



HAL
open science

Construction identitaire des familles turques de la rive droite bordelaise : orientation de l'hexis et sens du jeu dans le champs scolaire et social

Sékolène Glaster

► **To cite this version:**

Sékolène Glaster. Construction identitaire des familles turques de la rive droite bordelaise : orientation de l'hexis et sens du jeu dans le champs scolaire et social. Education. 2012. dumas-00880015

HAL Id: dumas-00880015

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00880015>

Submitted on 26 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Faculté des Sciences de l'Homme

**CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES
FAMILLES TURQUES
DE LA RIVE DROITE BORDELAISE**

Orientations de *l'hexis* et sens du jeu dans le
champ scolaire et social

Mémoire de Master 2

Mention Sciences de l'Education

Présenté par

Ségolène GLASTER

Sous la direction de

M. le Pr. Jean-François BRUNEAUD

2012

Kisiye anladigi dilden konus.
Parle au peuple la langue qu'il entend.
(proverbe populaire turc)

Remerciements

Je remercie Monsieur Jean-François Bruneaud d'avoir accepté de m'accompagner dans ce projet. J'aimerais que mon travail soit à la hauteur du soutien et de la confiance qu'il m'a accordés. Ce fut pour moi un privilège de lui confier mes expériences et mes doutes. Sa collaboration fut aussi précieuse qu'agréable. Il comprend, il écoute, il invente, il transmet, il tempère, il sait ! Merci infiniment.

Merci à celles et ceux qui ont bien voulu s'arrêter un moment dans leur parcours ; au-delà de la langue, ce fut une vraie rencontre de paroles.

Un merci tout spécial à l'amie qui a guidé et donné sens à ce travail en me faisant découvrir son pays. Bien plus que le respect mutuel, elle a su manier lors de nos échanges, l'art de la dévolution en mettant sa confiance et son savoir en partage. Un immense merci à toi.

Je n'oublie pas mon fidèle et meilleur associé dans ce travail. Il a réussi l'exploit de prendre conjointement en considération l'ici et l'ailleurs ; c'est un honneur pour moi de lui offrir ma reconnaissance et mon amitié *hic et nunc*...

Merci enfin aux compagnes irremplaçables qui transforment par magie les incertitudes en enthousiasme !

SOMMAIRE

Avant propos	8
INTRODUCTION	10
Questionnement de départ	10
Problématique	12
Le point de vue des auteurs	12
Les entretiens exploratoires	14
1 - REVUE DE LA QUESTION	18
1.1. La population turque en Aquitaine	18
1.1.1. L'implantation récente des Turcs en Aquitaine	18
1.2. L'ethnicité comme forme d'interaction sociale	19
1.2.1. Analyse des frontières ethniques.....	19
1.3. Rapport de domination et ethnicité	21
1.3.1. L' <i>illusio</i>	21
1.4. Ethnicité et intégration	22
1.5. L'appartenance ethnique	23
1.5.1. Le cadre relationnel de l'identité	23
1.5.2. Culture et identité	23
1.5.3. Une perte de vitalité de la culture minoritaire.....	24
1.5.4. Les stratégies identitaires	24
1.5.5. Le sens de l'appartenance ethnique	25
1.6. Une politique scolaire d'intégration non aboutie	25
1.7. Des politiques d'accueil chaotiques	26
1.8. Le cadre idéologique du Contrat d'Accueil et d'Intégration	27
1.9. Accueillir l'étranger : comment faire sens ?	28
1.10. Convention licite, mais travail souterrain	29
2 – METHODOLOGIE	30
2.1 - La méthode d'enquête	30
2.1.1. Les entretiens exploratoires	30
2.1.2. L'entretien semi directif.....	31
2.1.3. L'observation ethnographique	32
2.2. La dimension anthropologique	32
2.3. Position épistémologique et implications méthodologiques	33
2.4. Population échantillon	33
2.4.1. La population turque	34
2.4.2. La population institutionnelle	38
2.5. Le terrain	42
2.6. La posture particulière de l'enquêteur	43
2.6.1. Le travail d'objectivation du chercheur	43
2.6.2. L'interactionnisme symbolique.....	44
2.6.3. Entrer dans l'échange.....	44
2.6.4. La proximité sociale ; l'heureuse distance	45
2.6.5. S'expliquer	46
2.6.6. Une forme de maïeutique	46
2.6.7. Le travail complexe de réécriture.....	47
2.6. Guides d'entretien	48

2.6.1. Guide d'entretien n°1	48
2.6.2. Guide d'entretien n°2	49
3 – ANALYSE DES RESULTATS	51
3.1. Méthode d'analyse des résultats	51
3.2. Analyse des réponses obtenues à partir du premier guide d'entretien	52
3.2.1. Le problème de l'attribution catégorielle par laquelle les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres	52
3.2.2 – Le problème des frontières du groupe qui servent de base à la dichotomisation « Nous/Eux »	62
3.2.3. - Le problème de la fixation des symboles identitaires qui fondent la croyance en l'origine commune	68
3.2.4. Le problème de la saillance qui recouvre l'ensemble des processus par lesquels les traits ethniques sont mis en relief dans l'interaction sociale	70
3.3. Analyse des réponses obtenues à partir du second guide d'entretien.....	72
3.3.1. Le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte la façon dont ils sont traités ou leur façon d'interagir dans l'espace scolaire.	72
3.3.2. les pratiques et les situations scolaires influent sur l'attribution d'un statut ethnique aux individus, ou sur la saillance de l'ethnicité	108
3.3.3. Les structures, les formes et les contenus de l'éducation reflètent la domination ethnique et de l'ethnonationalisme	110
3.4. Incidence de l'ethnisation de l'espace scolaire et social sur le processus d'intégration	113
3.4.1. L'observation ethnographique de la part manquée de l'intégration	114
3.4.2. Une intégration manquée ?	115
3.4.3. Plusieurs figures d'intégration	115
3.4.4. La lucidité : prendre conscience du jeu	117
3.4.5. La théorie de la résistance scolaire	117
3.4.6. Quelle capacité d'intégration ?	118
3.4.7. Différentes conceptions de l'intégration	119
3.5. Question de paradigmes	122
3.5.1. Un éclairage sur la question de l'égalité sociale	123
3.5.2. Vers l'égalité sociale ?	126
3.5.3. L' espace de jeu dans l'espace social: le point aveugle de la recherche	126
3.6. Construction identitaire et égalité sociale	127
3.6.1. Organisation associative et fabrique d'identité	127
3.6.2. Le sens des relations	135
CONCLUSION	142
Eviter les grands axes, remonter la contre allée.....	142

Avant propos

Ce sont des interrogations professionnelles qui sont à l'origine de mon travail de recherche. Mais ce sont les confrontations aux discours institutionnels répétés, expulsant la moindre possibilité de confrontation avec l'autre, la charge de violence enracinée dans ce langage, qui ont certainement donné sens à mon questionnement. L'anthropologue Alban Bensa dit qu'« *une société de l'ailleurs est un univers dans lequel les choses visibles sont difficiles d'accès* » (1996).

La société de l'ailleurs n'est pas celle que j'ai rencontrée en cotoyant les familles turques, qui m'ont laissé l'impression que je pouvais désormais m'y rendre en voisin.

La société de l'ailleurs est étrange, éprouvante, elle donne à voir l'au-delà de l'ordre social. C'est celle de la violence symbolique au quotidien, qui dépasse l'entendement.

La prise de conscience que procure l'explication sociologique, n'implique pas tant la stigmatisation des personnes, pour la domination qu'elles exercent ou pour le pathétique de leur situation, que la dénonciation au travers elles de structures sociales oppressives, inégalitaires, anomiques ou incohérentes (Bourdieu, 1999).

Confortée par un cadre théorique rendant intelligible le réel, l'expérience singulière de l'entretien n'en est pas moins déstabilisante dans la mesure où la mise à distance nécessitée par le statut d'enquêteur ne m'a pas autorisée à prendre position vis-à-vis des discours mystificateurs. Je me serais alors sûrement exposée à être qualifiée de « *stigmatisée honoraire* », risquant le discrédit en s'efforçant de protéger les stigmatisés ! (Goffman, 1975)

« *Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre.* » Comme ligne de conduite, le précepte de Spinoza repris par Bourdieu fut décidément bien difficile à tenir !

Tout travail de recherche, aussi modeste soit-il, autorise le risque de l'interprétation. Aussi, je propose amèrement de ramener la logique du discours identitaire des institutions, à la « *logique de la soustraction* » de François Laplantine, celle qui consiste à « *rester entre soi* » :

Le plus pathétique dans la conception identitaire de l'existence, c'est cette énergie déployée dans le refus du réel, cette protestation sans cesse réitérée contre la condition métisse de l'être humain, mais qui se révèle chaque fois parfaitement illusoire. C'est l'illusion du « nous autres », du « moi je » qui ne s'en remet pas d'être né, qui n'accepte pas que le « je » soit loin d'être simple, identique à lui même mais qu'il soit fait des autres.[...] Les discours du pur, du simple, du clos, du distinct et de la frontière sont des discours privatifs : sans alcool, sans tache, sans péché, sans contamination. Privés de rapport avec les autres, nous sommes privés d'identité, c'est-à-dire conduits par autosuffisance et autoérotisme à l'autisme.

