieu nous pardonne, tout ce que j'ai à dire. Si ce phénomène se produit devant moi, bien sûr, je vais le lui dire, sans avoir l'intention de rentrer dans un conflit [...], si on agresse la personne, ça ne résout pas le problème, elle va se mettre en position de défense, et ça devient compliqué ».*

« Ce n'est pas bien, ce n'est pas de leur religion déjà, c'est des Français qui le font ce n'est pas des Arabes, c'est comme moi, je dessine Jésus, ça ne se fait pas, c'est comme je ne respecte pas leur religion, le christianisme ».

« Moi, je ne suis pas d'accord, parce que le prophète est mort, je trouve que ça ne se fait pas, parce qu'il est mort, c'est un prophète très important à l'islam, je pense qu'il faut respecter ça. Non, cette discussion n'a jamais été entamée en classe, ni avec les profs, ni avec les élèves. Si ça m'arrive, je ne passe pas par la violence, j'aurai gommé moi-même ces dessins, j'aurai tipexé ».

Tous ces jeunes se démarquent des auteurs du blasphème, voici quelques extraits de leurs phrases : *« C'est dieux qui va les juger », « Dieu nous pardonne », « sans avoir l'intention de rentrer dans un conflit », « si on agresse la personne, ça ne résout pas le problème », « je ne passe pas par la violence, j'aurai gommé moi-même ces dessins, j'aurai tipexé »*

Pour conclure, il ressort de nos entretiens que la socialisation religieuse a plutôt contribué à un lien positif entre le jeune et l'école. En tout cas, elle ne semble pas être un facteur particulier de conflit avec l'institution scolaire.

7. Conclusions

De nombreuses recherches ont été réalisées dans le champ des inégalités et des orientations scolaires. Dans notre mémoire, nous avons focalisé notre travail sur la nature du rapport qui lie le jeune adolescent à son école. Comment ce rapport se construit-il au fil de sa scolarité ? Cette question nous a amenés à creuser en nous appuyant sur les concepts des auteurs décrits dans la partie du cadre théorique. Ceci nous a amenés à questionner les enjeux sociaux qui influencent le jeune dans son rapport à l'école en faisant des liens avec les théories de la socialisation plurielle, de l'habitus et des paramètres de configuration sociale.

À travers les résultats obtenus dans notre analyse, il apparaît que la transmission de valeurs générationnelles pourrait avoir un sens dans certaines circonstances. Nous pensons que ceci ne peut être généralisé dans une formule théorisée. En effet, les milieux sociaux ont un rôle à jouer dans la manière dont le jeune établit son rapport avec l'école, c'est dans cette lignée que nous voyons l'importance relationnelle de la construction de la vision du jeune envers son école.

Dans l'analyse que nous avons menée, nous constatons que la position sociale ou culturelle des parents ne peut être le paramètre exclusif qui stimule la construction d'un rapport favorable/défavorable du jeune avec son école. Selon les résultats obtenus, nous constatons que, malgré les entraves que le jeune peut traverser lors de son arrivé en Belgique — notamment les difficultés de l'apprentissage de la langue française — le défi et l'investissement personnel était l'option marquante dans un processus de mobilisation sociale pour atteindre le niveau scolaire souhaité. Il ressort de notre enquête que la socialisation religieuse forgée notamment par la famille est transversale et participe à la formation des capitaux sociaux et culturels ainsi qu'à l'acquisition des valeurs et de normes. Ce type de socialisation peut fournir par la transmission de son enseignement (en référence à nos résultats) des rapports positifs des jeunes envers l'école. Il est souvent question de valeurs, de respect et de la gentillesse des professeurs. C'est principalement vis-à-vis du blasphème qu'ils se montrent le plus critiques, mais tous ne souhaitent pas pour autant rentrer en conflit avec les auteurs de ce type de propos. Certains jeunes qui baignent fortement dans une socialisation religieuse déclarent être « aimés par leurs professeurs », car cela pourrait induire une meilleure conduite à l'école. Quant aux jeunes qui apparaissent comme étant plus éloignés de l'école, ils se justifient par le fait que leurs visions ne sont pas compatibles avec les valeurs de l'école.

