



Logiques familiales, communautaires et scolarisation de jeunes filles d'origine africaine noire en France ¹

par Mahamet Timera

Paradoxalement, les contraintes imposées aux jeunes filles d'origine africaine noire par leur famille facilitent leur accès à l'autonomie. Assignées à résidence chez leurs parents jusqu'au mariage, elles poursuivent leurs études plus longtemps que leurs frères, précipités précocement sur le marché du travail. Dotées de meilleures formations, les arguments qu'elles développent lors des négociations familiales s'en trouvent consolidés.

Cet article se propose de lire le parcours scolaire des jeunes filles issues de l'immigration africaine à travers un processus d'intégration sexuée dont un certain nombre d'éléments se construisent au sein du cadre familial et ont des implications jusque dans l'espace public (l'extérieur, la société globale). Autrement dit, il envisage le genre comme un facteur complémentaire de l'origine sociale dans la détermination de l'insertion sociale des jeunes filles africaines. À cette fin, nous tentons de cerner l'impact des logiques et des représentations communautaires et familiales sur les parcours scolaires de ces jeunes filles d'origine immigrée et de milieux sociaux populaires (filles d'ouvriers et d'employés).

Les idées développées sont tirées d'une étude à laquelle nous avons participé et que notre groupe de travail avait proposé à la Direction de la population et des migrations (DPM) du ministère du Travail, de l'Emploi, de la Santé et des Affaires sociales. Elle faisait suite à une précédente recherche « Mobilisation associative et

dynamique d'intégration des femmes d'Afrique subsaharienne ». Après un travail sur les « mères », nous avons voulu poursuivre une étude sur les parcours d'intégration des jeunes filles, tant elles nous étaient apparues au cours de l'enquête au centre d'un enjeu fondamental de la reproduction communautaire.

Mahamet Timera est docteur en sociologie de l'École des hautes études en sciences sociales (Paris), attaché temporaire d'enseignement et de recherche à Jussieu, université de Paris VII (1997-1998), formateur et consultant sur les questions d'immigration auprès des collectivités, des personnels enseignants et des institutions sociales, de la justice et de la magistrature, de la préfecture, de la coopération. Il a participé à plusieurs recherches, notamment dans le cadre du laboratoire du Centre d'études africaines de l'EHESS, et publié entre autres ces dernières années : comme co-auteur de la recherche, *Les jeunes filles d'origine africaine en France. Parcours scolaires, accès au travail et destin social*, DPM, juin 1997 ; « *Les associations de femmes africaines : un creuset d'intégration* », *Revue française des affaires sociales*, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Documentation française, 51^e année, n° 2, avril-juin 1997 ; « *L'immigration africaine en France : regards des autres et repli sur soi* », *Karthala, Politique africaine* n° 67, oct. 1997.

¹ Cet article est la synthèse d'une partie de l'étude effectuée pour le compte de la Direction de la population et des migrations (DPM) *Les jeunes filles d'origine africaine en France. Parcours scolaires, accès au travail et destin social*, Diouf, Fall, Quiminal, Timéra, juillet 1997.

Ces jeunes filles sont issues dans leur écrasante majorité, d'une communauté immigrée originaire d'une région communément appelée la vallée du fleuve Sénégal et qui se situe aux confins de trois États : le Sénégal, le Mali et la Mauritanie.

Cette immigration est exemplaire à plusieurs titres. Elle concerne essentiellement un groupe ethnolinguistique (les *Soninke* ou *Sarakolle*) et d'autres groupes ethniques voisins et très proches sur le plan culturel (les *Peul*, ou *Toucouleur* et les *Bambara*). C'est la première immigration de travail originaire d'Afrique subsaharienne en France dont les débuts remontent à la fin des années cinquante. Originaires du milieu rural, ces migrants *Soninke*, anciens paysans, non scolarisés, se sont très tôt inscrits dans un projet migratoire bien déterminé. Le séjour en France est alors perçu comme une aventure très provisoire dans leur histoire. La migration concerne des hommes seuls, vivant en habitat collectif (foyers de travailleurs), fortement liés au pays d'origine et portés par un projet de retour prochain. La première décennie en France voit ainsi fonctionner une migration tournante où les aînés, après quelques années en France, retournent dans le pays d'origine et font venir à leur place les cadets (frères, fils, cousins, neveux, etc.). C'est ce qu'on a appelé les migrations tournantes. Le milieu des années soixante-dix correspond à des changements importants – arrêts et contrôles des flux migratoires de travail, mais début de regroupement familial avec l'arrivée des épouses. D'immigration provisoire et de main-d'œuvre, l'immigration de la vallée du fleuve Sénégal tend à devenir une immigration de peuplement avec l'arrivée des femmes et l'apparition d'une seconde génération née et/ou éduquée en France.

Les jeunes filles qui font l'objet de cette étude sont toutes d'origine étrangère récente (filles de migrants du Sahel). L'enquête générale qui a sous-tendu l'étude citée a porté sur une trentaine de jeunes filles d'origine africaine nées ou scolarisées en France et vivant en région parisienne. L'âge de ces jeunes filles varie de 16 à 28 ans et quelques unes d'entre elles sont encore au collège, certaines au lycée et à l'université, d'autres ont fini leurs études et travaillent. Majoritairement, les parents sont originaires de l'Afrique de l'Ouest (Sénégal, Mali, Mauritanie, Côte d'Ivoire, etc.), appartiennent à la catégorie des employés et des ouvriers et sont de confession musulmane. Arrivés en France dans les années soixante, les pères ont procédé au regroupement familial dans les années soixante-dix. Ils habitent essentiellement en

banlieue parisienne et dans une moindre mesure dans des arrondissements populaires de Paris (18^e, 20^e).

Malgré la diversité des origines nationales des parents, des éléments convergents et similaires semblent réaliser l'unité de la population étudiée : l'origine étrangère commune, la condition sociale en France et l'appartenance des parents à une même grande aire socioculturelle (paysans musulmans du Sahel).

L'enquête s'est nourrie par ailleurs d'une longue observation de ces populations (immersion dans ce milieu avec lequel nous avons des attaches familiales multiples et professionnelles en tant que directeur de l'Association pour la promotion de la langue et de la culture soninke, APS²). Certaines filles sont connues et suivies par nous depuis assez longtemps. Nous les avons encadrées dans des activités et animations associatives et elles sont par la suite devenues pour nous des « collaboratrices » et des informatrices privilégiées. Pour certaines jeunes filles, nous avons également rencontré les parents pour avoir leur point de vue sur l'éducation de leurs filles. Nous avons donc dans cet article intégré spontanément les connaissances accumulées bien au-delà des entretiens réalisés. Tout au long de l'article, nous avons donné la parole à des jeunes filles. Le choix de ces filles n'est pas prémédité. Pourtant, il semble qu'en définitive, elle vivent des situations qui semblent sortir de la norme et de la règle générale : jeunes filles dont les parents « résistent », contrairement à l'idée répandue sur ces populations, aux directives de l'école en matière d'orientation, jeunes filles transplantées hors de leur milieu social et scolaire traditionnel habituel, etc.

LE PARCOURS SCOLAIRE DES JEUNES FILLES : UNE AVENTURE SOUVENT SOLITAIRE

L'entrée à l'école et le déroulement de la scolarité constituent pour la majorité des jeunes filles africaines un parcours solitaire, un processus de socialisation et d'intégration citoyenne que les parents suivent d'assez loin, non par opposition à l'école, mais du fait de se sentir étranger, sans compétences propres pour intervenir auprès de cette institution. Aux yeux des parents, l'école est un lieu d'acquisi-

² Association pour la promotion de la langue et de la culture soninke, APS, 30, rue de Strasbourg, 93200 St-Denis.

*Il y a bien
une adhésion au projet
immédiat et explicite
de l'école (savoirs,
connaissances, métier)
et sans doute, dans
une moindre mesure,
au projet induit,
implicite (socialisation
et « normalisation »
culturelle). Leur pari
est de pouvoir articuler
objectifs de savoirs
et de connaissances
de l'école et maintien
de l'identité culturelle
des « origines ». Pari
risqué et souvent perdu
car, dans la plupart
des cas, l'école,
ses outils et vocations
annexes se révèlent
plus forts que l'emprise
familiale.*

tion de savoirs et de connaissances (la langue française, la lecture, l'écriture, une certaine culture générale et au final un métier). Mais, la fonction de l'école va bien au-delà et elle se révèle aussi un lieu d'apprentissage des normes et us de la société française, de la culture autochtone.