Laplantine F., *Je, nous et les autres*, Le Pommier, Paris, 1999

INTRODUCTION

L'une de nos missions professionnelles, consiste à proposer des aides pédagogiques adaptées aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre. Tout au long de nos années de pratiques en classes maternelles ou élémentaires en Zone d'Education Prioritaire, maintenant dénommée Réseau Ambition Réussite, nous avons été régulièrement amenée à intervenir auprès d'enfants turcs afin de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par nos collègues enseignants. Nous avons constaté que de nombreux enseignants interrogeaient ces « difficultés » uniquement dans un cadre particulier, celui de l'identité turque et ne mettaient pas en cause d'autres variables, telles que la catégorie socio-économique par exemple, ou, plus directement, le contrat didactique.

En ce sens, il nous semble que l'explication donnée par ces enseignants de « la » difficulté turque, peut être interprétée à partir de l'affirmation de Françoise Lorcerie : *« L'ethnicité, au sens de l'imputation d'altérité, est devenue une catégorie explicative des situations sociales et scolaires »* (Lorcerie, 2003, p.184)

Questionnement de départ

Cette situation nous interroge sur plusieurs points. L'école, lieu incontournable d'apprentissages disciplinaires, d'initiations des codes culturels et sociaux, donne l'impression de s'y prendre maladroitement avec les élèves turcs. Un certain nombre de projets pédagogiques ont déjà été mis en place ces dernières années, notamment dans une circonscription de la rive droite bordelaise, afin d'élaborer des plans d'actions visant directement à prendre en charge les difficultés scolaires des enfants turcs. Y a-t-il eu une véritable évaluation de ces projets ? Quoi qu'il en soit, le manque de solutions des enseignants pour répondre au « problème scolaire » des enfants turcs, semble bien récurrent.

En même temps, il convient de rester vigilant quant à l'imputation des difficultés scolaires évoquées. Sont-elles directement liées aux « spécificités turques » ?

Les problèmes n'émergent-ils pas davantage de la méconnaissance d'un certain nombre de codes culturels, rendant « étrange » et déroutante, cette population ?

Le problème de la non maîtrise de la langue française des élèves d'origine turque, est très régulièrement évoqué par les agents de l'école, dès la scolarisation en maternelle, moment où les enseignants « détecteraient » déjà des difficultés de communication, jusqu'à la fin du cycle primaire, où le « déficit » deviendrait massif face aux exigences croissantes de production d'écrit. La nature de ces difficultés justifierait une orientation importante, en tout cas significative en nombre, d'écoliers turcs dans les classes spécialisées, notamment en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) c'est à dire au moment de l'accès au secondaire.

La justification des orientations ou des difficultés des élèves turcs, invoquée par les agents de l'école, rapporte clairement un manque de compréhension et de pratique de la langue française, lié avant tout à une intégration « insuffisante » dans le pays d'accueil. Parallèlement, les enfant turcs ont une forte propension à user de la langue turque dans de nombreuses circonstances ou par un plus grand moment d'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO). La défense de la turcité passerait par la langue. Celle-ci semble être le fondement de l'identité turque.

Les familles turques montrent, d'une façon générale, une réticence à inscrire leurs enfants dans les activités périscolaires de la société d'accueil, si ces structures n'assurent pas, *a minima*, l'aide aux devoirs. Les activités culturelles extra scolaires, permettraient de tisser davantage de liens avec les autres enfants, d'entrer dans la discussion, de créer du dialogue, et de développer progressivement quelques arrière-plans communs. L'apprentissage informel, par le biais de contacts prolongés entre deux groupes, favoriserait l'apparition de phénomènes d'acculturation.

D'une manière générale, on constate une organisation communautaire des familles turques. Cette organisation, vue le plus souvent comme un « repli », ou un « traditionalisme de défense », signifierait la volonté de se préserver de toute intrusion culturelle française et donc de marquer sa différence culturelle. Cette césure complexe, demande à être analysée plus finement.

La population turque de France semble faire le double pari de l'intégration et du maintien d'une forte cohésion communautaire. Française par le sol, cette population veut rester turque par le coeur. Cet « entre-deux » est-il viable ? Doit-on parler d'intégration

manquée ? Il s'agira alors, dans notre recherche, de définir ce concept d'intégration dans un cadre théorique précis, et d'y confronter les représentations de chacun, afin de déterminer si la question de l'intégration peut, à elle seule, expliquer la nature de ces problèmes. Il nous apparaît nécessaire de choisir un champ théorique capable de rendre compte des principaux concepts émergeant de ce questionnement de départ.

Problématique

Le point de vue des auteurs

L'analyse à l'aide du paradigme de l'ethnicité permet de saisir les modes de construction qui s'échafaudent entre « majoritaires » et « minoritaires » au sein de la population turque et des agents scolaires en particulier, concernant notre étude.

L'approche de Fredrik Barth se situe dans une démarche interactionniste qui donne au groupe ethnique, une vision dynamique. Il définit l'ethnicité comme « *une forme d'organisation sociale basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée et qui se trouve validée dans l'interaction sociale, par la mise en oeuvre de signes culturels socialement différenciateurs* » (Poutignat ; Streiff-Fenart, 1995, p.154).

Cette définition précise le domaine de recherche que désigne le concept d'ethnicité :

« *L'étude des processus variables et jamais finis par lesquels les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres, sur la base de dichotomisation « Nous/Eux », établis à partir de traits culturels supposés dérivés d'une origine commune et mis en relief dans les interactions sociales* » (Poutignat, Streiff-Fenart, *id.*, 1995, p.154). Elle permet d'identifier les problèmes clés, sur lesquels il est intéressant de s'arrêter, si l'on veut tenter de mieux comprendre la « *genèse et la persistance des groupes ethniques* ».

Dans notre recherche, il s'agira dans un premier temps, de décliner ces quatre « problèmes clés » en indicateurs, afin de mieux comprendre de quoi est faite l'ethnicité turque. Cela nous permettra de bâtir un premier guide d'entretien à partir de ces indicateurs, afin de mieux comprendre comment se définissent les familles turques

d'une part, et d'autre part, comment les agents de l'école perçoivent ces familles et notamment leurs élèves.

Le problème de l'attribution catégorielle par laquelle les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres :

- L'auto définition par les membres du groupe
- Les processus d'étiquetage et de labellisation par lesquels le groupe turc se voit assigner de l'extérieur une identité ethnique
- Le paradoxe de l'identité

Le problème des frontières du groupe qui servent de base à la dichotomisation « Nous/Eux »

- L'organisation des échanges entre les groupes
 - Les usages matrimoniaux chez les Turcs
 - Les échanges de biens et services
 - Les échanges de messages
- Le degré de solidarité entre membres du groupe

Le problème de la fixation des symboles identitaires qui fondent la croyance en l'origine commune

- La mémoire historique commune sur laquelle le groupe fonde son identité présente
- L'opposition entre « groupes étendus »

Le problème de la saillance qui recouvre l'ensemble des processus par lesquels les traits ethniques sont mis en relief dans l'interaction sociale

- Les reflets extérieurs
- Les stéréotypes à travers lesquels le groupe institutionnel va définir la population turque et les situations

Les entretiens exploratoires

« Les entretiens exploratoires ont pour fonction de compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément. Il contient une possibilité permanente de déplacement du questionnement et permet un processus de vérification continu de reformulation d'hypothèses » (Blanchet, 1992, p.39)

Il nous appartient donc maintenant de nous confronter aux agents sociaux, afin d'ajuster notre questionnement à la réalité du terrain. Nous nous sommes orientée, en premier lieu, vers le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) de Bordeaux. Cet entretien avec deux formatrices, a révélé une vive interrogation par rapport à l'intégration des familles turques en France. Qu'en est-il des représentations de chaque groupe ? Que peuvent véhiculer ces représentations ? En terme de représentation, pour les institutions, l'individu le plus étranger est symbolisé par « le Turc » ! Ce problème d'intégration se révélerait d'autant plus avec le regroupement familial perpétuel. Il apparaît également une forme de hiérarchisation dans l'accueil de l'Autre à l'école : l'enfant anglophone sera reconnu et apprécié, et toute l'école aura le souci de découvrir et d'apprendre sa langue. A l'inverse, il n'y aura aucune considération pour la langue turque. Une difficulté chez l'enfant turc, ne sera pas d'ordre sociale ou cognitive, mais expliquée d'emblée par la prégnance de sa langue maternelle.