Nous déduisons donc que, dans certains cas — et en référence à notre recherche — le principe de l'habitus n'est pas toujours l'élément central impliqué dans le type de rapport que le jeune

construit envers l'école. Ce n'est pas plus évident de valider le principe de la transmission des valeurs culturelles intergénérationnelles impactant la réussite et la nature du rapport du jeune à son école. Cette question sensible renvoie à l'analyse des situations au cas par cas. Si nous revenons sur nos résultats de recherche, nous constatons que pour deux jeunes élèves brillantes avec un rapport très favorable à l'école, l'analyse de nos données démontre que leurs parents ne sont pas dotés de niveaux culturels et économiques extrêmement favorables. Un père est universitaire, assistant-psychologue et l'autre père est un ouvrier sans titre scolaire. Les deux mères sont femmes au foyer. Dans ce cas, nous pensons plutôt à une mobilisation sociale due, semble-t-il, à la conscience subjective et à la volonté d'investissement individuel qui se traduit dans le parcours scolaire.

Par ailleurs, le mécanisme et la méthodologie pédagogique de l'accompagnement des parents avec leurs enfants ne produisent pas les mêmes effets au même degré sur la construction du rapport du jeune à l'école.

La singularité d'un paramètre de configuration sociale ne suffit pas comme seul facteur de réussite et de construction positive quant à son rapport avec l'école. De ce point de vue, nous avons constaté que les trois jeunes qui présentent un rapport distancié avec l'école semblent portés par des conditions économiques qui ne nous ont pas paru catastrophiques. Ils nous ont affirmé disposer du matériel didactique nécessaire. Malgré cela, ils nous ont fait part de la volonté d'interrompre prochainement leur parcours scolaire. Mais, quels que soient leurs positions et bagages socioculturels, les parents des jeunes que nous avons rencontrés se montrent principalement en faveur d'une certaine réussite scolaire pour leurs enfants. Dans ce cadre et concernant les jeunes rencontrés autant qu'en ce qui concerne leur famille, nous pouvons avancer que le rapport à l'école n'est pas perturbé de manière fondamentale par des normes ou des valeurs religieuses. Cela dit, et nous le reprendrons dans le point suivant (7.1), nous nous demandons si nous n'avons pas eu accès à des jeunes qui entretiennent malgré tout des rapports relativement positifs à l'école. Nous ne voulons pas forcément envoyer des signaux négatifs à destination de celui ou celle qui nous lira, mais disons simplement que la question s'impose à nous. Au départ de notre enquête, nous pouvons donc penser que les jeunes issus de l'immigration d'origines maghrébines semblent pouvoir se positionner et parler de leur rapport avec l'école et cela, même lorsqu'ils entretiennent des rapports relativement distants avec celle-ci.

Concernant la socialisation prémigratoire décrite par le sociologue Mathieu Ichou⁶¹, nous constatons l'importance de la place de l'éducation et de la position sociale antérieure des parents. C'est un phénomène qui prend une place importante dans la construction du rapport du jeune avec son école.

Pour conclure, nous pensons que les jeunes issus de communautés similaires et de milieux sociaux équivalents n'auront pas forcément la même destinée scolaire. De nombreux facteurs influencent le jeune dans la construction de son rapport avec l'école. La dimension des différentes formes de socialisation est interpellante. Il faut prendre en compte l'éthique familiale dans la modélisation de l'accompagnement pédagogique des enfants. Ce faisant, l'importance des capitaux culturels, sociaux et économiques dans la poursuite d'une scolarité plus longue et plus harmonieuse se détecte avec une certaine évidence.

Malgré la faiblesse de notre échantillon et sans contester l'existence possible de situations de domination importante, nous serions également tentés de penser que les jeunes musulmans issus de l'immigration maghrébine jouissent d'une certaine propension à concilier les dimensions issues de sphères de socialisation d'origines plurielles.

7.1. Limites et perspectives de la recherche

Dans le cadre de ce travail, il semble important de passer en revue ce qui nous semble constituer des limites de cette recherche, mais également de nous demander s'il ne serait pas intéressant d'aller plus loin.