Cette fonction supplémentaire de l'école, fonction d'acculturation et/ou d'assimilation est relativement moins bien perçue par les parents. Bien peu d'entre eux mesurent le rôle que l'école joue en tant que principale source d'acculturation des enfants. Il semble que l'accès pour

leurs enfants à la connaissance, à l'instruction et à un métier soit plus fort, plus important que l'appréhension qu'entraîne « la francisation » de leur progéniture. Certes, leur adhésion à l'école s'explique dans une

large mesure par le fait que les parents misent malgré tout sur leur capacité à conserver et à cultiver auprès de leurs enfants un respect et une adhésion à des valeurs, des normes qui leurs sont chères et propres en dépit de/ou parallèlement à leur passage par l'école. En somme, ils sous-estiment la fonction d'assimilation de l'école et exagèrent leurs propres capacités à transmettre à leurs enfants une culture pourtant minoritaire, dominée et parfois stigmatisée dans la société d'accueil.

Intervenant assez souvent comme formateur ou conférencier auprès des personnels enseignants, nous avons fréquemment été interrogés par certains d'entre eux sur la place que les parents accordaient à l'école dans le projet éducatif des enfants. Bien des enseignants pensent en effet que les parents refusent l'école et que seule l'obligation de scolarité en vigueur en France explique leur choix de mettre les enfants à l'école. En vérité, ce n'est pas contraints par l'institution ou l'État que les parents mettent leurs enfants, filles et garçons à l'école. Il y a bien une adhésion au projet immédiat et explicite de l'école (savoirs, connaissances, métier) et sans doute, dans une moindre mesure, au projet induit, implicite (socialisation et « normalisation » culturelle). Leur pari est de pouvoir articuler objectifs de savoirs et de connaissances de l'école et maintien

de l'identité culturelle des « origines ». Pari risqué et souvent perdu car, dans la plupart des cas, l'école, ses outils et vocations annexes se révèlent plus forts que l'emprise familiale. C'est en tout cas ce qui nous apparaît, à l'âge de la majorité, chez la plupart des jeunes filles.

Ce qui nous a frappé dans la manière dont les filles parlent de leur scolarité, notamment secondaire, c'est leur sentiment d'abandon à elles-mêmes dans la prise en charge pédagogique. Seules et sans réelle assistance familiale dans le travail au quotidien, la majorité d'entre elles est contrainte d'assumer des choix importants – redoublements, orientation et recherche d'école pour la poursuite des études à l'occasion des changements de filières. Cette situation semble plus atténuée dans les petites classes du fait d'une consultation des parents pour certaines décisions, décisions qui, du reste, pouvaient faire chez certains plus avertis (une minorité) l'objet de contestation en refusant par exemple un redoublement ou une orientation précoce. Ainsi, au nom de l'égalité et du désir de mettre en conformité le par-

cours scolaire de leurs enfants avec celui de la majorité des élèves ou des aînés (tradition scolaire familiale), des parents ont rejeté sans autres formes de procès des orientations pédagogiques et les ont dénoncées comme une forme de discrimination de l'institution vis-à-vis des leurs.

C'est le cas de F.C. dont la mère (d'origine urbaine et scolarisée en Afrique jusqu'au CM2 à la différence du père analphabète) s'est littéralement insurgée contre le collège qui proposait son orientation dès la 5^e. Bien que connaissant une scolarité un peu difficile, elle estimait avoir droit à une seconde chance avant une orientation.

« J'ai redoublé ma 5^e car c'était difficile, ils ont voulu m'orienter et franchement ils forcent un peu la main. C'est ma mère qui a dit non mais moi non plus je ne voulais pas. Ils essaient de nous intimider, de nous convaincre. [...] Oui, elle ne voulait pas que l'on soit mal orientée à la 5^e ; on était trop jeunes pour savoir ce qu'on allait faire. Donc elle est intervenue auprès des profs. Elle était ferme là-dessus et personne

F.C.

24 ans, origine sénégalaise. Banlieue parisienne. Famille de 8 enfants : 5 filles, 3 garçons. Parents séparés.

Frère aîné scolarisé en Afrique puis en France, a travaillé très tôt. La plus âgée des filles, scolarisée en Afrique puis en France, a fait un BEP et travaille.

Une sœur fait une maîtrise d'anglais. Une autre a fini son BTS et la dernière prépare le bac littéraire.

Les 2 autres garçons sont allés jusqu'au bac sans l'avoir. Le plus jeune a repris ses études pour passer le bac.

F.C. connaît des difficultés en 5^e, a failli être orientée en CAP, refus des parents, redoublement puis poursuite jusqu'en 3^e. Orientation après la 3^e en BEP compta. Après le BEP, retour à l'enseignement général puis bac G2. Après le bac, IUT. Échec en 1^{re} année. Entrée à la fac pour faire du droit, échec en 2^e année, phase d'interrogation, retour dans la maison maternelle qu'elle avait quittée pour le campus. Préparation après une année de « battement » d'un BTS en alternance dans un cabinet d'expert comptable.

chez nous n'a été orienté dès la 5^e. Mon père lui, il s'en fout. » (F.C.)

M.S. a connu une situation similaire :

« Je me serais orientée, ça aurait été une catastrophe, mais, ils (les professeurs) le proposaient. Les parents ont refusé. Mes parents ont vu les autres aller jusqu'en 3^e et donc comme ils connaissaient pas le CAP, ils ont dit que je suis comme les autres. » (M.S.)

Il faut noter que certaines interventions des parents sont motivées par les enfants qui ont connaissance de l'image positive ou négative de certaines orientations. Ces exemples d'intervention sont loin de constituer la règle. Nombre de jeunes filles subissent les décisions qui président à leur scolarité et bénéficient faiblement du soutien des parents.

De plus, quand ces interventions existent, elles sont surtout notées dès les débuts du collège. La situation

M.S.

19 ans, origine ivoirienne, banlieue parisienne. Père petit chauffeur-livreur à son compte. Redoublement du CM2 comme tous ses frères aînés. A failli être orientée en 5^e au CAP. Après la 3^e et l'échec au BEPC, orientation en BEP secrétariat. Succès au BEP et malgré une proposition pour faire STT préfère passer un bac pro pour travailler vite. Après le bac, déception et désintérêt pour le secrétariat. Très investie dans les activités de son quartier, s'oriente finalement dans l'animation.

change assez vite dans les grandes classes et l'isolement des jeunes filles est renforcé par le fait qu'elles-mêmes sont conscientes des limites des parents non scolarisés pour trancher certaines questions.

Cette solitude renforce le sentiment « d'arbitraire apparent » des orientations et décisions scolaires, le côté contraint et subi des parcours. Elle favorise également l'autonomisation des jeunes filles dans la construction de leur scolarité. Citons l'exemple de F.B. qui dès l'entrée au collège a dû assumer seule des choix importants : imitation de la signature des parents pour le passage en 4^e, recherche d'école pour la préparation du BEP après l'échec au Brevet des collèges, recherche d'un lycée en vue de la réintégration de la filière générale après son admission au BEP secrétariat.

« ...là, je me suis débrouillée toute seule, on m'a larguée, je suis partie chercher une école toute seule. J'ai fait toutes les écoles de Paris et donc je me suis inscrite en 1^{re} normale au lycée x. dans le 14^e. La 1^{re}, ça s'est bien passé. » (F.B.)

Loin d'être singulière, cette situation d'isolement et d'abandon à soi-même représente le lot de la majorité des jeunes filles. Beaucoup de parents ne connaissant pas le cursus scolaire (classes, examens, diplômes correspondants, filières), sont incapables de dire quelle est la classe de leurs enfants ou le diplôme préparé. Certes, les parents ne sont pas forcément indifférents à ces démarches, ils s'informent, posent des questions mais sont ou pensent être incapables de prendre des initiatives dans ce domaine. Leur rôle se limite pour une large part à un soutien moral, à des

F.B.

22 ans, origine malienne, 3 garçons, 3 filles. Père petit artisan à son compte dans le nettoyage. L'aînée en maîtrise après un BTS agricole, 1 garçon (3^e de la fratrie) a arrêté ses études à la 3^e (« *j'ai cherché et j'ai pas trouvé d'école* ») les 2 autres garçons sont au Mali (Terminale et collège) ainsi que la benjamine (primaire). Paris.

F.B. a eu une scolarité assez moyenne. En primaire, redouble au CE puis passe en classe supérieure en milieu d'année scolaire. 6^e difficile mais passage en 5^e où elle redouble. En 4^e, elle signe elle-même son bulletin à la place des parents non scolarisés et « s'autorise à passer en 3^e ». Échec au BEPC et orientation en BEP secrétariat. Succès et retour en 1^{re} G3. Premier échec au bac et changement d'école. Elle intègre un meilleur établissement dans les beaux quartiers. 2^e échec au bac de justesse (2 points). Après une année de volontariat, passe le bac pour la 3^e fois en candidate libre et l'obtient. Inscription en IUT en province pour un DUT coopération internationale et développement.

encouragements et des conseils. Ils ont parfois recours à des membres de la famille (oncle, cousins...) pour assurer une certaine tutelle pédagogique sur les enfants. Ces tuteurs peuvent être présents dans les rencontres avec les professeurs, vérifier les bulle-

tins scolaires et informer les parents sur la situation des enfants.

