

Thèse

La situation de minoritaire comme épreuve. L'école comme ressource ?

Etude de trajectoires de réussite scolaire de jeunes
originaires des Comores - Mayotte à Marseille

• **Nicole Saïd-Mohamed** *
Docteure en Sciences de l'Education

Cet article s'appuie sur une thèse en sciences de l'éducation soutenue en décembre 2009 qui traite des trajectoires scolaires des jeunes d'origine comorienne et mahoraise à l'école à Marseille. Ces jeunes forment une population importante dans les collèges et les lycées de la ville où la communauté comorienne représenterait entre 5 et 10% de la population totale.

Nous nous intéressons particulièrement ici aux jeunes qui « réussissent » et aux processus qu'ils mettent en œuvre pour construire leurs trajectoires scolaire et d'insertion sociale. Cette question est centrale pour les membres de la communauté comorienne et les associations qui les regroupent, ainsi que pour les agents scolaires et sociaux qui côtoient ces jeunes.

Après avoir présenté l'ancrage théorique de notre recherche et la méthodologie utilisée, nous expliciterons la typologie que nous avons élaborée pour mettre en évidence les liens d'interdépendance entre les jeunes, les familles et l'école, puis nous dégagerons les constantes et les variations des trajectoires des jeunes composant notre échantillon.

* *Université de Provence, Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
IUFM, 63 La Canebière, 13001, Marseille
nicole_said_mohamed@hotmail.com*

Cadre théorique

Pour réaliser notre recherche, nous avons mobilisé les théories de l'ethnicité des sciences sociales et celles-ci nous ont conduit à nous interroger sur la manière dont les rapports ethniques et les différents statuts en vigueur dans la société se reproduisent au sein de l'Ecole.

Les théories de l'ethnicité sont un ensemble de théories et de concepts des sciences sociales qui permettent de décrire la dynamique et les effets des catégories ethniques dans les relations sociales. En fonction d'une « croyance » en une origine présumée, des personnes et des groupes s'attribuent des différences à partir desquelles ils élaborent un classement social. Cette catégorisation est produite dans l'interaction, soit par les personnes elles-mêmes, soit par les autres. Weber (1995) parle à ce sujet de « croyance ethnique ». Il s'agit d'une activité mentale où l'imaginaire du « nous » – l'identification eth-

nique – est couplé avec l’imaginaire du « eux » ou des « eux » – l’attribution ethnique. Si cette théorie ne s’applique pas seulement aux immigrés, la problématique de l’immigration offre un bon terrain d’étude de l’ethnisation des rapports sociaux, c’est-à-dire du processus à la fois social, historique et politique de désignation des groupes sociaux, de construction des hiérarchies sociales et d’érection de « frontières » virtuelles qui protègent et divisent ces groupes, dans l’interaction sociale. La problématique de l’immigration permet aussi de comprendre la façon dont les appartenances ethniques sont activées : elles ne s’appuient pas sur des qualités intrinsèques des groupes ou des individus mais sur un construit social élaboré dans une interaction. Les dynamiques sociales autour de l’immigration mettent en évidence ce qui est « l’énigme de l’ethnicité » selon Weber, relu par Lorcerie (2003, p. 21) : la question de « *la production sociale d’une certaine forme d’identité communautaire au cœur des sociétés modernes* », l’identité d’individus qui croient qu’ils partagent (et/ou que d’autres partagent avec eux) une communauté d’origine. Cette approche des relations sociales par les théories de l’ethnicité peut s’appliquer aux relations scolaires (Lorcerie, 2007). Elle fournit une lecture des interactions se déroulant dans le cadre de cette institution qui permet d’observer comment les statuts ethniques s’élaborent et à quelles conditions ils se développent. Comme les différences sociales, les différences ethniques sont reprises à l’Ecole. Dans l’espace scolaire, les dynamiques d’attribution ou de revendication d’altérité se retrouvent, comme dans la société. Vecteur de l’idéologie dominante, l’Ecole est un relais de la catégorisation des populations dominées dont font partie les élèves d’origine immigrée.

L’opposition entre « majoritaire » et « minoritaire », fondamentale dans l’orientation de notre thèse, forme un couple conceptuel central dans l’approche des processus ethniques. Elle permet d’analyser les incidences de la domination sociale. Les positions statutaires assignées aux individus dépendent de la place que les catégories, auxquelles ils appartiennent, occupent dans les classements sociaux. Le statut de « minoritaire » caractérise des individus dont la catégorie est différente de la norme dominante sur une

dimension quelconque. Ainsi les jeunes Comoriens ont, pour la plupart, un statut minoritaire à double titre : ils sont exposés à la racisation, et sont désavantagés au plan socio-économique.

L’ethnologue Barth (1995), à la suite de Weber, définit les catégories ethniques comme des catégories de classement de personnes résultant d’attributions et d’auto-identifications croisées. Il développe le concept fondamental de « *frontières ethniques* », limites entre « eux » et « nous » érigées par les groupes qui s’ethnisent mutuellement¹.

Dans une étude de 1964, Elias propose une réflexion sur la production de l’exclusion et de la stigmatisation d’un groupe social, récemment installé. Cette réflexion s’appuie sur l’observation des relations sociales dans le contexte local d’une cité ouvrière anglaise. Cette étude sur les processus d’exclusion et les logiques de territoire, similaires à ceux rencontrés par la population immigrée, Elias les nomme : relations « *established/outsiders* »². Ces travaux démontrent clairement que les fondements des processus d’exclusion sont des constructions mentales élaborées dans l’interaction sociale.

Goffman³ décrit la manière dont les différents statuts se négocient entre les personnes et sur les effets de la stigmatisation. Nous avons utilisé ses travaux pour comprendre les logiques qui ont présidé aux réactions des jeunes que nous avons rencontrés.