Tout d'abord, une des limites de ce travail se situe au niveau de notre échantillon. Nous n'avons pas pu interroger un nombre de jeunes filles équivalent au nombre de jeunes garçons. De plus, une enquête sociologique de ce genre demanderait un panel nettement plus important avec des jeunes répondant à de nombreuses caractéristiques différentes afin de pouvoir affiner notre étude et les conclusions que nous aurions pu en retirer.

Effectuer des entretiens avec des jeunes plus proches de la majorité aurait selon nous permis de tirer plus d'éléments consistants pour notre analyse. Vu leur maturité et leur capacité d'expression, notamment sur l'approche religieuse, nous n'avons pas pu en retirer autant de positionnements subjectifs que nous l'aurions voulu. Cela notamment quant aux sujets polémiques. Or l'impact religieux et le conflit avec certaines valeurs et normes scolaires

⁶¹ Ichou, M. (2018). Les enfants des immigrés à l'école, inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur. Paris : PUF.

faisaient partie de nos questionnements de départ. Il aurait été dès lors pu être intéressant pour cette recherche de refaire des entretiens avec des élèves plus âgés. Quoi qu'il en soit, nous nous demandons si nous ne sommes pas passé à côté de certains malaises vécus par les jeunes, mais cela est peut-être dû à la difficulté pour eux de mettre des mots sur ces phénomènes psychologiques complexes. De plus, mener des entretiens de ce type avec des jeunes est un challenge difficile qui demande une expérience dont nous ne disposons hélas pas.

Une autre limite est également le fait que l'enquête se base uniquement sur le discours des jeunes. Connaître le point de vue des parents aurait pu nous permettre de voir, à leur niveau, comment ceux-ci exercent une influence du rapport du jeune à l'école. De la même manière, nous aurions pu aussi interviewer des professeurs ou des éducateurs.

Nous pouvons également penser que les propos de certains jeunes, notamment plus distants vis-à-vis de l'école, ne reflètent peut-être pas exactement la réalité qu'ils vivent. Par exemple, nous avons constaté dans leurs déclarations la promotion d'un respect des professeurs alors que, par ailleurs, ils nous ont fait part de comportements inappropriés : impolitesse, violence ou provocations. De plus, il est possible que les jeunes avec lesquels nous avons pu réaliser nos entretiens ne soient pas représentatifs des jeunes, et des familles, les plus en rupture avec les institutions scolaires. Nous pensons notamment aux personnes en séjour irrégulier et dont l'intégration est peut-être nettement moins favorable que les familles dont les jeunes interviewés sont issus.

Enfin, un autre aspect a également pu influencer sur la réalisation de ce mémoire : la crise sanitaire. En effet, à cause des mesures liées au confinement, certains déplacements ont été compliqués, à titre d'exemple, se rendre dans des bibliothèques, mais également, se diriger vers notre terrain de recherche.

Bibliographie

Bastienier, A. (2004). Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration. Paris : PUF.

Bastienier, A. & Dassetto, F. (1985). Organisation musulmane de Belgique et insertion sociale des populations immigrées. Dans *Revue européenne d'immigration internationale*, volume 1 N° 1 — septembre 1985. URL : https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_1_962.

Bocquet, C., Maréchal, B. & Van Den Abbeele, S. (2015). Musulmans et non-musulmans en Belgique : des pratiques prometteuses favorisent le vivre ensemble. Une recherche menée par le CISMOC/IACCHOS. Centre Interdisciplinaire d'Études de l'Islam dans le Monde Contemporain. Fondation Roi Baudouin.

Bonnelli, L. & Carrié, F. (2018). Les conditions scolaires d'une radicalité utopique. Dans *La fabrique de la radicalité, une sociologie des jeunes djihadistes français*. p. 185-218. Paris : Editions du Seuil.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. p. 3-6. URL : <http://docplayer.fr/18895-Persee-http-www-persee-fr.html>.

Cardon, D. (1996). *L'entretien compréhensif* (Jean-Claude Kaufmann). Dans *Réseaux*, volume 14, n° 79, 1996. Recherches anglaises. p. 177-179.