Cette action peut être relayée par des structures de proximité comme les associations de quartier. Les jeunes filles pallient aussi cette solitude en s'appuyant

Au vu des carences de leur milieu familial en matière de culture scolaire, du décalage entre leur mode de vie familial et le déroulement normal de la scolarité, elles cherchent à tisser un lien social et pédagogique susceptible de combler le vide.

Il y a une recherche active de tuteur par ces jeunes filles et parfois la famille s'y associe.

« En 4^e, je suis tombée sur un Libanais, mais il comprend le Wolof parce qu'il est né à Dakar [...] Il savait que j'étais Sénégalaise et il parlait de temps en temps sénégalais avec moi. [...] Quand je ne travaillais pas assez, il me grondait. Il me disait : Oui, pourquoi tu ne travailles pas. Il me poussait à travailler parce que de temps en temps je délirais un peu... » (F.K.)

F.K.

16 ans, père malien ancien navigateur, décédé, mère sénégalaise, petit commerce, 1 frère. Famille musulmane. Paris.

Cursus scolaire avec un CP difficile, une sixième difficile, veut faire de longues études sinon un BEP sanitaire.

Très suivie par une association de quartier.

sur le groupe des copines pour faire des choix similaires ou sur les institutions prévues à cet effet. Certaines, très motivées et en forte demande, trouvent parfois dans leur école une personne susceptible de jouer un rôle de tutelle pédagogique, prête à les conseiller et surtout à les motiver, à les pousser au travail. La recherche d'un lien privilégié avec un membre de l'équipe pédagogique (enseignant, surveillant, etc.) constitue un facteur important dans la scolarité. Ce rôle n'est pas forcément assumé par le professeur principal qui a institutionnellement en charge cette fonction. Affinité réciproque et estime de l'élève élisent tel ou tel membre de l'équipe à cette place. Il est probable que peu de tuteurs aient eu conscience de leur apport pédagogique. Pourtant, beaucoup de jeunes filles racontent leur scolarité en insistant fortement sur leur rôle.

Les relations des parents avec l'école sont généralement distantes. D'ailleurs, les jeunes filles pensent que, malgré l'adhésion des parents au projet explicite de l'école, ils ont un rapport mitigé avec l'institution scolaire. Certaines affirment que les parents négligent leur scolarité. En effet, le rapport parents/école tend à se distendre au fil de la scolarité. De l'avis de la plupart des jeunes filles rencontrées, les relations des parents avec l'école, sans pour autant être toujours inexistantes, sont très réduites. Réponses aux convocations mais très peu d'initiatives. Dans une minorité de cas, certaines notent néanmoins l'engagement de la mère ou du père. C'est le cas d'une jeune fille de Meaux dont la mère « squatte les réunions de parents de l'école depuis qu'une amie l'y a emmenée ». L'investissement des parents se limite surtout à l'aspect « social » et éducatif de la scolarité : *discipline et assiduité*. C'est aussi sur ces critères que se fonde essentiellement le contrôle familial. Un manquement à ces exigences ne peut se justifier. Éventuellement, il peut s'étendre à certains choix importants et ponctuels (orientation, redoublement...) surtout quand leur avis est sollicité.

Les aspects plus proprement pédagogiques de la scolarité (le travail scolaire au quotidien) font l'objet d'une délégation auprès de l'institution ou de relais familiaux, associatifs et de voisinage. Le contrôle et/ou l'aide à la réalisation du travail scolaire quotidien, quand il existe, est généralement le fait de tiers. Mlle T.T., dont les études se sont achevées avec l'obtention d'un bac professionnel et l'entrée dans la vie active, illustre ce recours aux tiers pour le travail scolaire. Pendant toute sa scolarité, elle a été suivie par sa voisine de pallier, amie de sa mère chez qui elle allait tous les soirs après l'école faire ses devoirs. Ce fut une véritable « mère scolaire » pour elle.

T.T.

27 ans, origine sénégalaise. Père cuisinier, mère femme de ménage. 4 sœurs. Banlieue parisienne.

Toute sa scolarité, elle a été prise en charge par sa voisine, une amie de sa mère (française) chez qui elle allait faire ses devoirs. À la 3^e, orientation en BEP comptabilité puis bac professionnel. Après le bac, passe le maximum de concours de la fonction publique. Embauchée à la RATP comme contrôleur.

« Je faisais mes devoirs chez la voisine qui était une bonne amie de ma mère. Cela a duré pendant toute ma scolarité [...] Elle n'avait pas d'enfant. » (T.T.)

Pour F.K., orpheline de père vivant avec sa mère non scolarisée, c'est au niveau du centre social du quartier qu'elle a trouvé un cadre de travail et une structure d'encadrement.

« Je n'ai personne pour m'aider dans les devoirs. Avant, j'ai fréquenté des cours de soutien scolaire à A... J'ai toujours la moyenne même quand je fais toute seule mes devoirs. » (F.K.)

UNE INADÉQUATION DES MODES DE VIE AVEC LA « CULTURE SCOLAIRE »

Une caractéristique commune aux jeunes filles rencontrées semble être l'inadéquation des modes de vie familiaux avec les exigences d'une scolarité

normale : absence d'un coin tranquille pour travailler si ce n'est parfois la chambre partagée avec le reste de la fratrie, aucune ou très peu de surveillance de la réalisation du travail scolaire, consommation effrénée de la télévision, bref non prise en compte de la scolarité et de ses exigences pour adapter la vie de la famille à ces rythmes. Alors que l'école est entrée dans les mœurs familiales des autochtones et qu'elle est, sinon formellement, pratiquement au centre des modèles éducatifs de l'enfant, il n'y a pas dans ces familles migrantes une « normalisation » par l'école, une « soumission » aux normes et exigences scolaires.

Pourtant, ce rapport distant qui est souvent perçu par des enseignants comme un « laisser-aller » et parfois comme un manque d'intérêt des parents pour le travail scolaire, ne signifie pas absence de règles familiales. Bien au contraire, elles peuvent être très strictes mais portent sur d'autres registres. Les aspects liés à l'école se limitant à l'assiduité et à l'observation de la discipline. C'est ce qu'expriment les propos d'une jeune fille de l'enquête :

« [...] le soir, en rentrant, on ne faisait pas les devoirs ; cela ne dérangeait personne. Oui, et après l'école, on allait direct dehors, ça dérangeait personne. C'est vrai que c'était strict au niveau du repas. À 8 heures tout le monde à la maison et à 8 heures 15 le repas. Tout était strict mais, concernant la scolarité, ils se sont jamais intéressés donc, relâchement général. » (M.S.)

Cette attention au respect de certaines règles devient pour les jeunes filles, par la suite, plus soutenue. Presque toutes s'accordent pour dire que les parents, notamment les mères, portent une grande attention à leurs sorties et leur imposent des horaires. À la différence des garçons, les jeunes filles sont fortement sollicitées pour le travail domestique : ménage, vaisselle, entretien des petits frères et sœurs. Cette fonction « féminine » qui constitue pour les mères un aspect important de l'éducation des filles entre parfois en concurrence avec le travail scolaire. Les jeunes filles montrent comment elles sont obligées de « batailler » pour dégager un temps à consacrer à leurs devoirs car les mères ne comprennent pas comment le fait de « passer un coup de balai », de « faire la vaisselle ou une petite course » peut entraver le travail scolaire. Pour beaucoup d'entre elles, ce sont des subterfuges utilisés par les jeunes filles pour se « défilier » devant les tâches domestiques. Les mères sont d'autant plus enclines à le penser que, quant au fond, elles supposent que le travail scolaire important se passe à l'école et que celui fait à la maison est, sinon facultatif, très

secondaire et sans conséquence. Une des jeunes filles parle de l'attitude de sa mère face au travail domestique et scolaire :

« Le comportement de ma mère était contradictoire. On discutait souvent, elle nous demandait de continuer au maximum ; vraiment qu'on ait une bonne scolarité mais, en même temps, quand on rentrait des cours, elle avait la mentalité africaine. Quand une fille rentre, c'est le ménage vite et tout cela. Et, par rapport à ça, elle nous demandait de faire les tâches ménagères avant les devoirs. Donc je trouvais que c'était un comportement contradictoire. Ça nous a pas empêchées de réussir car on avait vraiment la volonté et elle nous encourageait. On était dans des conditions où on nous poussait à continuer. C'est vrai que ça aussi, ça faisait partie de la motivation. »
(F.C.)