Nous ne pouvons, dans cet espace limité, développer plus longuement les fondements théoriques de notre recherche mais le lecteur pourra se référer au n° 6 de la revue *Faire Savoirs* (2007), dont le dossier est consacré à la question de l’ethnisation et de la racisation des rapports sociaux.

Dans notre recherche, une de nos intuitions de départ était qu’au sein de la communauté comorienne il existe des ressources que la reconstitution de l’organisation sociale, mise en place dans la migration, permet de développer. Nous ne nous sommes donc pas limitée à observer les relations ethniques sous l’angle de la domination sociale mais aussi sous celui des dynamiques des groupes minoritaires. En cela, les travaux de Juteau (1999), sociologue québécois-

se, apportent un éclairage intéressant, encore peu exploité. Pour Juteau, la domination exercée par le groupe ethnique dominant ne peut priver les dominés d'une histoire culturelle propre. Elle s'intéresse donc à la « face interne » des frontières ethniques définies par Barth. Cette face se construit notamment dans le cadre des relations sociales qui découlent de la colonisation, de la migration. Dans un système d'imputations identitaires croisées, il faut reconnaître à chaque groupe une histoire culturelle propre et la capacité d'intervenir, même de façon inégale, dans les rapports sociaux.

Ces apports de la recherche sociologique éclairent la situation particulière des Comoriens à Marseille et combien leur forme d'organisation spécifique dans la migration (associations villageoises actives, entraide organisée entre les membres de la communauté, liens étroits avec le pays) met à leur disposition des ressources endogènes pour affronter les obstacles exogènes dans leurs relations au sein de la société d'accueil. Les Comoriens de Marseille se livrent à une reconstruction de leurs structures sociales et familiales en situation migratoire – qui s'apparente à une situation de domination – leur permettant de maintenir vivace un ethos comorien, où la religion a une part importante, et à partir duquel ils affirment une conscience collective qui génère un lien social fort. Ce sont les valeurs qui unissent les Comoriens autour d'une éthique sociale qui constituent « l'ethos » comorien tel que le nomme Blanchy⁴. Celle-ci rappelle l'utilisation du concept par Bourdieu (1984, p.133) qui le comprend comme « *un ensemble objectivement systématique de dispositions à dimensions éthiques, de principes pratiques* ».

Examinons très brièvement, pour finir, certains aspects de la culture comorienne. La vision du monde transmise par la culture comorienne est une vision musulmane laissant la place aux traditions animistes africaines et arabes antéislamiques. Les valeurs fondamentales sont des valeurs humaines essentielles à la vie en communauté, dirigées vers la maîtrise des interactions. L'homme ne s'accomplit, au travers de ces valeurs, qu'au contact des autres hommes de son groupe. Accompagné d'une codification précise des comportements, le « nous » est tra-

vaillé depuis le plus jeune âge. Les enfants comoriens sont sous la responsabilité de tous les adultes, pas seulement de leurs parents biologiques. Le « point d'honneur » qui caractérise la culture impose que chaque membre soit « digne » des autres et les succès personnels doivent rejaillir sur le groupe. A l'enquête, cette reconstruction des structures sociales, familiales autour de ces valeurs s'est avérée une ressource.

Echantillon et méthodologie

L'enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de dix-sept filles et de treize garçons d'origine comorienne ayant entre 17 et 25 ans, constitué grâce à l'aide de travailleurs sociaux et d'enseignants avec qui nous intervenons. Neuf de ces jeunes gens sont nés aux Comores, dix à Mayotte et onze en France⁵. Les jeunes nés aux Comores sont arrivés en France au moment de l'école primaire, ceux nés à Mayotte sont arrivés plus tardivement⁶. Parmi eux, certains ont déjà terminé ou abandonné leurs études, certains occupent ou cherchent un emploi, d'autres ont « décroché ». Quatorze d'entre eux continuent des études ou des formations, et les filières sont variées. Beaucoup de jeunes suivent des filières courtes ou professionnelles. Les familles sont généralement modestes ; certaines, très pauvres, vivent des aides sociales. Les familles aisées sont rares. Le capital scolaire des parents varie : dans l'échantillon, deux parents ont un niveau d'études supérieures, d'autres n'ont jamais été scolarisés en France ou aux Comores. Les Comoriens installés à Marseille, à l'instar des parents de notre étude, appartiennent aux groupes les plus défavorisés des classes populaires. Ils occupent le plus souvent des emplois non qualifiés, parfois précaires. Leur niveau scolaire, comme leur qualification professionnelle sont très bas ; nombre d'entre eux sont illettrés.

Les entretiens, sur notre lieu de travail, au Centre Social Kalliste ou au domicile des jeunes, ont été recueillis par enregistrements et prises de notes. Dans ces entretiens semi-direc-

tifs nous considérons les interviewés comme informateurs de la manière dont ils pensent et agissent. Dans le cadre de cette enquête, nous avons également rencontré des travailleurs sociaux, des enseignants, une assistante sociale en collège, des responsables d'associations comoriennes, un ethnopsychiatre comorien, enfin des parents comoriens.

Ces récits de vie ne sont pas des biographies. Ils sont livrés avec toute la subjectivité et l'affect qu'ils peuvent contenir. Au-delà des faits relatés et de leur simple analyse, c'est la manière dont ces faits ont été vécus et perçus qui nous permet de comprendre les logiques de construction du parcours de chaque sujet.

Nous sommes entrée dans cette recherche par les entretiens, la construction théorique du problème est venue progressivement, comme une réponse aux interrogations posées par le terrain. C'est dans une alternance entre la collecte des données empiriques et le développement théorique que nous avons construit ce sujet. Notre démarche se rapproche de la *grounded theory* inspirée des méthodes empruntées à la seconde Ecole de Chicago⁷.