De Villers, J. (2003). La reproduction impossible, entreprendre des études universitaires lorsqu'on est descendante d'immigrés maghrébins en Belgique. Dans *Éducation et sociétés*. 2003/2 (no 12), p. 111 à 123. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-111.htm>

Draelants, H. & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* | 186 | janvier-février-mars 2014. p. 115-142.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (Consulté le 10 juillet 2021). Sociologie de l'éducation. Sur le site Internet de l'université de Mons. URL : https://moodle.umons.ac.be/pluginfile.php/62279/mod_resource/content/1/C070009.pdf.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Gaulejac, V. (2016). Vocabulaire de psychosociologie. p. 176-182. URL : <https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749229829-page-176.htm>

Grootaers, D. (2014). Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun. Dans *Le Grain*, atelier et pédagogie sociale, décembre 2014.

Giust-Desprairies, F. (2010). *François Dubet. Sortir de l'idée de la crise. Entretien avec Florence Giust-Desprairies*. *Érès* | « Nouvelle revue de psychosociologie » 2010/1 n° 9 | pages 131 à 147.

Ichou, M. (2018). *Les enfants des immigrés à l'école, inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

Keucheyan, R. (2009). Durkheim, Wittgenstein et les normes de la pensée. Dans *Diogène* 2009/4 (n° 228), p. 82-94. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-4-page-82.htm#no1>

Lafleur, J.-M., Martiniello, M & Rea, A. (2015). Une brève histoire migratoire de la Belgique. URL : <https://orbi.uliege.be>.

Lahire, B. (2013). Chapitre 3 : La fabrication sociale des individus : cadres, modalités, temps et effets de socialisation, les plis singuliers du social. p.115-132, URL : <https://www.cairn.info/dans-les-plis-singuliers-du-social--9782707175557-page-115.htm>

Lahire, B. (1999). L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu, mensuel N° 91 — Février 1999, URL : https://www.scienceshumaines.com/l-homme-pluriel-la-sociologie-a-l-epreuve-de-l-individu_fr_10644.html.

Lahire, B. (2011) Les cadres sociaux de la cognition : socialisation, schèmes cognitifs et langage dans « Éditions de la Maison des sciences de l'homme » P.137-159 URL : <https://books.openedition.org/editionsmsmh/14412?lang=fr>

Lecordier, D. (2012). Dans *Les concepts en sciences infirmières* (2012), pages 199 à 201 URL : https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--978295333113_4-page-199.htm.

Lenoir, R. (2016). Capital social et habitus mondain. Formes et états du capital social dans l'œuvre de Pierre Bourdieu. Dans *Sociologie*. 2016/3 (Vol. 7), pages 281 à 300 URL : <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2016-3-page-281.htm>.

Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance. Dans *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle* 2012/1-2 (Vol. 45), P.51-66, consulté le 27/3/2021.

Manço, U. (2000). La présence musulmane en Belgique : dimensions historique, démographique et économique. P.17-39 Presse de l'Université Saint-Louis. URL : <https://books.openedition.org/pusl/11546>.

Mauger, G. (2011). Compte-rendu de Paul Willis, l'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers. Marseille : Agone.

Michel, C. (2013). Socialisation. Dans *Sociologie [En ligne], Les 100 mots de la sociologie*, mis en ligne le 01 août 2013, consulté le 17 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1992>.

Meier, O. (2020). Robert K. Merton et la socialisation anticipatrice. Dans *RSE, gouvernance, éthique & développement* 26/03/2020, URL : https://www.rse-magazine.com/Robert-K-Merton-et-la-socialisation-anticipatrice_a3706.html

Monaci, L. (2018). Les étapes de la socialisation d'Albert Bloch : « (Non) absit iniuria verbis », Quaderni Proustiani, n. 12, 101-112. URL : <https://quaderniproustiani.padovauniversitypress.it/system/files/papers/qp2018-6.pdf>.

Payet et Henriot van Zanten, Note de synthèse. L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques, *Revue Française de Pédagogique*, 1996, 117, pp 87-149

Périer. P. (2007). Autorité, égalité, citoyenneté à l'école : la désorientation normative des familles populaires et immigrées, 2007/2 n° 22 | P. 97-116 URL : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2007-2-page-97.htm>.