Il y a bien un projet éducatif, des normes définies et transmises mais qui ne donnent pas toujours la première

place à l'école en tant que telle. Cette attitude ne saurait être mise sur le compte d'un manque de croyance en l'école. Mais, les parents ont plutôt une conception de l'école qui minimise le travail exigé en dehors des cours et qui fait de l'assiduité aux cours et de la bonne tenue en classe la condition nécessaire et suffisante de la réussite. Ainsi, on peut noter des paradoxes comme le fait de laisser les enfants regarder très tard la télévision, de mettre en avant les tâches ménagères et domestiques pour les filles au détriment, de fait, du travail scolaire.

C'est au fur et à mesure que les enfants avancent dans la scolarité que les parents approfondissent leur « culture scolaire », leur connaissance des niveaux, des filières, etc. Ainsi, alors que tous ses frères avaient arrêté les études en 3^e, une jeune

filles (M.S.) poursuivant en BEP a pu ouvrir les yeux de sa mère sur la possibilité d'aller au-delà de cette limite. Par ailleurs, les échanges entre parents, notamment entre mères et à travers les structures associatives de quartier, construisent et diffusent petit à petit des savoirs empiriques sur l'école. On évite et refuse parfois les orientations précoces, les options trop singulières et partant perçues comme discriminatoires. L'école étant ouverte à tous, leurs enfants doivent donc suivre les voies empruntées par la majorité des élèves.

Les jeunes filles, notamment les aînées, jouent un rôle important dans l'introduction des normes scolaires au sein de la famille. Progressivement, ce sont elles qui, dans leurs fonctions d'entretien des frères et sœurs, assument des responsabilités éducatives et le suivi du travail scolaire des cadets.

LA PERCEPTION D'UN STATUT SPÉCIFIQUE À L'ÉCOLE ET LE VÉCU DE LA DISCRIMINATION

Nous constatons que l'école est un lieu d'homogénéisation culturelle et idéologique, un vecteur d'assimilation à la culture dominante et majoritaire pour des enfants aux origines culturelles familiales diverses. Bien des jeunes filles citent leur famille comme étant le lieu qui a de prime abord constitué l'espace de socialisation différenciée et d'intériorisation d'un statut d'étranger. Par la suite, l'école sera pour beaucoup d'entre elles le lieu où elles découvrent cette altérité qui les marque mais aussi qui leur ouvre les portes de l'apprentissage des normes autochtones. Cette fonction d'acculturation et d'assimilation ne se fait pas sans violence même si rares sont celles qui d'emblée se souviennent d'expériences de discrimination ou de racisme à l'école. Au contraire, nous disent-elles dans un premier discours, « *cela se passait très bien* », « *il n'y avait pas de problème* ». Mais, curieusement, dans la suite des entretiens, elles sont nombreuses à exprimer des situations, des manifestations de racisme vécues directement. Telle parle de sa découverte du racisme après qu'une camarade de classe l'ait traitée de « *sale noire* » à la maternelle. Après s'en être plainte auprès de sa mère, elle s'est dit qu'elle devrait faire attention à cette dimension des choses. Telle autre parle de l'existence d'un groupe d'élèves dans le collège qui tenaient des propos du genre « *les Noirs puent, ont des odeurs particulières* » tout en

Les jeunes filles, notamment les aînées, jouent un rôle important dans l'introduction des normes scolaires au sein de la famille. Progressivement, ce sont elles qui, dans leurs fonctions d'entretien des frères et sœurs, assument des responsabilités éducatives et le suivi du travail scolaire des cadets.

affirmant que cela ne l'a pas atteinte. Une autre note que déjà, dès les petites classes, les « Français » aimait bien rester entre eux et éviter le mélange avec les autres.

Si, entre élèves, l'école révèle des formes de racisme, elles ne sont pas systématiques mais faites de manifestations sporadiques. Il nous est apparu chez les jeunes filles un fait noté par ailleurs dans nos interventions au sein de cette population : une volonté sinon d'éluder, du moins de ne pas s'attarder sur ces questions. On pourrait penser *a priori* qu'elles n'ont pas été très marquées par ces phénomènes dans les petites classes. Mais, il semble difficile de nier ces manifestations de racisme que les jeunes commencent par occulter, nier, puis révèlent dans les entretiens. Cette « censure » révèle toute la difficulté à parler du racisme en France, que l'on soit porteur de ces idées ou qu'on en soit victime. Certes les tabous tombent de part et d'autre, mais l'autocensure est encore forte.

Les enseignants et l'encadrement ne sont pas épargnés par le phénomène. Des rapports conflictuels ou difficiles sont mis sur le compte du racisme par certaines jeunes filles. C'est le cas de F. K. dont les rapports ainsi que ceux de son petit frère avec son professeur de technologie sont analysés sous cette optique.

« Quand je suis arrivée au collège en 6^e, il y avait une prof principale que j'aimais vraiment pas parce que je pensais qu'elle était raciste ; en plus, c'est vrai, tout le monde le savait dans le collège. Quand par exemple je demandais une question parce que j'avais pas compris, elle me faisait balader quoi et quand

c'était un Français, elle expliquait bien et lui disait : chaque fois que tu comprends pas, il faut me demander parce que je suis là pour ça... J'ai fini par m'endormir parce que chaque fois que je posais une question, elle me répondait jamais. » (F.K.)

Pour R.S., c'est davantage les préjugés grossiers d'un de ses professeurs qui dénotent un certain racisme :

« J'ai eu un prof d'histoire-géo qui dit qu'il connaît l'Afrique alors qu'il se met à raconter des choses....

Quand il dit soi-disant des choses qui se passent maintenant, des histoires de têtes coupées. Alors, ça devient hallucinant. Et moi, je lui réponds : les couteaux, c'est vous qui les avez apportés. Et c'est là que ça dégénère. La première fois, la moitié de la classe s'est tirée et on l'a traité de raciste. » (R.S.).

R.S.

19 ans, origine malienne. Vit avec sa mère, son beau père et 2 sœurs et 1 frère. Musulmans. Banlieue parisienne.

Primaire un peu difficile. Collège passable et orientation vers le professionnel après la 3^e pour faire un BEP secrétariat médical. Échec au BEP. En formation secrétariat à la mission locale, elle repasse en candidate libre le BEP.

L'appartenance raciale ne constitue pas pour ces jeunes filles africaines le seul vecteur d'altérité. L'origine sociale et géographique joue également un grand rôle. En effet, la scolarité primaire et secondaire de 1^{er} cycle se déroulant en général à proximité du lieu d'habitat, la composition sociologique de l'école prolonge généralement celle du quartier ou de la cité. Cette continuité dans le tissu social rend moins manifeste la spécificité des positions des jeunes filles africaines. En outre, la plupart de ces filles ont suivi leur scolarité primaire à une époque où la présence des enfants africains était moins forte et où la « crise de l'école » n'était pas aussi poussée et généralisée dans les banlieues. D'ailleurs, elles notent que les phénomènes de violence ou de déviance dans les écoles n'étaient pas de leur temps aussi présents. Illusion ou réalité ? Toujours est-il qu'elles ont le sentiment qu'une profonde dégradation affecte les écoles de leurs petits frères et sœurs.

Les changements d'école avec éloignement de la zone d'habitat ont constitué pour beaucoup d'entre elles l'occasion de faire l'expérience d'un milieu différent du leur et qui, ce faisant, mettait en exergue une certaine spécificité. Néanmoins, cette distinction et cette mise en saillance de leur altérité ne semblent pas, à entendre les propos des jeunes filles, relever principalement de leur appartenance ethnico-raciale. Elles ne se découvraient pas dans cette confrontation et dans cette nouvelle interaction seulement comme « africaine », « noire ». Elles se découvraient égale-

L'appartenance raciale
ne constitue pas
pour ces jeunes filles
africaines le seul
vecteur d'altérité.
L'origine sociale
et géographique joue
également un grand
rôle.

ment comme des individus appartenant à un milieu socioéconomique et culturel particulier.

Quelques filles ont, au cours de leur histoire scolaire fait l'expérience de cette confrontation avec « d'autres mondes » et en ont été très fortement marquées. Il est à noter que l'école ne joue ce rôle de brassage social que pour des cas très limités. Un tel confinement dans le même espace pose un réel problème. L'école, à l'image de l'habitat, prolonge une ségrégation urbaine et partant sociale qui reste ancrée. D'ailleurs, les cas d'immersion dans des milieux autres sont davantage le fait de circonstances assez exceptionnelles. Pour F.B., son lycée de piètre réputation dans un arrondissement populaire de Paris avait la possibilité de transférer ceux des meilleurs élèves qui le souhaitaient dans un lycée des beaux quartiers qui en revanche se délestait de ses éléments « perturbateurs » en échange.