L'élaboration d'une typologie

Pour comprendre les parcours scolaire et d'insertion des jeunes interviewés, nous avons reconstruit le réseau des interdépendances dans lequel ils évoluent. Les portraits issus des récits de vie sont regroupés en « configurations » à l'intérieur desquelles nous nous sommes attachée à décrire la manière dont s'articulent les relations familiales et scolaires autour de sept dimensions [D.] qui nous paraissent explicatives et qui organisent notre lecture sociologique :

[D.1] Les conditions matérielles et économiques familiales : cette variable intervient autant sur le plan objectif que subjectif dans les parcours scolaires. Même si elles ne sont pas l'explication de tous les problèmes rencontrés, les situations économiques et matérielles sont essentielles ; il faut les prendre en compte.

[D.2] Les relations familiales : c'est à travers elles que les valeurs fondatrices de la culture d'origine se transmettent et que celles de la société d'accueil trouvent leur place. En outre, elles permettent de saisir d'éventuelles tensions qui se répercutent sur la vie des jeunes.

[D.3] Les relations avec le pays d'origine : elles permettent d'observer l'importance de la culture d'origine dans le foyer, président souvent au choix de la langue parlée à la maison, influent sur les projections sociales des jeunes.

[D.4] La place de la religion : la religion transmet les valeurs fondatrices de l'ethos comorien à travers l'enseignement des écoles coraniques (*shioni*). Elle est une source de valeurs, un guide pour la vie quotidienne de nombreux jeunes. Ce rôle s'est avéré souvent fondamental dans l'existence de ceux que nous avons rencontrés.

[D.5] La place de l'école : elle est un lieu de formation et de confrontations où l'ethnicisation de la clôture scolaire met à l'écart les jeunes minoritaires. Ce rapport comprend aussi celui qui est développé avec les agents scolaires, les camarades de classe. C'est dans la réaction et l'interaction que se construisent les schèmes cognitifs, et l'école ouvre un réseau d'interdépendance important. L'école met en évidence la « distance » des jeunes par rapport aux normes, aux attentes sociales et scolaires. Cette distance est un des obstacles que les jeunes doivent affronter dans leurs parcours.

[D.6] Accueil de la part de l'école : cet accueil est la marque de la reconnaissance que l'institution porte à ceux qu'elle a la mission d'instruire et d'éduquer. Pour les élèves minoritaires la perception de cet accueil est déterminante.

[D.7] L'identification et le mode d'insertion sociale : les choix d'identification permettent de comprendre comment les jeunes appréhendent leur situation de minoritaires dans la société française. Ainsi, l'auto-identification par la catégorie « Marseillais » n'est pas très connotée socialement : quelle que soit la condition économique et sociale, le pays d'origine, la religion, l'identification par la catégorie « Marseillais » est le fait de nombre

de jeunes gens vivant à Marseille (Lorcerie, 2005). L'auto-identification par la catégorie « religion » ou la catégorisation raciale (« Black », « Noir ») montre l'attention portée à l'identité religieuse ou ethno-raciale. Dans notre échantillon les jeunes qui s'identifient par la catégorie « Comorienne et Française » manifestent moins la conscience d'être racisés que ceux qui s'identifient par la seule catégorie « Comorienne ». De toutes les identités qui forment un individu, c'est celle qui est attaquée qui lui paraît le représenter le mieux (Maalouf, 1998). Les catégories d'appartenance, revendiquées ou imputées, sont des constructions psychologiques essentielles à toute activité de connaissance.

Les configurations, pour Elias & Scotson (1997), sont des systèmes d'interdépendances entre les individus et leur environnement social. Ici ce mot désigne plus spécifiquement les systèmes de relations entre l'individu, sa famille et l'école, et ce, tout au long de sa jeune vie. A partir de là, nous avons recomposé la « configuration » évolutive dans laquelle le parcours de chacun s'inscrit et trouve son sens. Au final, nous avons construit un ensemble de six configurations dont chacune est spécifiée par une caractéristique qui s'y distingue particulièrement. Le tableau synoptique ci-dessous permet d'entrer dans la logique des trajectoires en faisant ressortir, au-delà des détails particuliers à chaque portrait, ce qui nous a fait choisir de les réunir.

CONFIGURATIONS DIMENSIONS	C.1. Obstacles : Réussite par mobilisation familiale.	C.2 Conditions favorables, parcours simples.	C.3 Obstacles : L'école soutient.	C.4 Obstacles : L'école n'aide pas.	C.5 : Réussites alternatives.	C.6 Obstacles : Révolte.
	<i>2 garçons/ 4 filles entre 18 et 21 ans. 3 nés en France, 2 nés aux Comores, 1 né à Mayotte (métis français)</i>	<i>2 garçons/ 1 fille, entre 19 et 24 ans. 2 nés en France, 1 née aux Comores</i>	<i>3 garçons/ 2 filles, entre 18 et 24 ans. 1 née en France, 1 /Comores, 3 /Mayotte</i>	<i>1 garçon/ 4 filles entre 18 et 25 ans. 1 né en France, 2 /Comores, 2 /Mayotte</i>	<i>2 garçons/ 3 filles entre 18 et 20 ans. 2 nés en France, 2 /Comores, 2 /Mayotte</i>	<i>3 garçons/ 3 filles entre 17 et 20 ans. 2 nés en France, 1 /Comores, 3 /Mayotte</i>
D.1 Pauvreté versus richesse	Pauvreté mais revenu régulier	Capital économique et culturel	Pauvreté. Revenus irréguliers	Pauvreté. Revenus irréguliers	Pauvreté. Revenus irréguliers	Pauvreté. Revenus irréguliers
D.2 Relations familiales	Soutien affectif Cohésion	Cohésion Soutien	Soutien affectif cohésion	Soutien, entraide au sein de la famille	Bonnes, soutien, entraide dans la famille	Pas de cohésion. Relations conflituelles
D.3 Relations avec pays d'origine	Relation positive	Relation positive	Nombreuses et positives	Etroites Importantes	Etroites, soutien famille/pays	Peu de relations
D.4 Place de la religion	Pratiquée Éthique	Discrète éthique	Pratiquée éthique	Pratiquée. Soutien. Éthique	Importance, pratiques et tradition	Pas de croyance. Pas de pratique
D.5 Rapport à l'école	Positif. Souci scolaire	Positif. Pas de soucis scolaires	Positif. Goût pour école	Incompréhension Sentiment de dévalorisation	Incompréhension Cherche une autre voie	Ennui, conflits, décrochage, violence
D.6 Accueil de la part de l'école	Neutre ou ethnisation	Neutre. Positif	Soutien aide. Positif	Ethnicisation Discrimination Mise à l'écart Mépris	Ethnicisation Indifférence rejet pas de considération	Ethnicisation Stigmatisation. Discriminations
D.7 Identification et mode d'insertion sociale	Comorienne. Voyages au pays. Conscience d'être racisé	Comorienne et Française/ Marseillaise. Projets de vie	Comorienne et Française. Envie d'entreprendre	Comorien Mahorais. Pas de projets. Mariages	Comorienne musulmane « black ». Solutions alternative d'insertion sociale	Black, Noir, « de nulle part ». Pas de projet