Pingaud, E. (2007). L'islam, un recours pour les jeunes de Nathalie Kakpo. Paris : Presses de Sciences-Po.

Riutort, P. (2013). La socialisation, apprendre à vivre en société. Dans *Premières leçons de sociologie*. p. 63-74. URL : <https://www.cairn.info/premieres-lecons-de-sociologie--9782130620396-page-63.htm>.

Rochex, J.-Y. & Lahire, B. (1997) Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue française de pédagogie*. 118 pp. 165-167. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_n um_118_1_3001_t1_0165_0000_3.

Sägesser, C. & Torrekens, C. (2008). La représentation de l'islam. Dans *Courrier hebdomadaire du CRISP* 2008/11-12 (n° 1996-1997), p. 5-55, URL : <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2008-11-page-5.htm>.

Schleicher, S. (2015). Examens de l'OCDE sur la formation des migrants Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration. OCDE. URL : <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf> consulté le 2/2/2021.

Torrekens, C. (2007). Concentration des populations musulmanes et structuration de l'associatif musulman à Bruxelles. *Revue scientifique pour la recherche sur Bruxelles*. URL : <https://doi.org/10.4000/brussels.369>.

Troger, V. (2016). La sociologie de l'éducation. Dans *Éduquer et Former* (2016), p. 21 à 30. URL : <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-21.htm>.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 5^e édition. Malakoff : Dunod.

Voyé, L. (2003). Mutations normatives dans la socialisation religieuse. De la transmission à l'invention : normes en transaction et paradigme identitaire. Dans *Éducation et sociétés* 2003/1 (no 11), pages 35 à 46. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-1-page-35.htm>.

Wei, P. (2008). Les valeurs fondatrices des sociétés contemporaines. Dans *Diogène*, n° 221, p. 73-99. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2008-1-page-73.htm>. Consulté le 27/3/2021

Annexe : Guide d'entretien

1. Présentation :

- 1.1. Peux-tu te présenter ?
- 1.2 Parle-moi du parcours de ton enfance avant de rejoindre l'école ?
- 1.3 Parle-moi de ton milieu de fréquentation, de ton quartier d'habitation, de la ville où tu as grandi ?
- 1.4 Exerces-tu des activités sportives et/ou culturelles ? Si oui : lesquelles ? Si non pourquoi ?
- 1.5 Parle-moi de tes amis, comment passes-tu ton temps libre avec eux ? (Question de multiculturalité)
- 1.6 Dans combien d'endroits as-tu vécu ? Fais une brève description de chaque endroit où tu as vécu, et les raisons du déménagement de tes parents ?
- 1.7. Que souhaiterais-tu exercer comme métier à l'avenir ? Et pourquoi ?
- 1.8 Parle-moi de la place de la religion dans ta famille ? Et que signifie-t-elle pour toi ?
- 1.9. Quelle est la place de la religion dans ta vie ? Comment la pratiques-tu ?
- 1.10. Quel est ton lien avec la mosquée et comment décrirais-tu ton espace spirituel ? (question de réserve)
- 1.11. Y a-t-il des personnes ou des groupes qui ont joué un rôle important dans ta vie dans ce cadre de la religion ?

2. Famille

- 2.1 Parle-moi de ta famille ? Quelle est la place de ta famille dans ta vie ?
- 2.2. Parle-moi de vos interactions, de vos discussions en famille.
- 2.3 Habites-tu une maison, un appartement ? (Nombre de pièces)
- 2.4. Comment décrirais-tu tes parents et leur place dans ta vie ? Leurs fonctions (s'ils travaillent), leur niveau d'études, leurs origines...
- 2.5 Tes parents sont-ils arrivés en Belgique avant que tu sois né ? (Année d'immigration ?)
- 2.6 Quelles sont les traditions familiales auxquelles tu es attaché et sont importantes pour toi ?
- 2.7 As-tu des frères et sœurs (nombre) ? sont-ils scolarisés ou l'ont-ils été (si oui, quel a été grosso modo leur parcours d'études ?)/travaillent-ils ? /sont-ils des demandeurs d'emploi
- 2.8 Tes parents disposent-ils d'une bibliothèque à la maison ? Quelle est la place de la lecture et de l'écriture dans ta famille ?
- 2.9. Comment tes parents souhaiteraient que tu envisages ton avenir ?
- 2.10 Quels conseils tes parents t'ont-ils donnés concernant l'école ? Quelles sont leurs attentes ? Ont-ils suivi ta scolarité, te soutiennent-ils ou t'encouragent-ils dans ton travail

scolaire ? Si oui, de quelle manière ? Que pensent-ils de tes choix scolaires, de ton parcours scolaire ?