Ainsi donc, après une Terminale dans un lycée d'un quartier très populaire de Paris, elle a pu repasser son bac dans un lycée bien plus coté.

« J'ai senti une nette différence, ça c'est clair. Donc ce que ça m'a apporté ? Alors beaucoup de choses.

[...] Et puis en plus, je suis rentrée dans une classe où j'étais la seule noire, donc là ça m'a beaucoup changée. Y avait une antillaise mais quand même quoi. J'étais vraiment la seule africaine. On devait être 4 ou 5 dans le lycée, moi ça m'a marquée franchement. Quand je suis arrivée, j'ai halluciné. En plus, c'étaient des gens qui étaient en 1^{re} ensemble ; donc ils se connaissaient tous (pour qu'une personne vienne me parler, ils ont mis une semaine.) Moi je parlais à personne pendant tout ce temps. Moi je parlais à personne et on me parlait pas. Donc, pendant une semaine, je parlais à personne. J'allais à la cantine toute seule. Vraiment le truc qui m'était jamais arrivé. J'étais qu'avec des Français, moi qui me disais avant que je ne m'amusais pas avec les Français, j'étais servie. Et puis j'ai appris à connaître le milieu un peu « bourge » et j'ai vu d'ailleurs que y en a qui parlaient que d'argent ; ça m'a appris dans le sens où j'ai appris à m'assagir on va dire, et puis à plus voir le bon côté des choses. Car, mine de rien, ils ont un esprit de « je vais y arriver » donc moi, ça m'a stimulée pour réussir et puis, en plus de ça, même si il y a de la triche on à quand même le truc du travail. Il

faut que ça nous apporte. T'as des gens qui sont assez fayots pour dire non je ne donne pas ma feuille. Tu vois ce que je veux dire alors que nous (Dans son premier lycée) on avait une solidarité qui disait : tant pis on s'aide tous même si on est tous nuls, tu vois ? [...]. Alors, moi je voyais cela je me disais : ah ! Là on bosse, c'est clair. (F.B.)

Une expérience similaire a été vécue par M.S. qui après son BEP a voulu réintégrer l'enseignement général dans une filière qui n'existait pas sur son secteur d'habitation, ce qui lui a valu une inscription dans une autre ville de son département. Dès son arrivée, elle s'est sentie assez différente de ces nouveaux camarades.

« Eh bien, à S. il y a beaucoup de races et d'ethnies différentes et c'est vrai qu'à F., c'est très différent, c'est très français, enfin, c'était, car, maintenant, c'est plus pareil. Je ne sais pas si c'est parce que c'est le suivi des parents mais, en cours c'était plus calme et il y avait un certain respect des profs qui n'existe pas ici. Ici, on n'hésitait pas à dire des choses aux profs alors que là-bas, ils ne l'auraient pas fait même si on les payait. Je suis sûre qu'ils ne l'auraient pas dit aux profs. Je me suis sentie un peu différente et même eux ont senti que je devais venir d'un milieu « racaille » si on peut dire. Et, ils me regardaient tous car je n'avais rien à voir avec leur habillement... Oui, même dans la façon de marcher, de parler c'était totalement différent. Alors, il y avait 2 choses : ou c'étaient eux qui prenaient ma façon de parler, de m'habiller ou c'était moi qui m'habituais à eux. Donc, on a fait un mixage des deux. Donc moi, je me suis habituée par rapport au travail, à la discipline vis-à-vis des profs etc., et eux, se sont habitués à moi, pour être francs et dire un peu ce qu'on pense. Faut pas non plus laisser les profs nous marcher sur les pieds parce qu'on est des élèves. Voilà, et après c'est parti de là. » (M.S.)

Selon M.S., même les professeurs étaient sensibles à son cas et marquaient une différence entre elle et ses camarades. La façon dont elle percevait le rapport élève/professeur était tout autre. Pourtant, cette immersion dans ce nouveau milieu, la confrontation avec de nouvelles règles « auront raison » de sa nature « récalcitrante ». Petit à petit, elle intériorise les normes « locales ».

« Parce que j'étais beaucoup plus nerveuse, je disais beaucoup plus ce que je pensais et ça ne me faisait pas peur de dire ce que je pensais. Et si un prof disait quelque chose, je lui répondais et si je devais prendre

la porte je la prenais, cela ne me dérangeait pas. Donc, par rapport à cela, aucun des élèves ne répondait aux prof de la façon dont je répondais aux prof mais au fil du temps, au bout de 3, 4 mois je ne répondais plus de la même façon aux profs, non pas que j'avais peur mais... j'avais décidé de changer d'attitude quoi, et même inconsciemment ». (M.S.)

Ainsi, un autre facteur important qui amène les jeunes filles à se découvrir différentes ou singulières, c'est, au-delà de l'appartenance raciale ou nationale des parents, l'origine sociale (ouvriers) et géographique (banlieue difficile).

L'école est d'abord marquée par la ségrégation urbaine qui traduit elle-même, presque toujours, une ségrégation socioéconomique et ethnique. Cette donnée détermine une certaine forme d'homogénéité des populations scolaires. Plus en profondeur, le système de sélection scolaire par des mécanismes de ségrégation produit des logiques de regroupement ethnique ou d'ethnisation larvées. La tendance est que, de plus en plus, les classes de perfectionnement, d'adaptation, etc., accueillent massivement des enfants africains. Ce qui nous fait dire, à la suite de certaines jeunes filles, qu'il s'opère des phénomènes de regroupement presque ethnique et de constitution de classes sur cette base. Il faut d'ailleurs noter que les jeunes filles rapportent avec un grand naturel ces pratiques de regroupement des « bons éléments » dans certaines classes et des « moins bons » dans d'autres. Une jeune fille parlant du collège évoque ce phénomène : *« D'ailleurs, généralement dans les très bonnes classes, car y avait des classes A, B, C, D, E, généralement, les classes A, B, c'étaient les très bonnes classes et C, D, E, c'était les classes pas super quoi. Moi, j'ai trouvé vachement dommage de faire cela. Donc quand tu sais que tu te retrouves dans la classe D ou C, ton niveau n'est pas super et psychologiquement t'es à un niveau.... ? Bon, voilà, bref, cela te remonte pas très bien. » (F.B.)*

Assez curieusement, ce fait ne semble pas étonner notre interlocutrice outre mesure. Certes, elle trouve dommage de procéder de la sorte. Elles sont nombreuses à avoir connu de telles situations et jugent parfois normal et logique de mettre les élèves dans des classes homogènes pour avoir un même rythme, de mettre des « perturbateurs ensemble avec des professeurs plus sévères », etc. Il y a une réelle banalisation de ce fait et une certaine adhésion à la politique, même si elles n'en sont pas les premières bénéficiaires. Mais, tout cela leur paraît logique et normal, nullement injuste.

Cette coïncidence entre sélection scolaire et agrégation plus ou moins ethnique n'est pas gratuite et arbitraire. Les familles africaines faisant l'objet de notre recherche sont assez éloignées de l'école et de ses règles. Cela constitue un handicap important dans la compétition scolaire. Ainsi, cette absence quasi générale d'une culture de l'école dans les familles rejait sur les comportements et semble déterminer les performances immédiates des jeunes. Parlant du rapport au travail, les jeunes des écoles situées dans les secteurs difficiles notent un certain laisser-aller et celles qui ont pu pratiquer d'autres établissements en dehors de leur secteur d'habitat sont étonnées par la différence des comportements.

DES HISTOIRES SCOLAIRES FÉMININES FONDÉES SUR LA SÉPARATION DES RÔLES SOCIAUX

Si, pour les parents, il y a une égale préoccupation de scolarisation des filles et des garçons, les rôles sociaux et la place assignée aux unes et aux autres conditionnent leurs attentes quant à la finalité de leurs études. Ce qui nous est apparu de façon immédiate à travers les récits de ces jeunes filles, c'est la précocité du travail et/ou de la déscolarisation des garçons. Nombre d'entre elles ont des frères qui ont arrêté en 3^e ou en début de BEP dès les premiers échecs. Il y aurait pour les garçons, si on peut parier ainsi, une alternative, une suite immédiate à l'échec scolaire : l'arrêt des études, le projet de travail et éventuellement l'installation. Cette situation, sans faire l'objet d'une valorisation par les parents, est « socialement normale » : un jeune homme qui n'a pas réussi dans

les études va chercher du travail. Il n'est pas question de « perdre du temps » à l'école. La plus grande ambition pour un garçon, sa seule issue pour construire un « statut social » serait la réussite professionnelle.