Les différences des codes culturels, notamment en ce qui concerne la place du sujet dans l'éducation, ne sont ni connues, ni reconnues par l'école. Les prénoms des élèves sont mal prononcés par la société d'accueil, francisés par les familles turques, ce qui mettrait à mal la construction identitaire. C'est donc la reconnaissance identitaire, à travers la langue et la culture, qui semble préoccupante. D'après les formatrices, il existe, à un niveau inconscient, une discrimination institutionnelle au niveau de l'orientation scolaire. Il y aurait un regard uniforme sur « le Turc », car l'institution n'est pas formée à reconnaître certaines cultures comme telles. Il y aurait un ethnocentrisme, un fonctionnement institutionnel enfermant des règles implicites, responsables de cette

« non intégration ». Alors que l'immigré est sommé de s'intégrer, l'institution, elle, ne se forme pas.

Un deuxième entretien exploratoire, cette fois auprès d'une médiatrice interculturelle turque, nous a également confirmé l'imposition de la langue française par l'école aux familles, avec souvent, l'injonction d'abandonner la langue maternelle à la maison. Plusieurs fois, il a été rapporté que les prénoms des enfants étaient « bafoués » par les enseignants, les enfants étant alors profondément blessés dans leur identité.

Paradoxalement, les familles turques disent faire confiance à l'école, qu'elles considèrent « comme une deuxième mère ». Mais cette confiance allant jusqu'à l'excès, peut conduire à l'incompréhension, aux malentendus, notamment en ce qui concerne les choix d'orientation scolaire ou les codes institutionnels en vigueur dans l'établissement. Nous reviendrons plus précisément sur ces entretiens, dans la partie consacrée à la méthodologie .

Choix de l'orientation théorique et articulation du questionnement de départ avec ce champ théorique

Les entretiens exploratoires, ainsi que le questionnement de départ, demandent à préciser la notion d'intégration. Mohand Khellil définit plus exactement l'intégration comme *« un processus plus ou moins long grâce auquel un ou plusieurs individus vivant dans une société étrangère par définition, manifestent leur volonté de participer à l'édification de l'identité nationale de celle-ci qui, sur le plan économique et social, prend à leur égard toute une série de dispositions propres à atteindre cet objectif. Cette notion d'intégration doit être étendue à tout l'hexagone, c'est pourquoi nous la traduisons par le concept sociologique de socialisation [...] Le phénomène d'intégration est finalement, une socialisation de tous les instants. L'individu ne cessera, sa vie durant, de se socialiser par des adaptations multiples à son environnement social »* (Khellil, 1997, p6).

Il y aurait donc nécessité d'adhérer à un minimum de valeurs pour être socialisé. Ces valeurs seraient considérées comme essentielles et devraient constituer un minimum requis de la part des citoyens étrangers. Il y aurait des valeurs dominantes et des valeurs

« secondes », les individus d'origine étrangère devant « subir » l'idéologie du groupe dominant, dans ce qui est considéré comme essentiel.

Khellil reconnaît que le poids des institutions pèse lourd lorsqu'il s'agit de contrôle social, c'est à dire tout ce qui est mis en oeuvre par la société pour amener les individus à intérioriser les mêmes valeurs, les mêmes conduites, bref, les mêmes normes sociales.

L'école est un puissant agent de socialisation, dans le sens où elle intervient de manière essentielle dans les apprentissages et notamment dans le domaine linguistique ; elle est le contact le plus durable qu'a l'enfant avec les normes de la société ; enfin, parce que la socialisation concerne davantage les jeunes générations.

Cherkaoui (1986) ajoute que l'école façonne l'identité de l'élève de deux manières :

« En inculquant de façon collective et indistincte un corps d'idées, de conduites et de comportements de valeurs communes ; en tentant de transformer l'individu et ses catégories de pensée de telle sorte que son point de vue change de façon radicale pour toute sa vie. Socialiser, c'est transmettre des contenus ; mais c'est également incorporer des structures ». On comprend que ce processus fait naître des craintes chez les familles turques qui tiennent à conserver une part de leur culture. Khellil précise que *« l'institution scolaire insiste sur la transmission d'une culture, d'une langue, de symboles qui se veulent nationaux »*. Les entretiens exploratoires nous ont permis de mettre en lumière ces trois phénomènes.

Notre étude se penchera davantage sur ces aspects essentiels du processus de socialisation. Nous retiendrons par ailleurs trois principaux agents de socialisation : la famille, lieu de transmission des traditions, de l'identité, de valeurs et de normes, de modèles ; le travail, principal vecteur de reconnaissance de l'individu et l'école, organisatrice d'un enseignement centré sur la langue et la transmission des valeurs de la culture dominante.

Comment se manifestent les difficultés d'ordre linguistique ?

En quoi l'école peut-elle constituer une rupture douloureuse d'avec le milieu familial ?

Peut-elle représenter un obstacle à la construction identitaire ?

Il conviendra de bâtir un deuxième guide d'entretien, dont l'objectif sera de traiter de l'incidence de la catégorisation ethnique sur les interactions sociales dans le cadre

scolaire, à travers l'analyse d'expériences individuelles. Nous formulerons notre cadre d'analyse des réponses issues du deuxième guide d'entretien, à partir de trois rubriques, empruntées à Françoise Lorcerie. (2003, p 163-164).

- Le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte la façon dont ils sont traités ou leur façon d'interagir dans l'espace scolaire.
- Les pratiques et les situations scolaires influent sur la revendication ou l'attribution d'un statut ethnique aux individus, ou sur la saillance de l'ethnicité.
- Les structures, les formes et les contenus de l'éducation reflètent la domination ethnique et l'ethnonationalisme.

Khellil traduit bien, à travers sa définition de l'intégration, l'existence d'un engagement mutuel, celui des individus (groupe minoritaire) et celui de la société et des institutions du pays d'accueil. Dans notre recherche, il conviendra de s'interroger sur l'implication de ces deux « partenaires ».

Assiste-t-on à une remise en question des agents de l'école , alors que les difficultés semblent se pérenniser ? En tant que minorité, les Turcs sont-ils prêts à « desserrer leurs rangs » face à une culture et un groupe dominant ?

D'une façon plus générale, pour qui et en quoi l'intégration est-elle un problème ?

1 - REVUE DE LA QUESTION

1.1. *La population turque en Aquitaine*

Un programme d'études récent sur l'histoire des immigrations en Aquitaine, a publié son rapport final en novembre 2007.¹ Plusieurs constatations sont à prendre en compte dans le cadre de notre recherche.

1.1.1. L'implantation récente des Turcs en Aquitaine

Périodes et localisations

C'est dans les années soixante-dix qu'arrivent les Turcs en France, de façon importante. La première vague survient en 1971 avec 46 personnes. Puis 69 en 1972, 147 en 1973, 238 en 1974, date à laquelle la France interrompt les flux migratoires. Les chiffres tombent alors brutalement à quelques dizaines, et repartent à la hausse lorsque le regroupement familial est autorisé au début des années 1980, conduisant une communauté de travailleurs turcs alors d'environ 800 personnes. En 1982, ils se sont surtout installés en Gironde, et particulièrement dans l'agglomération bordelaise, dont 38% à Lormont, pour seulement 23% à Bordeaux, ce qui a permis de parler alors de « Lormont village turc ». Entre 1982 et 1990, la population turque a doublé et va encore croître dans la décennie suivante. Le plus souvent, les regroupements s'effectuent dans d'importantes citées construites dans les années soixante, qui ont accueilli auparavant les vagues de migrants algériens et marocains. Il n'existe pas à proprement parler de ghetto, les populations étant toujours mélangées, mais néanmoins des zones de forte concentration existent, surtout à Lormont Carriet, à Cenon La Marègue et à Carbon-Blanc en bordure des voies ferrées. Une concentration des nouveaux arrivants se fait dans les villes et quartiers où sont déjà installés leurs compatriotes. Lormont regroupe un ménage turc girondin sur quatre. Ainsi, sur le quartier de Lormont (Carriet), les réseaux de parenté sont responsables de cette forte implantation, avec surtout des personnes en provenance des régions d'Isparta (Turquie Occidentale) et de Samsun (côté de la Mer

¹ L'acsé : l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, programme d'études 2005-2008, Histoire et mémoires des immigrations en Aquitaine.

Noire). Les implantations sont aujourd'hui essentiellement dictées par la proximité avec d'autres Turcs.