*Tableau 1 récapitulatif des configurations :
Modalités qui expliquent les grands types de parcours scolaires et sociaux*

Ce tableau comporte six configurations ; seules les configurations C.1, C.2, C.3 et C.5 seront analysées dans ce texte. Il s'agit de celles qui regroupent les jeunes qui considèrent qu'ils ont « réussi », quelle que soit la forme que puisse prendre cette réussite.

Les jeunes Comoriens qui « réussissent »

Quelle réussite ?

Lors des rencontres avec les parents comoriens, au cours notre enquête de DEA (Girard-Saïd Mohamed, 2002), nous abordions les entretiens par cette question : « Comment sait-on que quelqu'un a réussi dans la vie ? » Nous voulions savoir à quoi ces personnes attachaient le plus d'importance, quelles étaient les valeurs qui marquaient la réussite.

La réponse d'un père fait la synthèse des réponses recueillies : « *Aux Comores, l'éducation n'est pas faite pour que les enfants réussissent mais pour qu'ils intègrent la société, ses valeurs. Ici, en France, c'est différent, celui qui réussit, il réussit tout seul. Il a des diplômes* ». Cette réponse montre que les familles ont intégré la nécessité d'une formation diplômante pour parvenir à une insertion sociale réussie « à la française », sans perdre de vue les objectifs de l'éducation pour leurs enfants.

La recherche de bonnes conditions d'études et de formation est un des motifs d'émigration des Comoriens vers la France. Pour les familles qui y sont installées, la réussite scolaire est un souci essentiel et elles nourrissent, à l'instar des familles immigrées, des ambitions scolaires élevées pour leurs enfants. Si l'importance de l'école, son utilité sont rarement remises en cause, l'opacité de son fonctionnement, de ses objectifs, la difficulté d'y être reconnu en tant qu'acteur à part entière sont regrettées par les jeunes et leurs familles.

Les attentes de réussite ne sont pas forcément formulées en termes d'aspirations scolaires et sociales élevées, au sens de la classe moyenne. Le pragmatisme des jeunes notamment et de

leurs familles réduit les ambitions scolaires. Les scolarités sont gérées avec réalisme ; les formations diplômantes courtes débouchant rapidement sur un emploi sont préférées à des formations longues et coûteuses sans garantie d'échapper au chômage. Ainsi *Suluhu* [18 ans], aînée d'une fratrie de quatre enfants à la charge d'une mère seule, termine un BEP et est très satisfaite de son choix : « *Quand j'ai eu mon BEPC, ma mère m'a dit que, si je voulais, je pouvais continuer mes études. Moi, j'ai choisi. Je lui ai dit : je veux pas rester longtemps à l'école et après aller au chômage. Je vais faire une formation qui me donne tout de suite un métier. Quand j'aurai le métier, je pourrai reprendre les études* ». La situation économique est en cause, mais ce peut être aussi le statut ethnique qui détermine un choix d'orientation. *Suluhu* choisit ce BEP, dit-elle, parce que beaucoup de filles comoriennes y sont inscrites. C'est une ambition « abordable », un choix que Bourdieu (1990, p. 230) analyserait comme la connaissance et l'incorporation d'une relation de domination : « *la lucidité des exclus* ».

Les entretiens que nous avons conduits révèlent que le « sentiment de réussite » de chacun de nos interviewés est très personnel, autant que les raisons qui président aux choix des orientations. Chacun a ses objectifs, ses rêves, ses limites ; l'une rêvera d'un BEP, alors qu'une autre voudra faire une carrière plus prestigieuse. Pour certains, l'ambition sera d'accéder à une formation d'ingénieur ; pour d'autres, un emploi de boulanger paraît satisfaisant. Parmi les parcours des jeunes qui ont « réussi », évoqués dans cet article, certains paraissent modestes mais satisfont les jeunes gens et leurs familles.