En revanche, cette réussite professionnelle est impérative, c'est elle qui « fait » le garçon. Hors le travail point de salut : pas de famille, pas de statut social.

Pour les filles, les attitudes sont légèrement différentes. On ne peut pas dire que les parents s'opposent à leur formation ou à leur réussite professionnelle.

La réussite professionnelle est un plus, plus ou moins important et valorisé, car elle aide toute la famille et protège en cas de coup dur. Néanmoins, pour les parents, une autre attente majeure au regard du rôle qui leur est assigné est de réussir aussi leur « entrée » dans leur statut d'épouse et de mère. La sortie du foyer paternel est liée à l'entrée dans ce statut. Pour

les parents, la décohabitation doit s'inscrire dans un projet de vie maritale avant d'obtenir leur assentiment et non dans une démarche d'autonomie individuelle. Cette question constitue un point d'achoppement important entre les jeunes filles et les parents. Même la décohabitation pour des raisons scolaires n'est tolérée qu'avec beaucoup de réserves. Il faut une forte dose de volonté et un entêtement des filles pour arriver à cette fin. En définitive, il y a pour les jeunes filles une assignation à résidence dans la maison paternelle jusqu'au mariage et une obligation morale d'hospitalité de la part des parents qui leur confèrent la possibilité objective de poursuivre leur scolarité sans interrogation pressante sur leur quotidien. Certaines vont élaborer leur stratégie d'autonomie en jouant sur cette

obligation d'hospitalité qui leur permet de poursuivre le plus longtemps possible leurs études. Les jeunes filles perçoivent la spécificité de leur position familiale par contraste avec leurs frères, le rapport plus précoce de ces derniers à la liberté, au travail, à l'argent et à l'autonomie. C'est ce qu'avance une jeune

filles parlant de l'attitude de son père vis-à-vis de leur scolarité :

« Pour lui, il faut savoir lire, écrire et compter. Aller jusqu'au bac pour suivre des études supérieures... ? Pour lui, le travail manuel c'est bien. [...] Oui, surtout pour les garçons. Pour nous les filles, l'école, ça nous empêche de traîner, de faire des bêtises. En fait pour les filles, c'était rien ou l'école. Il n'accordait pas d'importance à l'éducation ou à la réussite des filles. On pouvait pas sortir, on travaillait donc plus que les hommes. Ils donnaient donc plus de libertés aux garçons. » (F.C.)

C'est également ce que dit M.S. parlant de ses frères et de la scolarité des filles.

« Elles (les filles) ont peut être du mal à se mettre à travailler et elles sont moins poussées par leurs parents. »

« Généralement, elles arrivent en 3^e et font un CAP. Il y en a beaucoup qui ont fait un CAP coiffure, esthétique... et il y en a plein qui continuent en seconde. Elles sont obligées quoi... les jeunes filles sont obligées de continuer leurs études même si elles redoublent 4 fois. Ce sont les parents qui les obligent, elles choisissent pas. »

« ... les garçons ici, ils ne vont pas plus loin qu'en 3^e et les plus forts vont jusqu'en BEP pour ne pas terminer leur BEP. Les plus courageux ont essayé de passer leur BEP mais les autres ne sont même pas restés en 1^{re} année parce que ça les intéresse pas, c'est pas ce qu'ils veulent faire et les parents ne leur interdisent rien. » (M.S.)

Ainsi les filles ont le sentiment que les garçons sont plus qu'elles-mêmes soumis à une pression pour la réussite et l'autonomisation individuelle. Que celles-ci passent par la scolarité aboutie ou la mise au travail précoce. Les filles ont, aux yeux des parents, le mariage (statut de mère et d'épouse) comme alternative quoi qu'il advienne de leur scolarité. Elles ont aussi le temps pour elles, le bénéfice de l'hospitalité familiale qui est aussi le seul moyen de contrer leur émancipation et leur sortie du foyer familial autrement que pour le mariage. Alors que les garçons, moins soumis à cette contrainte, semblent du coup être plus poussés par la famille et par la société à l'urgence de la réussite et de l'émancipation.

Paradoxalement donc, les contraintes de la reproduction communautaire qui pèsent sur les jeunes filles avec une moindre valorisation de leur scolarité et de leur réussite professionnelle par rapport aux garçons favorisent indirectement des performances scolaires. Parce qu'elles restent plus longtemps à la maison et à

*En définitive,
il y a pour les jeunes
filles une assignation
à résidence dans
la maison paternelle
jusqu'au mariage
et une obligation
morale d'hospitalité
de la part des parents
qui leur confèrent
la possibilité objective
de poursuivre
leur scolarité sans
interrogation pressante
sur leur quotidien.*

l'école, qu'elles peuvent avoir le loisir de « perdre du temps à l'école », elles arrivent à des niveaux scolaires plus élevés. Sans affirmer que les filles réussissent mieux que les garçons – nous ne disposons pas au-delà des perceptions immédiates des parents et des filles elles-mêmes d'éléments statistiques fiables – elles ont à la différence des garçons peu de latitude pour arrêter leurs études dans la mesure où cette situation suscite beaucoup d'appréhension des parents.

« *Des jeunes filles qui arrêtent l'école, c'est très mal vu, c'est comme les garçons qui se font virer.* »

« *Oui, ils se disent : si elle quitte l'école, elle va traîner et c'est grave quoi. Un garçon ne rentrera jamais enceinte.* »

« ... de toute façon, même si elles aiment pas, elles sont obligées de continuer. Y en a qui vont jusqu'en bac pro ou en STT, même si ça leur plaît pas. » (M.S.) Aussi, la persévérance forcée dans les études devient à la fois un moyen de dépasser cette situation intolérable et d'atteindre des performances scolaires non négligeables. Mais, la plus grande durée des jeunes filles à l'école est relative à celle de leurs frères. Il ne faut pas en déduire qu'elles s'inscrivent dans les filières longues classiques (médecine, diplômes à bac plus 5 ou 9...). En outre, on note une prépondérance des filières scolaires et professionnelles socio-sanitaires, bureautiques, des options d'études courtes (BEP, bac pro, BTS, etc.) mais déroulées sur un temps plus long et étalées sur des parcours sinueux et en zigzag : orientation précoce, BEP, retour à l'enseignement général, poursuite jusqu'au bac, options courtes après le bac (BTS, etc.) puis entrée à l'université pour un 2^e cycle, etc. En somme, même si, de fait, le parcours scolaire est long, il est constitué d'une succession d'options courtes ; comme si elles avaient besoin de se convaincre par des « épreuves accessibles » qu'elles pouvaient y arriver et aller plus loin ; comme si, également, elles rusaient avec un « système » qui doute de leur capacité à faire des études longues et les confine dans des cursus précis.

Ainsi, il nous semble que si l'échec latent à travers des formes diverses (orientation précoce, enseignement professionnel sans débouchés certains, etc.) constitue la sanction immédiate pour beaucoup de ces jeunes filles dans les débuts de leurs cursus scolaires, d'autres paramètres propres à la structure familiale et communautaire, aux formes de contrôle social dont elles font l'objet, modulent leurs trajectoires. Ainsi, l'hospitalité familiale et l'envol tardif (ou le retour) dans la maison parentale offrent des secondes chances pour la réussite scolaire alors qu'une auto-

misation plus précoce aurait imposé la sortie rapide du milieu scolaire pour tenter une insertion dans le monde du travail. C'est le cas d'une jeune fille d'origine béninoise. Après avoir quitté le domicile familial pour vivre avec son copain, elle revient, après l'échec au bac et l'échec de son projet d'autonomie, chez sa mère :

« *J'ai tourné ça longtemps dans ma tête. Je voulais faire mon bac et faire des études, m'en sortir quoi ! Je voulais faire sage-femme ou infirmière quelque chose dans la santé surtout que ma mère travaillait dans un hôpital. Un jour j'ai appelé ma mère pour lui dire que je voulais revenir à la maison. Je me suis remise aux études, je révise seule pour passer en candidate libre.* » (D.B.)

Une autre jeune fille, F.C.M., a connu une situation similaire. Après un divorce au bout de quatre ans d'un mariage arrangé par ses parents, elle revient chez eux

*Paradoxalement donc,
les contraintes
de la reproduction
communautaire qui
pèsent sur les jeunes
filles avec une moindre
valorisation de
leur scolarité et de leur
réussite professionnelle
par rapport
aux garçons favorisent
indirectement
des performances
scolaires.*

D.B.

20 ans, origine béninoise, catholique, 3 frères, vit avec la mère (aide soignante) séparée du père retourné en Afrique.