Du sous-prolétariat au commerce ethnique

Les Turcs aquitains sont majoritairement ouvriers, puis secondairement artisans et commerçants. Ils occupent essentiellement des emplois peu qualifiés du bâtiment. Créer sa propre entreprise constitue aujourd'hui l'une des aspirations majeures des hommes employés dans ce secteur. Actuellement il y aurait environ entre 70 et 100 entreprises du bâtiment dirigées par des Turcs sur la communauté urbaine de Bordeaux. L'entreprise turque est une entreprise familiale, les chaînes migratoires qui relient l'Europe à la Turquie semblent même être constituées à cet effet. Les restaurants occupent en réalité majoritairement les Kurdes qui ont d'ailleurs un quasi-monopole à Saint-Michel au centre du vieux Bordeaux. Les liens identitaires communs sont surtout liés aux premières générations de migrants, avec des solidarités principalement liées à la recherche du logement et du travail.

1.2. L'ethnicité comme forme d'interaction sociale

Ces premières constatations à propos de l'immigration turque en France, présupposent le contact culturel et la mobilité des personnes. Les zones de forte concentration dessinent un groupe ethnique identifiable, l'existence de ce groupe dépend donc de l'entretien de ses frontières. Comment le groupe va-t-il maintenir ses frontières ? Quels sont les effets observables sur les comportements des membres et des non membres, à l'aune de cette séparation ? Il s'agit donc de s'intéresser aux différents types d'organisations sociales et d'interactions comme processus de manifestations d'identités. Fredrik Barth, nous l'avons vu, souligne le caractère dynamique de l'ethnicité. Elle ne se définit pas comme un propriété inhérente à un groupe.

1.2.1. Analyse des frontières ethniques

Barth évite une conception de type essentialiste et statique de l'ethnicité. L'analyse des frontières ethniques de Danielle Juteau se penche également sur la constitution de frontières mouvantes et fluctuantes, reposant sur des relations sociales qui rendent

opérantes des différences sociales à partir desquelles se mobilisent les acteurs sociaux. Mais Juteau s'intéresse aussi au rapport de domination constitutif d'une double frontière externe et interne. « *Les frontières qui distinguent ceux qui appartiennent au groupe ethnique, de ceux qui en sont exclus, possèdent une dimension externe et interne, renvoyant à un double rapport de domination* » (Juteau, 1999, p.99).

La domination fige ce qu'on trouve à l'intérieur de la frontière ethnique, « *on peut alors expliquer pourquoi certains groupes sont considérés comme culturellement spécifiques et d'autres, comme universels. La spécificité culturelle du groupe dominant passe inaperçue parce qu'on la conçoit comme une norme incarnant l'universalité, tandis que la spécificité culturelle du groupe dominé devient particularisme et exotisme [...]. Croyant incarner l'universel, les dominants imputent la spécificité, la différence, aux dominés. Quand cette différence est perçue comme fondée sur l'origine commune, on la nomme ethnicité.* » (id. 1999, p.103)

La frontière externe se construit dans le contexte de relations sociales qui résultent notamment de la migration. Le groupe majoritaire conserve le monopole des ressources et de leur distribution. La domination provoque l'émergence de pratiques d'exploitation et d'exclusion dans le travail, dans le logement, dans l'espace scolaire. En ce qui concerne la population turque, il existe effectivement des zones de forte concentration dans les quartiers sensibles, la ségrégation ethnique dans l'habitat populaire étant un mode d'exclusion sociale. Quant au monde du travail, celui-ci lui réserve très souvent des emplois sous qualifiés.

Ainsi, le rapport à une situation commune (l'immigration) passe donc par le rapport aux autres. C'est donc la face externe de la frontière ethnique qui commande la construction d'une face interne ethnique et qui convertit la culture en ethnicité.

A l'intérieur de la frontière, les enfants vont être socialisés, ethnicisés, puisqu'ils vont acquérir dans le même temps une culture spécifique et la conscience des frontières. C'est le travail des femmes qui construira la face interne de la frontière, et qui permettra l'inscription de l'histoire, par le biais de la socialisation, de l'ethnicisation. C'est dans le cadre d'une relation d'entretien matériel que la culture se transmet et que la socialisation se réalise. Sur le marché du travail, les femmes turques sont très peu nombreuses à être

actives. L'éducation des enfants est une tâche dévolue aux mères. Ce sont elles qui, à l'intérieur des foyers, vont poser les gestes conformément à certaines règles, inculquant ainsi des normes spécifiques à leurs enfants. Ces gestes (habiller, nourrir les enfants) constituent du travail, ce travail est porteur de sens. La transmission des marqueurs identitaires passent essentiellement par les mères. C'est la femme qui est gardienne de la tradition. « *Si l'on définit le travail comme l'ensemble des activités matérielles, la famille apparaît davantage comme le lieu où les femmes fournissent, dans le cadre de l'appropriation privée, un travail produisant l'humanité-ethnicité* ». (ibid.)

Juteau précise que l'on peut, en général, s'affranchir de cette empreinte ethnique façonnée par la famille et participer à la mémoire sociale d'un autre groupe. Du reste, il faut s'interroger sur la réelle possibilité de cet affranchissement. Quels moyens sont déployés pour modifier le rapport à l'autre, s'approprier d'autres valeurs institutionnelles, intervenir dans le monde du travail ? Quels intérêts sont en jeu ? Ce projet collectif est-il exempt de toute manipulation ? « *Bref, reste à savoir quand, pourquoi et comment se mobilise l'ethnicité ?* » (op.cit.)

L'humanité se construit comme ethnicité dans certains contextes et rappelons-le, cette ethnicité s'applique habituellement à des groupes dominés.

1.3. Rapport de domination et ethnicité

L'institution scolaire est un indicateur du rapport dominant/dominé dans la mesure où elle est un puissant agent de socialisation. La théorie de Bourdieu sur la violence symbolique, mécanisme premier d'imposition des valeurs du groupe dominant au groupe dominé, montre que les dominés intériorisent progressivement ces valeurs et les incorporent sous forme d'habitus. Ils deviennent donc responsables de leur propre domination. La sureprésentation des élèves turcs dans les filières spécialisées ou professionnelles ainsi que leurs choix récurrents en matière de profession interrogent la part de violence symbolique exercée dans le champ scolaire à l'égard de cette population. Bourdieu décompose le monde social en champs. La structure de ces champs est le produit de son histoire. Il y a donc des rapports de force dans un champ, déployés par les agents, pour imposer l'orientation de ce champ. Les dominants imposent leur

point de vue aux dominés, comme point de vue universel. Le modèle de domination proposé par Bourdieu peut donc s'appliquer à une problématique ethnique dans la mesure où l'enjeu dans le champ des dominants est unique : garder le pouvoir.

1.3.1. L'*illusio*

L'*illusio* est une manière d'être dans le monde, produit d'une adhésion non consciente aux valeurs du champ qui déterminent ce qui a de l'importance. Comme le note Bourdieu, « *L'illusio, c'est le fait d'être pris au jeu, d'être pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle, ou pour dire les choses simplement, que ça vaut la peine de jouer* » (1997). Or, cette *illusio* est acquise par socialisation. L'agent croit à l'importance d'un enjeu social parce qu'il a été socialisé à le croire. Les intérêts sociaux sont donc des croyances, socialement inculquées et validées. Ainsi, l'*illusio* qui est à l'arrière plan des pratiques de socialisation, rend ces logiques indiscutables. L'*illusio* est de l'ordre de la routine, des « *choses que l'on fait, parce qu'elles se font et que l'on a toujours fait ainsi* » (*ibid.*) Par conséquent, l'agent va ajuster ses pratiques à la position qu'il occupe dans le champ. A partir de cette « *loi tendancielle des conduites humaines* », on peut mettre à jour les causes qui président à la relative stabilité de cet ordre social inégalitaire.

1.4. Ethnicité et intégration

« *L'immigré est un individu qui quitte un pays pour venir s'installer dans un autre. A partir de ce simple évènement, s'enclenche un mécanisme social et culturel complexe, l'intégration* » (Lapeyronnie, 1996, p.255)

Les migrants vont réorienter leurs habitus en fonction des pratiques du pays d'accueil. Les stratégies d'intégration de la population turque passent essentiellement par deux modèles. Celui qui consiste à reconstruire sa communauté d'origine dans la société d'accueil, ou celui qui permet d'aménager une transition en construisant une sorte de sous- société pour maintenir des liens avec le passé et le pays d'origine en même temps développer progressivement des liens avec la société d'accueil et donc de s'y socialiser .