Des conditions favorables : parcours simples [Configuration 2]

Nous avons choisi d'analyser, tout d'abord, les trajectoires scolaires de la deuxième configuration. La caractéristique des jeunes gens qui la composent est de ne pas avoir rencontré d'obstacle particulier dans leur scolarité et dans leur insertion sociale. Leurs familles ont des revenus faibles mais réguliers ; ils vivent dans de bonnes conditions matérielles ; le niveau scolaire et culturel des parents permet de soutenir les enfants

dans leurs études ; leurs projets de vie intègrent la part comorienne de leur identité. Tous s'identifient comme « Français d'origine comorienne » ou « Comorien de France ». Pour ces trois jeunes gens, seul le statut ethnique les différencie des jeunes majoritaires. Ils rencontrent des situations où leur patronyme, leur couleur de peau provoquent des réactions stigmatisantes, mais leur situation économique et culturelle les place à égalité avec leurs camarades issus de classe moyenne. Ils n'ont pas vécu douloureusement l'expérience de la discrimination. Ces trois jeunes reconnaissent que leur parcours scolaire leur a permis d'accéder aisément à une orientation qui leur convient et dans laquelle ils se sentent épanouis, sans avoir eu beaucoup d'obstacles à surmonter. La jeune *Mzalendro* [19 ans, parents anciens enseignants aux Comores] évoque avec humour ce que l'école lui a apporté : « *Je ne me suis pas posé la question de savoir ce que l'école pouvait apporter. L'école c'était l'école et il fallait y aller. C'était comme ça. Pour moi, pour mes parents, c'était normal d'aller à l'école comme tous les autres enfants. Vous demandez aussi aux enfants français ce que l'école leur a apporté ? /.../ Une fois, un prof de maths au lycée m'a fait des réflexions un peu limites, du genre « vous les gens des îles... vous êtes nonchalants... » ; je lui ai répondu que j'avais été élevée en France et aux Comores et pas en Corse. Ça a fait rire toute la classe. Le prof était corse ».*

Hormis les jeunes de cette configuration pour qui tout paraît simple, les obstacles sont présents dans tous les récits de vie des jeunes qui réussissent à s'en sortir et qui appartiennent aux trois configurations suivantes : la configuration 1, regroupée sous le titre « Réussites par mobilisation familiale » ; la configuration 3, « Obstacles : L'école soutient » ; la configuration 5, « Obstacles : réussites alternatives ». Ces jeunes gens connaissent des conditions matérielles difficiles. *Lulu* [18 ans, père plongeur, mère sans profession], troisième d'une famille de six enfants où seul le père travaille par intermittence, rencontre quelques problèmes au collège. Elle dit : « *...et puis on n'avait pas beaucoup de moyens... financiers, je veux dire. Alors on manquait un peu de tout. On manquait de*

livres, de matériel. On n'avait pas trop le choix, il fallait aider notre mère. Les courses, la lessive, les petits... c'était vraiment dur par moment ». A 18 ans, elle prépare un bac scientifique.

Tous ressentent l'injustice et les catégorisations ethnicisantes dans les rapports scolaires « *Quand on voit mon nom et ma tête, on me classe dans la catégorie "bougnoule" »* dit *Zayidi* [21 ans, mère enseignante, père commerçant]. *Hikima* [19 ans, père salarié, mère sans emploi] est blessée de l'étonnement de ses professeurs qui la découvrent cultivée : « *Je suis Comorienne et j'ai lu beaucoup de livres en français, beaucoup de classiques. J'ai même fait du latin. Ça montre qu'il n'y a rien d'impossible à personne. Ce n'est pas ma couleur, mon origine, ma religion qui font ce que je suis, c'est moi ».* Les étiquettes stigmatisantes dans les jugements professoraux blessent *Mrudjae* : « *Ils s'en foutaient des élèves, un Comorien de plus, un Comorien de moins, c'est pareil... Et puis ils avaient des réflexions qui m'embêtaient, ils disaient : il a encore pas ses affaires celui-là, c'est normal, sa mère elle en a trop (d'enfants), elle peut pas s'en occuper ».*

Les obstacles multiples sont présents sur les parcours des jeunes appartenant aux groupes qui « réussissent ».

Réussite par mobilisation familiale [Configuration 1]

Pour les jeunes regroupés ici ce sont les effets de la mobilisation familiale qui leur permettent de s'en sortir. Il n'y a pas une mais plusieurs formes de mobilisation familiale. Si toutes n'ont pas le même impact, elles sont toutes importantes dans la scolarité des élèves. Le père de *Bamadi* [20 ans, père agent entretien, mère sans profession] vient rencontrer les enseignants de son fils parce que : « *c'est important pour que les enfants ne soient pas considérés comme des orphelins ».* La mère de *Suluhu* rentre épuisée du travail mais soutient sa fille au moment des devoirs : « *je m'accrochais, parce que ma mère restait près de moi pour me donner du courage ».* Dans cette configuration, les normes de l'école, ses valeurs, sont au centre des relations familiales. Si certaines familles, les plus éloignées de la forme scolaire, se focalisent sur les

aspects matériels du suivi scolaire, les autres entretiennent un rapport à la culture et aux savoirs qui permet aux enfants d'aborder les implicites de l'école. *Hikima* remarque que la connaissance de la culture d'origine est un atout pour aborder celle du pays d'accueil : « *Il faut savoir l'histoire de sa famille. Je suis sûre que ça manque aux jeunes immigrés qui sont un peu perdus dans la vie d'ici en France. /.../ Il y a des valeurs communes dans les sociétés qu'il faut échanger pour se comprendre* ».

La mobilisation familiale est ici un facteur déterminant dans la réussite scolaire. Si les familles, qui possèdent un bon capital scolaire, sont plus à même de soutenir leurs enfants, d'autres familles se montrent inventives et efficaces. Les transformations de la vie familiale, consécutives à la migration, ménagent dans ce groupe un lien fort avec l'archipel d'origine, tout en s'orientant dans le sens du mode scolaire de socialisation.

La religion occupe une place importante. Loin de concurrencer l'influence de l'école, elle renforce les jeunes dans des attitudes studieuses et respectueuses qui leur servent dans leur scolarité. *Bamadi*, croyant et pratiquant, dit « profiter » des valeurs transmises par son « *fundi* » (maître d'école coranique) : « *Il m'a beaucoup guidé, la religion c'est une aide dans la vie* ». On peut d'ailleurs remarquer que les jeunes en rupture scolaire sont aussi, pour la plupart, en rupture avec les pratiques et les valeurs religieuses.