Scolarité normale jusqu'en 3^e ou elle préfère redoubler plutôt que d'être orientée. Poursuit jusqu'en terminale G5 mais échec au bac. Quitte la maison familiale et s'installe avec son copain au grand désespoir de sa mère. Après un an de galère, elle téléphone à sa mère et lui dit qu'elle veut rentrer à la maison. Prépare actuellement le bac en candidate libre.

D.F.

26 ans, famille polygame, 2 épouses avec 6 enfants (4 garçons et 2 filles). Origine sénégalaise, musulmans. Banlieue parisienne. Père chauffeur-livreur, décédé en 1989.

Les 4 garçons ont arrêté les études en 3^e.

La sœur a eu son bac, est actuellement dans un IUT.

Difficulté au primaire en CE1 année de son arrivée du Sénégal. 5^e difficile, a failli être orientée en CAP ou CPPM, refus des parents et de la jeune fille. BEP de comptabilité. Échec au bac professionnel. Retour à l'enseignement général. Terminale STT et projet de faire des études d'assistante sociale. Dissuadée par les conseillères d'orientation qui l'en jugent incapable. Va à la fac et passe un DEUG d'AES. Avec le DEUG, retour aux études d'assistante sociale.

F.C.M.

19 ans, origine malienne. Grande banlieue parisienne. Père très croyant. 4 enfants, 1 grande sœur mariée et en Afrique. Un frère dans une institution religieuse islamique. Mariage arrangé qui dure 4 ans et se solde par un divorce. Un enfant né de ce mariage. Retour dans la maison paternelle et reprise des études. Souhaite faire des études d'infirmière pour aller servir en Afrique.

avec son enfant et reprend ses études. Un autre exemple de parcours en zigzag avec un allongement de la scolarité est celui de D.F. Après avoir failli être orientée en 5^e en CAP, orientation refusée par elle et ses parents, elle continue jusqu'en 3^e, emprunte la filière professionnelle, obtient le BEP de comptabilité après un redoublement, poursuit ensuite jusqu'au bac professionnel qu'elle rate. Puis, elle revient à l'enseignement général (filière STT), obtient son bac. Elle veut faire des études pour devenir assistante sociale, mais les conseillères la dissuadent en lui pré-

disant un échec certain. Elles lui offrent néanmoins comme issue la possibilité de faire AES tout en lui disant qu'elle va « couler ». Finalement elle obtient son DEUG en AES puis passe avec succès le concours de l'école d'assistantes sociales. C'est aussi le cas de P.D. qui s'était fixée comme but de devenir infirmière. Après son échec au concours d'entrée à l'école des infirmières, elle poursuit en fac et prépare aujourd'hui une maîtrise d'AES.

Ainsi, il semble que les filles arrivent tant bien que mal, même au prix de plusieurs redoublements, de réorientations, à décrocher un diplôme au terme d'un parcours scolaire plus long tout en bénéficiant de l'hospitalité familiale.

De l'observation, il ressort que les conditions de la progression scolaire chez les jeunes filles d'origine africaine s'appuient assez paradoxalement sur des ressorts familiaux et communautaires de contrôle qui les assignent à une obligation de scolarité et partant accroissent leurs possibilités de performances scolaires. Leur longévité scolaire leur prépare à la fois de meilleures possibilités d'insertion mais, aussi, les arme et les fortifie dans les négociations avec la famille. Cette remarque vaut surtout pour les jeunes dont les parents

sont originaires de la vallée du fleuve Sénégal (Mali, Mauritanie, Sénégal) et chez qui la volonté de maintenir une intégration communautaire est assez forte. Nous avons noté auprès d'elles la pratique systématique des fiançailles à partir de quinze ans. Dans une rencontre avec un groupe de jeunes filles (près d'une vingtaine), nous avons pu constater qu'à deux exceptions près (trop jeunes), elles étaient toutes fiancées et deux avaient été déjà mariées sans leur consentement puis « divorcées ». Si cette pratique semble inscrite dans la trajectoire de ces filles, il apparaît que la pour-

*Leur mode d'insertion
dans la société
française (scolarité
obligée et accessible
à tous)
et leur « ténacité »
et longévité dans
les études
les conduisent
indirectement
à une position de force
plus favorable
à la réalisation
de leurs choix qu'à
ceux des parents.*

suite des études joue largement en leur faveur. En effet, leur avancée dans la scolarité et leur plus grande « maturité » constitue les premiers atouts dans la négociation avec les parents. Ce n'est pas de façon consciente qu'elles s'accrochent aux études pour échapper à un avenir matrimonial. Leur mode d'insertion dans la société française (scolarité obligée et accessible à tous) et leur « ténacité » et longévité dans les études les conduisent indirectement à une position de force plus favorable à la réalisation de leurs choix qu'à ceux des parents. D'ailleurs, la plupart des mariages célébrés et consommés a pu avoir lieu grâce au jeune âge (entre 16 et 17 ans) des filles. Si l'union est précoce, elle peut subsister quelques temps mais, très vite, elle est remise en cause par la jeune fille. Le refus de ces unions constitue la position dominante chez les jeunes filles.

C'est donc tout le parcours de socialisation des jeunes filles qui contrecarre plus ou moins les projets des parents. C'est pourquoi nous disons que l'emprise familiale et l'autorité paternelle sur les jeunes sont problématiques et relatives dès qu'on intègre la durée. En effet, leur scolarité et leur mise au travail ne font pas l'objet d'une opposition de la part des parents. Les études et l'accès à une formation en vue d'un travail salarié de la jeune fille sont admis sans difficulté et plus ou moins valorisés par les parents. Certes, comme ils font de la reproduction communautaire familiale un enjeu central, il n'est pas exclu qu'ils sacrifient au besoin la scolarité des jeunes filles sur l'autel du mariage.

C'est cet éventuel choix parental qui fait alors de la scolarité un enjeu et une arme pour la jeune fille. Cette dernière prétextant la poursuite des études pour reculer la date d'un mariage et les parents s'élevant contre leur « longueur » qui retarde ou hypothèque leurs projets. On peut cependant observer que les jeunes filles ne sont pas sans ressources contre les mariages arrangés surtout lorsqu'elles résident en France. Les copines, les institutions sociales, judiciaires et scolaires sont mises à profit pour contrer les projets des parents. Cette attitude concerne les plus jeunes (16-17 ans) plus démunies pour faire face, tout en restant dans la maison selon le choix des parents. À la différence des parents qui s'appuient fortement sur les réseaux associatifs communautaires pour réaliser leur insertion dans la société française et dans l'espace local³, les jeunes filles ont une attitude plus méfiante vis-à-vis de ces associations tout au moins

pour assurer une médiation sociale familiale. Pour les jeunes filles, ces associations appartiennent d'une certaine manière au monde des parents et sont partie prenante de ces types de conception ou de pratiques matrimoniales dont elles cherchent à se prémunir. C'est donc du côté de la société française et de ses institutions qu'elles cherchent une issue salutaire.

* *
*

L'inscription des jeunes filles dans les rapports sociaux familiaux est fondée sur des statuts et des rôles différenciés en fonction du genre. Il y a un projet parental qui intègre avec plus ou moins de contraintes la préparation des jeunes filles à leur futur statut d'épouse et de mère. Ce projet matrimonial et familial encadre souvent avec force l'avenir réservé aux filles. L'endogamie dans un sens large et restreint constitue un paramètre assez pesant sur les possibilités matrimoniales de ces jeunes filles.

Néanmoins, cette inscription différenciée dans les rapports sociaux familiaux n'implique pas une discrimination dans l'accès à l'école et l'adhésion au projet éducatif et scolaire. Dans la mesure où les parents misent avec plus ou moins d'assurance sur leurs capacités à cultiver et à conserver auprès de leurs enfants en dépit de leur scolarisation, des valeurs et des normes qui leur sont chères, une opposition à l'école ne leur semble pas nécessaire. Ainsi, il est apparu clairement qu'ils adhèrent à la scolarité et au projet explicite de l'école, à savoir la transmission de savoirs, de connaissances et d'un métier. Certes, on ne peut en dire autant du projet culturel de l'école, à savoir la « francisation » des enfants, moins bien perçue. Néanmoins, ils font le pari de conduire ensemble leur projet éducatif et ceux de l'école.

L'existence de rôles différenciés dans le projet éducatif des parents induit indirectement des attentes différentes quant aux finalités et au déroulement de la scolarité des filles et des garçons. En effet, si face aux difficultés scolaires, les garçons semblent envisager plus rapidement la sortie du système scolaire et l'insertion professionnelle, il nous est apparu que ce choix était plus difficile et partant plus tardif pour les filles. Paradoxalement, il y a comme une urgence (consensuelle) d'autonomie pour les garçons à laquelle les filles ne sont pas soumises même si leur projet personnel peut être tout autre. En effet, bien des filles cherchent à s'émanciper rapidement mais, comme cette émancipation est subordonnée au projet matrimonial et à ses contraintes, elle est d'autant plus retardée.