« *C'est pourquoi le groupe ethnique joue un rôle central, et finalement très positif dans le processus d'intégration puisqu'il permet d'associer le lien avec des groupes*

primaires et la rationalité d'une adaptation individuelle efficace » (ibid.,1996, p.256). L'expérience migratoire est donc douloureuse dans la mesure où l'immigré doit abandonner progressivement une partie de son identité et la reconstruire en incorporant des habitus de la société d'accueil. En devenant semblable aux autres, il devient étranger à lui-même. Pour autant il continue à être perçu comme étranger. Il est disqualifié par cette différence, cela l'empêche d'être accepté par la société. Il subit ainsi un stigmat. Goffman précise : « *La société moderne ne reconnaît que la partie de lui même, conforme aux standards dominants, aux modèles de consommation et de comportements . L'individu stigmatisé tend à avoir les mêmes idées que nous sur l'identité, mais en même temps, il est conscient que les autres ne l'acceptent pas vraiment, qu'ils ne sont pas prêts à prendre contact avec lui sur un pied d'égalité* »(Goffman, 1975)

1.5. L'appartenance ethnique

1.5.1. Le cadre relationnel de l'identité

L'identité est une manifestation relationnelle puisqu'elle se construit dans une relation qui oppose deux groupes en contact. L'identité est un mode de catégorisation utilisé par les groupes pour organiser leurs échanges. Pour affirmer une identité culturelle, il faut que le groupe choisisse des traits culturels différenciateurs et pertinents dans l'échange social. Autrement dit, la différence identitaire n'entraînera pas directement une différence culturelle. L'identité se construit constamment à travers les échanges sociaux. Cependant, comme l'explique Bourdieu, seuls ceux qui détiennent l'autorité légitime à travers le pouvoir, pour nommer, peuvent imposer leur propres définitions d'eux-mêmes et des autres. L'identité est donc l'enjeu de luttes sociales.

1.5.2. Culture et identité

Lévi-Strauss décrit la culture comme un ensemble de systèmes symboliques qui placent au premier rang la langue, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. « *La culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité, elle, renvoie à une norme d'appartenance , nécessairement consciente, car*

fondée sur des oppositions symboliques » (Cuche, 1996, p.82). Les frontières ethniques définies par Barth, sont indépendantes des évolutions culturelles. D'après lui, un groupe minoritaire peut s'acculturer, cela n'entraînera pas pour autant l'affaiblissement des frontières ethniques, la dichotomisation Eux/Nous peut conserver sa pertinence sociale.

1.5.3. Une perte de vitalité de la culture minoritaire

Cependant, dans l'affrontement de champs de pouvoir, c'est le groupe dominant qui impose ses orientations aux dominés. Celles-ci pénètrent l'espace privé des dominés. On sait que la langue d'origine n'est plus pratiquée par les enfants dès la première génération d'immigrés nés en France. Les activités économiques tentent de s'adapter, à l'exception des marchés communautaires ; les familles préservent les règles matrimoniales du groupe d'origine, mais celles-ci se décontextualisent à travers les mariages mixtes. « *La sphère privée est régie par les normes majoritaires, souvent au prix de conflits de générations* (Lorcerie, 2003). » Quarante à cinquante années après les débuts de l'immigration turque en France, il est indéniable que les conditions de vie, d'emploi, d'insertion et d'intégration ont changé. « *L'exception turque mise en avant par Michèle Tribalat ne l'est qu'au regard d'une logique française, qui peut être relativisée face aux autres pratiques que connaissent les émigrés turcs* » (De Tapia, 2009, p.15).

1.5.4. Les stratégies identitaires

La position minoritaire est dévalorisante socialement, elle équivaut à un stigmatisme dans l'interaction sociale. Pour Goffman, le stigmatisé est « *l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société* » (Goffman, 1975, p.7). En France, l'idéologie républicaine d'égalité est une idéologie assimilatrice. L'égalité revient alors à uniformiser. Pour lutter contre cette uniformisation, des stratégies défensives vont s'élaborer. La stratégie la plus fréquente est le conformisme, c'est à dire l'effort pour ressembler au majoritaire et le contrôle vigilant de la visibilité du stigmatisme. C'est la stratégie qu'affiche majoritairement la population turque en France. Les stratégies identitaires sont élaborées à partir du stigmatisme dont les exclus sont porteurs.

Dans l'espace scolaire, ce sont également les stratégies de docilité et de recherches de ressemblance qui sont les plus probables. Le statut ethnique minoritaire induit plutôt la « bonne conduite » que l'indiscipline ou la rébellion. Cette stratégie protège l'individu du stigmat social.

En ce qui concerne la réussite scolaire, l'effet du statut d'immigré montre plusieurs formes d'activité en relation à la stigmatisation. Les minoritaires adoptent des conduites de valorisation, ou de dévalorisation de soi, de soumission ou de résistance. Lorcerie signale que « *l'attitude de résistance à la catégorisation sociale dominante et de refus de l'assignation à un statut d'outsiders s'est renforcée parmi les élèves et les familles d'origine immigrée* ». Un projet de mobilité sociale serait à l'origine de ce nouveau positionnement des familles, « *acteurs plutôt performants du système scolaire, capables de se mobiliser plus que d'autres pour défendre ce qu'ils perçoivent comme leur intérêt, même à l'encontre du jugement des professeurs* » (Lorcerie, 2003, p.16).

D'une manière générale, les constructions de frontières ethniques entre les groupes, renvoient à des logiques sociales de discriminations, de tensions, de revendications. Les cultures minoritaires se réduisent progressivement ; elles auront donc peu d'effets dans les interactions sociales. Seuls les sentiments identitaires peuvent rester vifs, les frontières ethniques seront alors maintenues ou négociées selon différents modes.

1.5.5. Le sens de l'appartenance ethnique

Le sens premier de l'appartenance ethnique est la croyance ou la catégorisation ethnique et non les groupes ethniques. Les groupes repérés comme « ethniques » sont en réalité des groupes ethnicisés , c'est à dire socialement catégorisés comme étant d'une origine différente. Les groupe qui ne sont pas repérés comme ethniques, sont les groupes majoritaires. Ils imposent leurs normes collectives, détiennent le pouvoir, et ethnicisent ceux qu'ils perçoivent comme des « intrus » (*ibid.*).

Dans l'espace scolaire, plusieurs enquêtes montrent que la catégorisation ethnique influence la relation aux parents de statut immigré et motive une distance marquée à leur égard. Du côté des élèves, c'est la nature même des difficultés scolaires qui sera

marquée par la catégorisation ethnique. L'imputation d'altérité est prégnante dans les explications des situations scolaires et sociales et légitime les différences.

1.6. Une politique scolaire d'intégration non aboutie

Françoise Lorcerie questionne le vide dans la politique scolaire, en matière d'intégration. Des décisions législatives sont intervenues depuis la reconnaissance officielle des discriminations ethniques par le gouvernement français en 1998. Cependant, le secteur scolaire n'a pas bénéficié concrètement de cette reconnaissance. La notion de discrimination indirecte² évoquée à travers de nombreux faits, par le Haut Conseil à l'Intégration, n'a été repris en aucune façon. Dans le même temps, la thématique de l'intégration a été réduite à « l'intégration des enfants nouvellement arrivés ». Du côté des programmes scolaires, le thème de la « diversité » fait une timide entrée dans le nouvel enseignement d'éducation à la citoyenneté au lycée, en 1999-2000. Mais la notion délicate de « culture commune » n'est pas questionnée.

Sur le terrain, Schnapper constate qu'il n'y a pas eu en France de véritable débat sur la possibilité d'assurer un système d'enseignement spécial pour les enfants étrangers. Les classes de mise à niveau linguistique organisées pour les enfants tardivement arrivés en France et déjà socialisés dans une autre langue ne sont que transitoires. « *Il s'agit toujours de verser les élèves le plus rapidement possible dans l'enseignement général* » (Schnapper, 2000, p.18). Une autre étude a montré que les jeunes étrangers parvenus en France au cours de leur scolarité élémentaire affectait l'orientation vers les classes de l'enseignement spécialisé, cet enseignement étant par conséquent détourné de sa vocation initial pour scolariser des enfants que l'on ne savait scolariser ailleurs (Vallet, Caille, 1996).

² Dans la discrimination indirecte, l'intentionnalité est absente. Il s'agit d'actes en apparence neutres, ayant un effet négatif significatif à l'égard de certaines personnes et pouvant représenter pour ces personnes des obstacles, des difficultés d'entrée sur le marché de l'emploi et qui sont donc discriminatoires (Directive européenne n°2000/43, in LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF- INRP, Paris, 2003, p.182)

1.7. Des politiques d'accueil chaotiques

Gaye Petek³ s'interroge sur les erreurs politiques de la France depuis l'arrivée de la première génération de Turcs, non francophones. Elle souligne surtout l'absence totale d'accueil et le manque de cours de langue française pendant toutes ces années. Au bout de trente ans de politiques craintives en matière d'accueil, Petek constate que les originaires de Turquie venus dans le cadre du regroupement familial ont été « happés » par leur famille, ou par les réseaux ethniques ; les immigrés des années soixante-dix ne parlent le français qu'approximativement, voire pas du tout, c'est le cas de la majorité des femmes de la première génération originaires de Turquie. De nombreux jeunes parlent encore de leurs difficultés à l'école parce que leurs parents ne pouvaient tisser aucun lien avec leur environnement scolaire. Certains évoquent avec amertume toutes les années où ils ont dû servir d'interprètes à leurs parents. Les jeunes épouses rejoignant n'auraient pas gagné en autonomie.