Réussir grâce au soutien de l'école [Configuration 3]

Cette configuration regroupe les jeunes gens qui ont vécu des parcours dont le trait dominant est le soutien de la part de l'école et de ses agents. Parmi eux, *Bahati* [21 ans, mère isolée, deux enfants] enceinte à 14 ans, en cinquième, prise en charge par l'assistante sociale du collège, arrive à reprendre des études et à s'insérer socialement : « *J'avais l'impression que tout le personnel du collège voulait que j'arrive à la troisième. J'y suis arrivée, mais c'est parce qu'ils m'ont donné la force, j'avais des cours particuliers des professeurs quand j'y arrivais pas. Ils m'ont pas demandé d'argent, ils faisaient ça naturellement. Tu sais, si j'étais pas arrivée à l'école, déjà j'avais raté ma vie,*

j'avais un enfant, alors si j'avais raté à l'école je serais plus rien ».

Mrudjae, gérant « heureux » d'une boutique de vêtements, parle avec enthousiasme des ouvertures connues à l'école et qui l'ont transformé : « *TOUT ! L'école elle m'a tout apporté. D'abord c'est à l'école que j'ai appris les choses des livres et les choses de la vie. Avec l'école, j'ai fait des conneries puis j'ai rencontré des hommes et des femmes respectables et d'autres pas respectables, comme les profs racistes. A l'école, j'ai appris à parler comme les Français mais j'ai appris aussi à rester un Comorien. /.../ A l'école, j'ai appris à comprendre les choses, des professeurs m'ont fait confiance et ça, ça compte plus que tout* ». Les ressources que l'école propose sont de nature et de forme diverses. Elles sont souvent liées à l'accueil que fait l'école à tous ces jeunes. Ce sont les enseignants qui sont directement en contact avec les jeunes qui proposent le plus visiblement les ressources. L'institution en propose aussi ; les dispositifs particuliers mis en place pour accueillir les jeunes d'origine étrangère, les bourses qui deviennent des ressources.

Réussites alternatives [Configuration 5]

Dans cette configuration les jeunes ont choisi des réussites « alternatives ». Les conditions socio-économiques et culturelles, ajoutées au statut ethnique, c'est-à-dire à l'imputation d'altérité ressentie à l'école et dans la vie sociale, constituent un handicap important et l'école ne parvient pas à représenter une ressource suffisante pour les aider. Ces jeunes se mettent alors « hors jeu » et choisissent d'ignorer les propositions de l'école. Toutefois, ils ne sont pas dépourvus de soutien familial et les bons rapports qu'ils entretiennent avec leurs familles au sens « large » les aident à trouver leur voie. *Mswali* [18 ans, vit chez son frère] ne se sent pas considéré à l'école, il choisit la voie de la religion : « *Moi, j'aimais pas l'école. Ce que je veux, c'est devenir comme mon père. Je veux être savant dans la religion. Le reste, ça ne m'intéresse pas. Ce qui compte, c'est de vivre dans la religion et de respecter Dieu* ». *Kori* [20 ans, orphelin, vit chez son oncle] se sent étranger à l'école : « *J'arrivais pas à suivre, je comprenais pas la lecture, les mathématiques. Rien*

du tout. Je faisais tout pourtant pour que ça se passe bien et la maîtresse aussi elle faisait tout ce qu'elle pouvait. Mais j'y arrivais pas ». Il souffre au collège des jugements des enseignants : « *C'était parce qu'on est des Comoriens que les profs nous aiment pas. Les Comoriens, dans les classes, on nous traitait de paresseux, on disait qu'on savait pas, qu'on n'apprenait pas les leçons. Moi, même si j'avais pu, j'aurais plus appris mes leçons. J'en avais assez. Les Comoriens, les Gitans, on n'était pas bien traités par les professeurs* ». Il devient boulanger, en passant par un contrat d'apprentissage.

Pour *Wunono* [18 ans, mère employée] les difficultés matérielles, les orientations et la mise à distance des familles sont venues à bout de sa motivation scolaire : « *Ça me gonflait d'aller à au collège. Il fallait payer les affaires, il fallait toujours des cahiers, des livres, des trucs...Moi, je voulais juste faire une formation mais il fallait attendre d'avoir seize ans, et puis c'était pas sûr, des fois, on fait des promesses et puis on est déçu. On fait pas la formation qu'on veut...* ». *Wunono* travaille dans un discount alimentaire, vingt heures par semaine, vit chez sa mère et dit qu'elle est bien ainsi. Elle cherche un boulot mieux payé mais apprécie de gagner sa vie et d'aider les siens.

Au total, les jeunes regroupés dans cette configuration montrent les possibilités de résilience qu'ils possèdent pour, au-delà de l'école, réagir aux situations complexes et problématiques de leur condition minorisée.

Conclusion et perspectives

La situation de minoritaire est une épreuve dont les effets se manifestent sur les trajectoires scolaire et d'insertion sociale des jeunes Comoriens de Marseille. Cette population, comme les autres groupes d'origine immigrée venant des anciennes colonies françaises, connaît dans les rapports sociaux une situation marginale où l'hostilité, plus ou moins déclarée, côtoie la condescendance paternaliste et misérabiliste. Elle appartient aux groupes les plus

démunis et les plus dominés des classes populaires.