³ Diouf, Fall, Quiminal, Timéra, (1995).

Cette assignation plus durable à rester dans la maison paternelle se double d'une obligation de scolarité qui autorise à la longue des performances scolaires. Ces filles réussiraient mieux parce qu'elles sont restées plus longtemps à l'école au contraire des garçons qui avaient la possibilité – et peut être la contrainte – d'en sortir plus tôt pour préparer leur installation.

L'école organise l'entrée des jeunes filles africaines dans la société locale française. Au sein de l'école, elles découvrent une certaine position d'altérité, qui les caractérise, en même temps qu'elles apprennent les règles de la société française. Lieu d'uniformisation idéologique et culturelle et partant d'intégration, elle n'en est pas pour autant un lieu de brassage social tous azimuts. Les clivages sociaux ethniques sont plus ou moins présents et, parfois, ont tendance à se renforcer en s'appuyant du reste sur des mécanismes scolaires (sélection).

De par leur position sociale familiale, elles sont presque condamnées à une *longévité scolaire qui sans aboutir à des diplômes très élevés procure à la différence de beaucoup de leurs frères des résultats plus tangibles*. Cette assignation à une scolarité plus longue, paradoxalement, les arme et les met en position de force dans la négociation avec les parents. Les tentatives de reproduction communautaire à travers les mariages arrangés sont remises en cause du fait de

la consolidation de leur position au niveau du cursus scolaire ou professionnel.

Parce qu'elles restent aussi plus tard et sont plus enracinées dans la cellule familiale, elles assurent au sein du foyer une continuité dans les fonctions domestiques tout en intégrant leurs connaissances des règles locales et autochtones. En préambule à la fondation de leur propre foyer, elles assument et introduisent dans celui qui les a vues naître (le foyer natal) autant d'innovations et d'adaptations jusqu'alors inaccessibles aux parents.

Les contraintes du projet familial et de l'environnement construisent un espace « d'intégration par autonomie ». Alors que par leurs parcours de socialisation culturelle et idéologique elles adhèrent aux mêmes valeurs que les autochtones, leur inscription résidentielle, leur appartenance sociale et les exigences du compromis avec les projets des parents les poussent vers la construction d'un espace à elles, un « entre soi ».

Malgré la prégnance des modèles familiaux, il se dessine des lignes de rupture nette, des transgressions qui ébranlent le projet matrimonial choisi et dessiné par les parents. Même si le maintien d'un certain « entre soi » peut donner l'illusion d'une fidélité aux normes parentales, la socialisation scolaire et, à terme, leur insertion professionnelle les libéreront certainement de ces contraintes. ■

Bibliographie

Aubert F., Tripiet M., Vourc'h F. (1997), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, L'Harmattan, Paris.

Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles*, Seuil, Paris.

Baudoux C., Zaidman C. (1992), *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*, L'Harmattan, Paris.

Boudimbou G. (1992), *Habitat et mode de vie des Africains en France*, L'Harmattan, Paris.

Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*, L'Harmattan, Paris.

Lahire B. (1996), « Des réussites scolaires multi-formes en milieu scolaire », *Migrants-formation*, n° 104, mars.

Leconte F. (1997), *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.

Lelièvre C. (1991), *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan.

Migrants-formation (1992), « Familles africaines en France », n° 91, décembre.

Payet J.-P. (1995), *Collèges de Banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klincksieck.

Poiret C. (1996), *Familles africaines en France*, L'Harmattan, Paris.

Poutignat Ph., Streiff-Fénart J. (1996), *Théories de l'ethnicité*, PUF.

Quiminal C. (1997), *Gens d'ici, gens d'ailleurs*, Christian Bourgois.

Quiminal, Diarra, Fail, Diouf, Timéra (1997), *Les jeunes filles d'origine africaine en France. Parcours scolaires, destin matrimonial et accès au travail*, rapport pour la DPM.

Quiminal, Diouf, Fall, Timéra (1995), *Mobilisation associative et dynamique d'intégration des femmes d'Afrique subsaharienne en France*, rapport pour la DPM, juillet.

Rude-Antoine E. (1995), *Jeunes issus de l'immigration*, Karthala.

Thin Daniel (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL.

Timéra M. (1996), *Les Soninke en France. D'une histoire à l'autre*, Karthala.

Tribalat M. (1996), *Faire France*, Éditions La Découverte.

Résumé

Logiques familiales et communautaires et scolarisation de jeunes filles d'origine africaine noire en France

par Mahamet Timera

La scolarité des jeunes filles issues de l'immigration africaine se déroule en étroite relation avec les projets parentaux de transmission culturelle, de reproduction du statut communautaire des filles et sous l'emprise de l'action idéologique d'acculturation, d'assimilation et d'apprentissage des normes et us de la société française par l'école.

Si les parents adhèrent au projet explicite de l'école (accès au savoir, à un métier, etc.), le projet implicite (assimilation et francisation de leur progéniture) semble en revanche moins bien perçu. Mais, dans la mesure où les parents misent avec plus ou moins d'assurance sur leur capacité à conserver et à cultiver auprès de leurs enfants des valeurs et des normes qui leur sont chères parallèlement à leur scolarisation, une opposition à l'école leur paraît injustifiée.

L'institution de rôles et de statuts différenciés des filles et des garçons dans le projet éducatif des parents induit indirectement des attentes différentes quant aux finalités et au déroulement de la scolarité.

Face à l'échec scolaire, les garçons envisagent plus rapidement la sortie du système scolaire au contraire des filles pour qui ce choix semble plus difficile, plus tardif. « Otages » de l'école et de la maison paternelle, elles sont soumises à une assignation à résidence au domicile paternel qu'elles ne peuvent en principe quitter que pour rejoindre leur propre domicile conjugal. Cette obligation d'hospitalité se double d'un allongement de la scolarité, ce qui autorise à la longue de meilleurs résultats scolaires.

Ainsi les contraintes de la reproduction communautaire qui pèsent sur les jeunes filles favoriseraient indirectement leurs performances scolaires. Même si l'échec se présente comme la sanction immédiate dans leur cursus, leur persévérance au prix d'orientations précoces et répétées, de parcours en zigzag, leur procure en définitive des résultats scolaires tangibles et les place en position de force dans la confrontation avec les parents.

Sociología del Trabajo

NUEVA ÉPOCA

Dirección: Juan J. Castillo, Santiago Castillo.

Consejo de Redacción: Vicente Albaladejo, Arnaldo Bagnasco, Juan J. Castillo, Santiago Castillo, Jordi Estivill, Michel Freyssenet, Enrique de la Garza, Oriol Homs, Ilona Kovács, Marcia de P. Leite, Faustino Miguélez, Ruth Milkman, Alfonso Ortí, Manuel Pérez-Yruela, Carlos Prieto, Helen Rainbird, Antonio J. Sánchez, José M.ª Sierra, Jorge Uría, Fernando Valdés Dal-Re.

Número 35 (invierno de 1998/99)

A. Touraine. Antigua y nueva sociología del trabajo

Alain Touraine, *De la antigua a la nueva sociología del trabajo*

Andrés Pedreño Cánovas, *Taylor y Ford en los campos. Trabajo, género y etnia en el cambio tecnológico y organizacional de la agricultura industrial murciana*

Alberto Ansola Fernández, *Pesca de bajura y capitalismo: un proceso complejo y unas relaciones peculiares*

Antonio J. Romero Ramírez, *Análisis psicosocial del sistema de participación del cooperativismo de trabajo asociado de Andalucía*

Pilar Díaz Sánchez, *El trabajo y las trabajadoras de la industria textil-confección madrileña (1959-1986)*

RESEÑAS

Ángeles Díez y Ariel Jerez, *El fenómeno Full Monty: nuevos apuntes sobre el cine social en España*

LIBROS

Andrés Bilbao.-ROBERTO GONZÁLEZ LEÓN, *El debate sobre el capitalismo en la sociología alemana*

Redacción: Revista *Sociología del Trabajo*.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Campus de Somosaguas. 28223 Madrid.

Edición y administración: Siglo XXI de España Editores, S. A.

Príncipe de Vergara, 78 - 2.º dcha. 28006 Madrid

Teléf. 91 562 37 23 - 91 561 77 48. Fax: 91 561 58 19

Suscripciones

Mundi-Prensa Libros, S. A.

Castelló, 37. 28001 Madrid

Tel. 91 436 37 01

Fax: 91 575 39 98

anual (3 números)

España: 4.000 ptas. (núm. suelto: 1.400 ptas.)

Europa: 4.500 ptas. (núm. suelto: 1.750 ptas.)

Resto del mundo: 40\$