1.8. Le cadre idéologique du Contrat d'Accueil et d'Intégration

Le Contrat d'Accueil et d'Intégration⁴ a été mis en place dans le cadre de la politique d'accueil des nouveaux arrivants en France en 2003. Quelques extraits du rapport de 2003 publié par le Haut Conseil à l'Intégration, donne la tonalité du cadrage idéologique du CAI. Ce contrat est défini en terme de « contrat social ». Il propose de « *passer de la multitude indifférenciée, particularisée, à l'unité d'un peuple, dans une collectivité rassemblée [...] Cette distinction entre une multitude et un peuple formé par un consentement commun est précieuse pour réfléchir à comment on peut faire « peuple » , car on peut « faire France »*. Autrement dit, faire peuple, c'est instituer par une volonté générale une communauté de valeurs dont l'objet certain est le droit des individus à la vie paisible et aux droits fondamentaux de la personne. Le contrat social suppose donc

³ G. Petek est directrice de l'association ELELE - migrations et cultures de Turquie et membre du Haut Conseil à l'Intégration

⁴ Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI), qui est géré par l'agence nationale de l'accueil des étrangers (A.N.A.E.M) a pour objectif de contractualiser les engagements réciproques d'un travailleur nouvellement arrivé légalement en France et des autorités françaises dans un contrat individuel. Expérimenté depuis 2003, il a été généralisé et rendu obligatoire à compter du 1er janvier 2007 (Loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration). Le non-respect de ce contrat par l'étranger, peut entraîner le non renouvellement de sa carte de séjour

« le droit , l'égalité des individus, un espace de rationalité ». Le contrat ne peut « exiger de l'immigré qu'il nie ses origines. On doit seulement exiger une intégration politique ». Il souligne que l'étranger qui veut vivre en France doit connaître sa tradition, « comme il appartient aux Français de faire un effort pour mieux connaître les traditions des nouveaux immigrants installés sur notre sol ». Enfin, « la culture française est l'aboutissement d'un long métissage qui ne cessera pas ».

1.9. Accueillir l'étranger : comment faire sens ?

Ce contrat d'accueil, rendu obligatoire depuis 2007, est un contrat type, commun à tous les publics. Les individus s'engagent à respecter les lois et les valeurs de la République, et à suivre une formation civique. Il organise l'accès aux droits individuels et à l'apprentissage de la langue. Petek réagit sur la standardisation du contrat. Les étrangers accueillis ne représentent pas pour elle, une masse de gens réunis dans un même destin. Les individus sont hétérogènes par leur parcours, leurs choix ou leurs espoirs. Le seul point commun est le lieu de migration. « *Ce point de chute est identique, encore faut-il voir s'il était connu, rêvé, obligé ou le fruit du hasard* » (Petek, 2006, p. 21). Les projets migratoires ne sont donc pas uniformes. Il ne semble pas que le CAI prenne en compte cette diversité pour définir un dispositif adapté. Pour Petek, la volonté d'accueillir systématiquement tout nouvel arrivant est née d'une « beaucoup trop longue » réflexion publique. Petek rappelle ainsi que pour la première génération de Turcs arrivée en France, « *la tradition française d'assimilation aurait fait , par nature, son travail* ». Le sens de la politique d'accueil et du contrat, c'est d'abord un engagement mutuel pour une finalité commune : permettre au nouvel arrivant de s'intégrer à la société pour bien vivre dans son nouveau pays de résidence. La France vise la réussite de l'insertion sociale et culturelle de l'étranger aux valeurs communes fondatrices. Mais Petek remet en question avec inquiétude l'association de la politique d'intégration à celle de l'immigration. « *Le contrat comme outil de contrôle et de répression est l'exact contraire de ce que nous voulons faire ici* » (*ibid.*). Ainsi, la carte de séjour est la finalité première. Si le contrat est éthique, la carte est un outil administratif. La carte de séjour n'est évoquée qu'à la fin de la lettre de bienvenue des ministres, pour signaler que tout

contrat non respecté suppose sanction et que la délivrance d'un titre durable et plus tard, la nationalité française seront conditionnés par le respect des termes du contrat. « Cela équivaut à dire, comme à un enfant sage : *« écoutez, signez, promettez d'être assidu et vous aurez votre récompense ! C'est la négation même du contrat »* (op.cit.). Petek rappelle une anecdote à propos des ouvriers immigrés turcs nouvellement arrivés qui signaient les documents administratifs en faisant précéder leur signature par une judicieuse phrase dans leur langue, qui signifiait *« je signe sans comprendre »*. Ce qui équivalait à dire en somme : non lu, non approuvé! *« Cet anecdote montre que toute personne, même venue du monde rural, même non- francophone, a le droit d'être considérée comme douée d'intelligence, sans compter que certains primo-arrivants sont surdiplômés et qu'ils réagissent eux aussi en demandant de lire le contrat dans leur langue »*. Petek déplore également que le document ne s'intéresse pas à la culture, pourtant vectrice de dialogue, de connivences. Enfin, l'apprentissage de la langue, pilier central de l'intégration, est insuffisant. Les 500 heures de français ne peuvent permettre une vraie capacité de dialogue ni de lecture d'un écrit. Beaucoup d'étrangers sont jugés suffisamment compétents et repartent avec l'attestation ministérielle en poche. Mais cela n'est guère suffisant pour manipuler l'écrit afin de trouver un emploi ou une formation.

La société d'accueil ne semble pas prête à prendre en charge la reconnaissance de la différence. Les politiques publiques d'intégration, le contrat d'accueil et l'école, ne paraissent pas, au final, avoir intégré toutes les problématiques liées à la double culture.

1.10. Convention licite, mais travail souterrain

Le nouveau signataire passe une convention licite avec son nouveau pays de résidence. Ce pacte moral qui justifie de *« se conformer aux normes et aux valeurs morales et civiques de la France »* est scellé pour certains, bien avant la signature du contrat. Mais si le système préexiste à l'individu, *« se fondre sans se dissoudre »* suppose un travail *« tout à fait anonyme, souterrain, quasiment invisible, à la manière d'un véritable travail d'inculcation ou de seconde socialisation, travail fait de petits riens, mais des riens qui ne cessent de s'accumuler quotidiennement au point de susciter, comme si de*

rien n'était, sans toujours sans rendre compte, et surtout sans solution de continuité apparente, de profonds changements, changements les plus durables » (Sayad, 1994, p.8)

2 – METHODOLOGIE

2.1. Construction du modèle d'analyse

2.1.1 . Les entretiens exploratoires

Nous avons, dans un premier temps, effectué quatre entretiens exploratoires.

Un premier entretien, auprès du CASNAV de Bordeaux, où nous avons rencontré deux formatrices. Un deuxième entretien nous a conduit dans une structure municipale de loisirs et d'aide aux devoirs, rive droite, accueillant principalement des enfants et des adolescents turcs du quartier. Nous avons été accueillie par la coordinatrice de cette association. Nous avons été également reçue par la responsable d'une unité de consultation interculturelle. Un groupe de professionnels nous a ensuite présenté le fonctionnement de ce centre, par l'approche ethno psychanalytique.

Nous avons également eu l'occasion de nous entretenir longuement avec la responsable de l'unique association de Gironde, gérant les activités des médiateurs interculturels missionnés sur tout le département.

L'observation participante prévue dans un centre social de la rive droite en début d'enquête, a été abandonnée rapidement. Celle-ci s'est néanmoins concrétisée par notre investissement à deux reprises dans un projet théâtral féminin, rassemblant majoritairement des mères turques, que nous voulions interviewer après quelques moments de vécu commun. La nécessité d'une présence très régulière et très coûteuse en temps, se profilant, nous avons préféré abandonner rapidement cette méthode d'enquête. Nous avons privilégié un autre moment d'observation, à notre sens au coeur de la problématique de cette étude. Il s'agit d'un moment d'échanges institutionnalisés, entre une dizaine de familles turques, pour la plupart non francophones, et l'équipe enseignante d'un collège de la rive droite, terrain de notre enquête. Ce débat représente une des actions retenues dans le cadre d'un projet innovant intitulé « ouverture de

l'école aux parents ». Les temps de débat ont lieu une fois par trimestre. Le débat auquel nous avons assisté était le premier de l'année scolaire. Le collège en question a été désigné établissement pilote, dans le cadre de la mise en place de ce projet d'ouverture. Celui-ci constitue lui-même un volet de la formation civique du Contrat d'Accueil et d'Intégration. Un autre volet est caractérisé par les cours de français obligatoires. Ces cours ont lieu au collège. Ils sont assurés par Sémiha, professeur de français langue étrangère. Nous avons rencontrée Sémiha très régulièrement dans le cadre des entretiens et à d'autres moments plus informels. Les familles présentes au débat étaient pour la plupart, les mêmes que celles qui assistent aux cours de français langue étrangère, deux fois par semaine au collège.