3. Scolarité

3.1. Peux-tu me raconter ton parcours scolaire ?

3.2. Décris-moi ton option, comment tu as été orienté vers cette filière ?

3.3. As-tu vécu des difficultés scolaires ? (Échec, redoublement, manque de moyens et outils pédagogiques...)

3.4. Quelles sont tes attentes vis-à-vis de l'école ? Explique-toi ?

3.5. Que penses-tu de tes enseignants, de l'équipe pédagogique globalement ?

3.6. Comment décrirais-tu ta relation avec tes enseignants ?

3.7. Que penses-tu de la manière dont les enseignants enseignent (manière de donner cours, clarté, etc.)

3.8. Comment vois-tu de ton avenir professionnel ? En quoi l'école peut-elle t'aider ?

3.9. Y a-t-il des matières qui t'intéressent plus que d'autres ? Y a-t-il au contraire certaines matières pour lesquelles tu te sens plus éloigné des contenus enseignés ?

3.10. Si tu as l'option de choisir un cours ou une activité à supprimer de ton programme d'enseignement, ce serait quoi ? Et pourquoi ?

3.11. À l'inverse de la question précédente, si tu as l'option de rajouter un cours ou une activité, lequel, laquelle ? Et pourquoi ?

3.12. Que penses-tu de la question du blasphème ? Cette question se pose-t-elle, selon ton expérience, à l'école aussi ? Si oui, sous quelle forme (exemples) ? Comment te positionnes-tu ?

3.13. Manges-tu à la cantine de l'école à la pause de midi ? Si oui, que penses-tu des repas préparés ? Si non, pourquoi ?

3.14. Globalement, quelle importance que tu te donnes à la culture culinaire ?

3.15. Participes-tu avec l'ensemble de ta classe dans des activités sportives telle que la natation, la gymnastique ? Oui : pourquoi ? Non : pourquoi ?

3.16. Y a-t-il des règles de fonctionnement de l'école, avec lesquels tu n'es pas d'accord, ou par rapport auxquels tu te sens mal à l'aise ? Lesquels et pourquoi ?

3.17. Que penses-tu de la mixité dans les classes à l'école ?

3.18. Pourquoi as-tu choisi d'être scolarisé dans cette école ? Qu'est-ce qu'il t'a attiré particulièrement pour poursuivre tes études dans cette école ?

3.19. Globalement, comment décrirais-tu ton rapport à l'école ? A-t-il changé au cours de ton parcours, et si oui quels auraient été les moments importants ou décisifs ?

3.20. Question finale sur le parcours familial et scolaire : « Globalement toujours, dans ta vie, quelles personnes ou quels événements ont le plus influencé ta scolarité, ton ressenti par

rapport à l'école ? Est-ce que tu ressens à ce sujet des influences différentes, voire contradictoires, ou au contraire vont-elles dans le même sens ? »

4. Autres

4.1. Quels ont été les principaux événements mondiaux, nationaux ou locaux qui se sont déroulés et qui t'ont marqué ?

4.2. Peux-tu donner le nom d'au moins cinq personnes que tu considères comme de grands hommes ou de grandes femmes. Qu'ont-ils fait qui les rend grands à ton avis ?

4.3. Quels sont tes souvenirs de vacances les plus mémorables ?

4.4. Comment décrirais-tu ta personnalité ? Donne 3 adjectifs qui te décrivent bien.

4.5. Que considères-tu comme étant tes points forts ? tes points faibles ?

4.6. As-tu une anecdote à raconter sur votre famille, l'école, amis, quartier...

4.7. Y a-t-il des choses que nous n'avons pas abordées et tu en voudrais parler ?