Parmi les ressources que les jeunes Comoriens peuvent mobiliser, il y a bien sur l'École, ses agents, les actions que l'institution développe en faveur des publics d'origine étrangère, mais, au total, c'est principalement dans l'espace familial et communautaire que ces jeunes trouvent la force de se constituer une identité suffisamment valorisante pour surmonter les difficultés rencontrées. Les valeurs que nous avons évoquées plus haut, et qui cimentent la société comorienne depuis l'archipel où elles structurent les échanges sociaux, se sont recomposées à Marseille, dans l'immigration, en valeurs essentielles. Elles sont même reprises par les artistes comoriens dans les paroles du rap, on les perçoit lors des événements douloureux qui frappent la communauté⁸. Le groupe, l'honneur, la solidarité sont des concepts qui prennent sens à travers les actions que les Comoriens développent dans les formes de regroupement social qu'ils ont su mettre en place dès leur arrivée et qui perdurent. Les formes de socialisation familiales se sont recrées autour du personnage maternel et adaptées le mieux possible aux réalités marseillaises. Loin de représenter une population immigrée dont les liens se délitent et qui ne peut plus épauler ses descendants, la population comorienne de Marseille montre, jusqu'à présent, une dynamique puissante où les jeunes peuvent puiser des ressources morales et culturelles pour s'affirmer dans leur insertion sociale en France. La religion est aussi pour cette population un élément de la reconstruction identitaire qui ne s'oppose pas à la logique du pays qui l'accueille. La reconstitution de l'espace social et familial se transforme en un espace identitaire de substitution cohérent, une base qui donne un sens dans un univers spatio-temporel et affectif qui pourrait être déstabilisé par la migration.

A ce sujet, il peut sembler opportun d'ajouter une variété de capital à l'inventaire des « capitaux » élargi par Bourdieu (1964). Nous voyons jouer ici une sorte de capital « moral » associé au capital culturel dans le contexte particulier de la population comorienne. Ce capital, fondé sur les valeurs qui composent l'éthique comorienne, est à la base des normes sociales re-

construites dans la migration. Les enfants apprennent, au sein de la famille, à trouver leur place dans le jeu des relations. Ce savoir-faire social suit des règles formelles : il s'agit par l'éducation de façonner « l'esprit droit » (le « *roho ndjema* ») de l'enfant. Les jeunes acceptent généralement ce qui peut paraître contraignant dans la vie familiale – le travail, les efforts, l'obéissance, la rigueur –, parce qu'ils apprennent très tôt que les normes à respecter sont incontournables et indispensables au vivre ensemble et à la réussite sociale. Les obligations communes qui commandent les formes sociales se retrouvent au sein même de l'éducation familiale. L'individualité est commandée par les sentiments collectifs et cet ordre moral fait partie des fondements de l'éducation. L'éducation morale que reçoivent traditionnellement les jeunes Comoriens est à l'origine de la permanence des valeurs du groupe. On peut penser que ce sens de l'intérêt collectif se manifeste dans l'implication plus rapide des Comoriens que d'autres populations immigrées extra-européennes, dans les instances de la société civile française.

Nous avons souligné que cette dynamique interne de la communauté comorienne marseillaise était « jusqu'à présent » une force pour ses jeunes descendants, parce que les évolutions récentes, que nous constatons dans la population des jeunes originaires des Comores et de Mayotte, rendent visible une altération du lien social, principalement dans la deuxième génération. De plus en plus souvent, les jeunes s'associent en « bandes », provoquent, agressent dans la rue, dans les quartiers. Les travailleurs sociaux et les enseignants relèvent des attitudes et des réflexions, dont se plaignent les familles, chez ces jeunes Comoriens qui refusent toute forme d'autorité. La population carcérale d'origine comorienne et mahoraise augmente significativement depuis dix ans. Il semble que les familles soient affaiblies par la pauvreté. La dislocation des foyers (de plus en plus de femmes seules élèvent leurs enfants), l'isolement familial causé par la distance et la précarité, ne parviennent plus à développer le contrôle familial instauré jusque-là. Au niveau de la communauté, le contrôle social qui veillait sur tous les « enfants » et fustigeait les parents démission-

naires, est remis en cause. La dévalorisation, dont souffrent les parents vis à vis des institutions, les rend encore moins crédibles. La loi du « chacun pour soi » s'installe dans les foyers les plus pauvres. L'impossibilité de se projeter dans un avenir meilleur, tant en France qu'aux Comores, ou à Mayotte où règnent la misère et l'instabilité politique, fait vivre au jour le jour. Nous avons appris, par exemple, que les mamans d'une cité tarifent les aides qu'elles se dispensent mutuellement au lieu de s'entraider, comme elles le faisaient auparavant. A Mayotte, les enfants isolés des parents Comoriens « clandestins » chassés, sont réduits à mendier pour manger, situation impensable et honteuse pour l'ensemble de la société comorienne ; on assiste là à un reniement des valeurs fondamentales. La pauvreté génère un sentiment d'indignité qui altère l'estime de soi ; le sens de l'honneur comorien en est mis à rude épreuve.

La multiplication des comportements déviants et des attitudes conflictuelles nous conduit à nous interroger sur l'avenir des jeunes populations d'origine comorienne et mahoraise. L'enjeu va devenir de taille pour l'école et pour la société française en général (à Marseille) face à cette population.

Notes

- ¹ Comme Weber, Barth fait de l'ethnicité une construction mentale, insistant sur l'aspect relationnel et dynamique de cette construction, en se dégageant de la vision essentialiste de l'ethnicité. Pour Barth, la frontière correspond, pour le groupe qui l'érige, au cercle social dans lequel sont reconnues les valeurs qui lui sont fondamentales.
- ² Elias observe les relations sociales de la cité ouvrière anglaise de Winston Parva. Dans cette ville les habitants les plus récemment installés, population tout à fait semblable à celle de l'autre quartier ouvrier installée depuis plus longtemps, subit une minoration de la part de cette dernière et accepte l'infériorité de statut attribuée à leur quartier. Lorcerie (2003, p. 60) explicite la configuration established/outsiders de cette façon : « *tout groupe humain, établi sur un territoire, placé en contact avec de nouveaux venus, engage (au moins) une lutte symbolique par laquelle il*

dénigre les intrus et exalte son propre charisme collectif, de sorte à tenir les outsiders éloignés du pouvoir. Cette idéologie, peu importe son contenu spécifique, alimente la fierté collective des maîtres du territoire, leur « charisme de groupe » et renforce leur cohésion à l'encontre des intrus, de sorte qu'elle entretient le monopole que le groupe (en réalité certains segments du groupe) détient sur les positions de pouvoirs ».