Avant d'assister à ce débat, nous avons effectué la plupart de nos entretiens auprès des membres de la population turque d'une part et des représentants de l'institution scolaire d'autre part. Les retranscriptions écrites ont été assurées à chaque fin d'entretien. Une semaine après le débat, Sémiha a instauré à notre demande, et avec l'accord des familles présentes, un moment de « retour sur le débat » sans l'équipe enseignante du collège. Ce temps de discussion enregistré et retranscrit, a constitué un véritable entretien collectif. Ce moment très convivial a largement empiété sur le cours de langue de ces personnes.

2.1.2. L'entretien semi directif

Nous avons retenu les entretiens semi directif comme technique d'enquête. Huit entretiens ont été menés de façon individuelle et deux ont concerné deux enseignants à la fois. Deux guides d'entretien ont été établis. Le premier interroge la façon dont se définissent les familles turques d'une part, et d'autre part, comment les agents de l'école perçoivent ces familles. Les indicateurs étant proposés à partir des trois problèmes-clés déterminés par Poutignat et Streiff-Fenart. L'objectif du deuxième guide d'entretien est de saisir l'incidence de la catégorisation ethnique sur les interactions sociales, à travers l'analyse d'expériences individuelles. Nous avons bâti ce guide d'après la synthèse des travaux conduits en France, à propos de l'ethnicité dans les relations scolaires, synthèse rédigée par Françoise Lorcerie en 2003.

Le choix de l'entretien comme technique d'enquête s'avère correspondre au cadre défini par l'ethnométhodologie, puisque nous cherchons prioritairement à « faire de la place à l'acteur social, en tant qu'interprète du monde qui l'entoure ».

Nous nous appuyerons sur l'analyse de Bourdieu (1993, p.903-925) à propos de l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté(e), pour préciser les points importants de cette expérience de terrain.

Le corpus est annexé sous CD et se trouve en fin de document.

2.1.3. L'observation ethnographique

Il convient d'accorder une importance à la part d'observation ethnographique de notre enquête. Comme le précise Bourdieu, « *transcrire, c'est nécessairement écrire, au sens de réécrire : le passage de l'oral à l'écrit impose des infidélités qui sont sans doute la condition d'une vraie fidélité* » (1993, p.921).

Les contraintes de fidélité à tout ce qui s'est manifesté pendant les entretiens, nous obligent à restituer, au moins partiellement quelques scènes ethnographiques puisqu'elles nous paraissent avoir une incidence sur l'analyse des résultats. En effet, la plupart des entretiens menés auprès de la population turque, ont traduit une force émotionnelle révélatrice de souffrance. Les propos des interviewés ont souvent été ponctués d'hésitations, de silences, d'indignations, voire même de sanglots, teintés de souvenirs douloureux que nous avons fait resurgir au moment des entretiens. Les chaleureux remerciements que nous avons reçus de ces personnes à l'issue des rencontres, confirment qu'elles ne sont guère familiarisées avec l'intérêt ou la « soumission à la singularité de leur histoire particulière » manifesté par l'enquêteur.

2.2. La dimension anthropologique

Nous avons plusieurs fois signalé la dimension anthropologique de notre analyse. En effet, les frontières de l'anthropologie se brouillent quelquefois avec celles de la sociologie, dans la mesure où l'une comme l'autre, s'attachent à comprendre la conception que les acteurs se font du monde social. « *C'est à travers le sens que les acteurs assignent aux objets, aux situations, aux symboles qui les entourent, que les acteurs fabriquent leur monde social.* » (Augé, 2004, p.8). L'objet propre de

l'anthropologie est au coeur de notre analyse, puisque son intérêt central est l'étude de la relation à l'autre dans un contexte social. Cette relation revêt nécessairement un sens et révèle bien souvent des rapports de force. Dans cette dimension anthropologique, le chercheur doit questionner sans cesse ses propres *a priori* pour ne pas les plaquer sur ses observations. Il doit, en définitive, opérer continuellement des ruptures épistémologiques avec les prénotions, et garder une distance qui lui permettra de mettre ses observations en perspective avec d'autres informations.

2.3. Position épistémologique et implications méthodologiques

Notre position de « chercheur de terrain » éprouvée à l'aune de ce premier vrai travail d'étude et de recherche, nous a plongée pour un temps, au coeur d'une autre société. Cette immersion a été possible grâce à la disponibilité, la richesse du discours des interviewés, mais aussi grâce au lien de confiance établi progressivement. Ce que dit Bensa, s'applique particulièrement bien à la population turque, dans le cadre de notre étude. « *Une société de l'ailleurs est un univers dans lequel les choses visibles sont difficiles d'accès, ce qui implique de passer par une interlocution singulière dans une relation privée* » (Bensa, 1999). Nous avons eu accès à certains moments, à une part très intime de la sphère privée des interviewés, sans y être préparée. Ainsi, « *le chercheur de terrain participe à la vie des hôtes [...] comme le pion fort peu averti d'une partie dont les tenants et les aboutissants l'englobent et souvent le dépassent.* » (Bensa, 1996, p.45)

2.4. Population échantillon

Notre échantillon est composé de deux groupes de population : la « population turque » et la « population institutionnelle » .

En ce qui concerne la population turque, les personnes interviewées se définissent elles-mêmes, avant tout, en tant que « turc » . Nous choisissons ici de ne pas faire figurer la majuscule, puisque nous considérons que le vocable représente le « groupe ethnique ». L'individu appartient au groupe turc. Par ailleurs, nous n'omettrons pas la majuscule, quand nous aurons à faire aux « représentants de la nation » : les Turcs.

2.4.1. La population turque

Nous avons interrogé six adultes, issus de la première génération d'immigrés turcs.

Sémiha est arrivée en France à l'âge de 10 ans, par regroupement familial. Son père est venu en France au moment de l'immigration économique des années 1970. Sa famille est originaire d'Isparta. Grâce à sa double nationalité, elle a fait venir son mari de Turquie. Il est professeur d'arabe littéraire. Sémiha est formatrice en Français langue étrangère. Elle est missionnée régulièrement en tant que traductrice- interprète et suit actuellement une formation de conseillère en économie sociale et familiale. Elle participe à la formation pour adultes dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration et par ce biais, a été recrutée en début d'année pour assurer les cours de français. Ces cours font partie du projet pilote d' « ouverture de l'école aux parents », mis en place par le Ministère de l'immigration et le Ministère de l'éducation.

Sémiha s'est montrée remarquablement disponible et nous avons mené avec elle, quatre entretiens. D'autres moments plus informels ont gagné sa confiance ; ce qui lui a permis d'aborder quelquefois des problématiques singulières de la communauté turque dont nous n'aurions même pas soupçonné l'existence. C'est la régularité et la durée des rencontres qui ont permis de faire émerger de l'intime, voire même de l'indicible. Au cours des entretiens, elle s'exprime par le biais de son statut professionnel de médiatrice qui lui permet de se détacher des situations évoquées. Elle porte alors un regard extérieur sur les membres de la communauté turque et en parle avec objectivité. Mais parfois, elle s'implique directement en affirmant pleinement son identité et l'attachement à sa communauté. Elle emploie alors spontanément le « on », qui souligne cette appartenance.

Mervé est médiatrice interculturelle. Elle est régulièrement interpellée par la communauté turque, pour intervenir sur des problématiques personnelles ou familiales (mariage, contraception, études, conflit intergénérationnel ou culturel) . Nous l'avons déjà rencontrée dans un cadre professionnel, nous la connaissons depuis plusieurs années. Nous avons constaté son changement de regard par rapport à la population turque. Pour elle, les problématiques ne sont plus les mêmes, elles évoluent « dans le bon sens » . Mervé tient des propos plus optimistes aujourd'hui qu'il y a quelques

années, en ce qui concerne l'avenir et l'insertion des turcs en France. Elle se positionnent tantôt en tant que professionnelle, représentant la communauté turque, (mais non kurde) , tantôt en tant que membre de cette même communauté, revendiquant son identité turque. C'est une personne très investie professionnellement. Quelquefois, les exemples de l'ethnicité quotidienne puisés chez les familles qu'elle côtoie, ont la saveur d'une expérience personnelle. Le ton employé se charge alors d'émotion, montrant ainsi que la dimension affective est au coeur de l'implication professionnelle, particulièrement quand les questions abordent le monde de l'enfance.