- ³ Les théories développées par Goffman sur l'identité sociale, conduisent à analyser l'importance de la norme dans les relations sociales. Le stigmaté dont est porteur le « différent », qui lui confère une identité sociale différente de l'identité « normale », n'est pas un attribut réel, mais un point de vue, une conception. Le stigmaté a donc une consistance cognitive, non substantielle.
- ⁴ Pour Blanchy (1990, p. 111) : L'ethos est définissable comme un système de valeurs implicites que les gens ont intériorisé depuis l'enfance et à partir duquel ils engendrent des réponses à des problèmes extrêmement différents.
- ⁵ Les Comores sont constituées de quatre îles situées dans l'océan Indien, à l'entrée du Canal de Mozambique, entre Madagascar et l'Afrique. Colonie française jusqu'en 1975, l'indépendance de l'archipel est proclamée unilatéralement par le gouvernement comorien. La France organise alors un référendum « par île », contre l'avis des instances internationales, et Mayotte choisit de demeurer française. Des liens familiaux unissent les Comoriens des trois îles indépendantes et ceux de Mayotte. Cette île connaîtra divers statuts jusqu'à, tout récemment, celui de la départementalisation. Selon que les Comoriens sont nés à Mayotte ou dans les autres îles, ils sont Français ou Comoriens. Depuis 1995, les Comoriens qui veulent voyager vers Mayotte doivent avoir un visa. Cela génère des flux importants de « clandestins », Comoriens qui arrivent dans l'île française par boutres, et les problèmes dus à la gestion de l'immigration clandestine sont importants. Les naufrages des embarcations fragiles causent plusieurs dizaines de morts dans les eaux territoriales françaises autour de Mayotte. Les clandestins capturés sont enfermés au Centre de Rétention de Pamandzi, dans des conditions souvent dénoncées.
- ⁶ Dans notre étude, les jeunes nés aux Comores sont arrivés en France à l'âge de 5 à 8 ans, ceux venant de Mayotte sont arrivés plus tard, âgés de 10 à 19 ans.
- ⁷ La « grounded theory », inspirée des méthodes empruntées à la seconde Ecole de Chicago, s'appuie sur la rencontre et s'attache à se débarrasser le plus possible des biais qui empêchent la décou-

verte de ce qui émerge du vécu social. Strauss et Corbin (1994, p. 280) parlent, à ce sujet, d'une « conversation » entre les données et l'analyse.

- ⁸ Les Comoriens ont manifesté une solidarité exemplaire dans une grande dignité, lors de l'assassinat du jeune Ibrahim Ali par les colleurs d'affiches du Front National en 1995. En juillet 2009, c'est le crash de l'avion affrété par Yemenia qui a regroupé toute la communauté dans le deuil et l'indignation d'être contraints de voyager dans des conditions honteuses.

Références

- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat & J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbey, A. (2008). *La socialisation des Comoriens à Marseille. Conservation et métamorphose des rôles et des usages sociaux en migration*. Thèse de doctorat en ethnologie (Dir. : C. Bromberger), Université de Provence.
- Bastienier, A. (2004). *Qu'est ce qu'une société ethnique?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchy, S. (1990). *La vie quotidienne à Mayotte*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°84, 2-31.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Brinbaum, Y. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambitions et persévérance. *Education et formations*, n° 72, 53-76.

- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Education et formations*, n° 74, 117-142.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (1987). *La galère. Jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.
- Elias, N. & Scotson, John L. (1997). *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté [1964]*. Paris : Fayard.
- Girard-Saïd Mohamed, N. (2002). *Relations familles-école : une approche des parcours scolaires des enfants comoriens à l'école élémentaire et au collège*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Université de Provence.
- Girard-Saïd Mohamed, N. (2009). *La situation de minoritaire comme épreuve. L'école comme ressource ? Etude des trajectoires des jeunes originaires des Comores-Mayotte à l'école à Marseille*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education (Dir. Françoise Lorcerie), Université de Provence.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lorcerie, F. (Dir.) (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : ESF & INRP.
- Lorcerie, F. (2003). L'effet « outsider ». En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école ? *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 135, 86-102.
- Lorcerie, F. (2005). *Cités cosmopolites. Sur les identités sociales des lycéens marseillais*. Rapport pour le FASILD.
- Lorcerie, F. (2007). Le paradigme de l'ethnicité. *Développements en France et perspectives. Faire Savoirs*, n°6, 15-23.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology : An overview. In Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, C.A. : Sage.
- Weber, M. (1995), *Economie et société [1922]*. Paris : Plon.
- Zakaria, H. (2000). *Familles comoriennes face au collège. Entre l'école et la tradition*. Paris : CIEMI, L'Harmattan

Faire Savoirs

Sciences humaines et sociales en région PACA

n° 9 - décembre 2010



De la recherche à l'action : les sciences sociales au secours de l'écocitoyenneté ?

Coordination :

Marie Jacqué & Alexandra Schleyer - Lindenmann

thèses

Nicole Saïd-Mohamed

La situation de minoritaire comme épreuve. L'école comme ressource ? Etude de trajectoires de réussite scolaire de jeunes originaires des Comores - Mayotte à Marseille

Cyril Belmonte

*Pouvoir municipal et Révolution
517 séances municipales à Aubagne [1789-1799]*

Karine Michel

*Juifs de Saxe et de Berlin
De la non-validité du concept de « communauté »*

lecture

Pour une sociologie des rapports sociaux