Emircan a 26 ans. Il est d'origine turque, et né en France. Il est marié et n'habite pas les « quartiers turcs » de la rive droite. Il parle couramment le français et le turc. Son épouse suit de temps en temps des cours d'alphabétisation. Emircan attache beaucoup d'importance au fait que ces cours ne soient pas mixtes. Il a créé l'année dernière, sa propre entreprise dans le bâtiment, (entreprise de forage). Cependant, il occupe deux jours par semaine, le poste d'assistant d'éducation dans un collège de la rive droite. Il s'est présenté au moment des entretiens, sous un prénom français, qu'il utilise dans sa fonction d'assistant d'éducation. Mais dans son métier d'entrepreneur, il emploie son prénom turc. Emircan s'est déplacé à notre domicile pour l'entretien ; nous ne nous étions jamais rencontrés auparavant. Il a semblé très satisfait de pouvoir faire partager ses connaissances du monde turc. L'entretien a été très riche, il s'est spontanément proposé pour renouveler ce temps d'échanges. Avec une grande finesse, il a su éviter les propos empreints de sens commun, tant sur sa communauté, que sur la société d'accueil.

Deniz est arrivé en France dans les années quatre vingt. Il est maçon. Son épouse et ses quatre enfants l'on rejoint quelques années après. Il manifeste beaucoup d'intérêt pour leur scolarité. Sa femme est inscrite aux cours de français langue étrangère, mais il attache de l'importance à traduire lui-même les propos encore hésitants de son épouse. D'un point de vue méthodologique, un autre dispositif de recherche sociologique, l'histoire de vie, aurait gagné à être mis en oeuvre, au regard de l'expérience migratoire de Deniz. En effet, c'est dans ce cadre que l'on attache davantage d'importance aux attitudes personnelles et aux interprétations propres. L'observation ethnographique et l'entretien ont cependant leur part de pertinence pour rendre compte de son parcours. Sa

posture singulière de narrateur, contant les épisodes marquants de sa longue période de vie passée en France, rend compte de la douleur qui traverse son histoire. Dans ce cadre, Deniz devient alors le narrateur d'un récit second, enchâssé dans le récit premier qui pourrait faire de ce discours un véritable devoir de mémoire.

La mère de Hatice et Baris [prononcer « *Hatidjé* » et « *Barich* »] est arrivée en France il y a sept ans. Sa ville d'origine est Afyon, située dans une région très rurale. Cette jeune mère de famille fréquente avec assiduité les cours de français depuis un an. Bien qu'elle n'ait pu poursuivre ses études au-delà du primaire au pays, son analyse réflexive est particulièrement pertinente au regard des situations d'interactions dans la sphère sociale ou scolaire. La réussite scolaire de ses enfants signerait à l'évidence l'aboutissement de son propre projet migratoire.

La mère de Selin est en France depuis vingt ans. Elle vient également d'Afyon. Elle est âgée de quarante huit ans. Elle ne parle pas français. Son niveau d'études correspond à un niveau de fin de primaire. Elle a subi les conséquences d'un regroupement familial tardif. Son long séjour dans le pays d'accueil n'a pas résolu pour autant les problèmes d'insertion. Dans les entretiens, l'évocation du quotidien familial dévoile l'ethnisation de l'espace scolaire et son incidence sur les processus de socialisation. Les entretiens ont été l'occasion de révéler un positionnement très amère, forgé progressivement à partir de situations multiples de discrimination. Cette maman nous a demandé à l'issue des entretiens, si nous étions bien « Française », comme si, à l'aune de son expérience migratoire, l'intérêt d'un membre de la société d'accueil envers la communauté turque relevait de l'irrationnel.

Tous les individus qui constituent ce groupe, ont la double nationalité, obtenue par naissance sur le sol français, ou par regroupement familial (conjoint français par naturalisation par exemple). Ce groupe fait partie de la population turque, et non kurde, comme nous l'ont précisé les médiatrices.

Tableau n°1

Tableau récapitulatif des caractéristiques de la population turque

Population turque	Sémiha	Mervé	Emircan	Mère de Hatice	Mère de Selin	Deniz
Age	35 ans	38 ans	26 ans	32 ans	48 ans	51 ans
Situation familiale	Mariée 2 enfants	Mariée 2 enfants	Marié	Mariée 3 enfants	Mariée 3 enfants	Marié 4 enfants
Situation professionnelle	Traductrice- interprète Conseillère en économie sociale et familiale Formatrice en FLE. Médiatrice interculturelle	Traductrice- interprète Médiatrice interculturelle.	Assistant d'éducation Entrepreneur (métier du bâtiment)	Sans emploi	Sans emploi	Maçon
Parcours migratoire	Arrivée en France à l'âge de 10 ans Ville d'origine : Isparta	Arrivée en France à l'âge de 8 ans	Né en France	Arrivée en France il y a 7 ans Origine rurale (Afyon)	Arrivé en France il y a 20 ans Origine rurale : Afyon	Arrivé en France il y a 30 ans Origine rurale
Niveau d'études	Bac + 3	Bac + 2	DUT	Niveau d'études primaire	Niveau d'études primaire	Niveau d'études primaire
Langue(s) parlée(s)	français turc	français turc	français turc	turc	turc	français turc
Observations				Suit les cours de FLE depuis 1 an	Suit les cours de FLE depuis 1 an	

2.4.2. La population institutionnelle

Notre échantillon est composé de quatre professeurs des écoles, d'un professeur de collège et d'une principale adjointe. Deux professeurs des écoles occupent un poste en école maternelle, rive droite, depuis cinq ans, l'une en Petite Section (Karine, directrice) l'autre en Grande Section (Roxanne) Deux enseignantes travaillent également sur la rive droite depuis quatre ans ; Aïcha en Cours Préparatoire (CP), Emilie en Cours Élémentaire première année, (CE1)

Karine a 36 ans, elle est célibataire. Elle a occupé des postes uniquement sur la rive droite. L'école dont elle est directrice, est ouverte aux parents. Les mères de famille turques participent volontiers à quelques activités. Pour communiquer en français avec l'équipe enseignante, ce groupe de mamans turcophones a « désigné » une traductrice-interprète non professionnelle mais compétente, appartenant à la communauté et qui assure le lien parent- enseignants. Une nouvelle traductrice est nommée chaque année. Karine encourage ce « système » qui, pour elle, fonctionne très bien.

Roxane a 34 ans, et enseigne en grande section. Elle a le souci de « préparer » ses élèves au CP et organise pour cela beaucoup d'activités autour du langage oral et écrit. Elle dit avoir repéré des difficultés particulières chez les enfants turcs. Ses échanges avec les enseignants spécialisés du Réseau d'Aide aux Elèves en Difficulté, à qui elle signale régulièrement des élèves turcs, lui ont permis de reconsidérer ces difficultés dans un cadre dynamique et faire ainsi évoluer le regard qu'elle porte sur ses élèves.

Aïcha a 41 ans, elle est mère de trois enfants. Elle est titulaire d'un DEA de géologie. Elle a une double culture, et parle d'elle en disant qu'elle est « un arbre dont les racines sont au Maroc, ses feuilles et ses branches sont en France ». Aïcha est bilingue (français – arabe). Aïcha parle sur un ton enjoué ; son récit n'est pas lesté de sens commun à propos des enfant turcs. Sa qualité de bilingue lui permet d'aborder les enjeux scolaires des enfants turcs de manière réfléchie. Son regard sur l'avenir de ses jeunes élèves est globalement positif.

Emilie a 32 ans, elle est célibataire. Elle possède une formation scientifique. Elle a enseigné deux ans à La Réunion en CP dans une école de seize classes en ZEP avec des élèves uniquement créoles, malgaches ou mahorais, qui ne parlaient français qu'à

l'école. Riche de cette expérience de deux années d'enseignement hors métropole, Émilie rompt manifestement avec la *doxa* des enseignants à propos de « la » difficulté turque.

Jean-Marc est professeur de littérature et responsable des enfants nouvellement arrivés en France, (ENAF). Il travaille dans un collège de la rive droite depuis six ans.

Ce collège fait partie du projet « pilote » d'ouverture de l'école aux parents. Sémiha y intervient en tant que professeur de français. Jean-Marc précise qu'il a « *toujours été en lien avec ATD Quart Monde* ». Pour lui, cet intérêt a fortement orienté ses choix professionnels vers la ZEP. Son discours est très dense. Son débit de paroles associé à des « tics de langage », n'ont pas facilité la retranscription de l'entretien. Un nombre infiniment réduit de questions de la part de l'enquêtrice lui a suffi pour dérouler un discours de plus d'une heure, proche du monologue. « *Dans cette relation d'échange, l'enquête feint d'être le personnage qui est attendu dans cette rencontre, s'assurant ainsi sans avoir à le revendiquer ouvertement, la reconnaissance de la valeur littéraire de sa parole, recherche du salut par la forme stylistique* » (Bourdieu, 1993, p.914).

Laurence occupe la fonction de Principale adjointe, depuis 4 ans, dans ce même collège. Elle a été conseillère principale d'éducation dans la région parisienne avant d'arriver en Gironde et précise qu'elle connaît mieux la population maghrébine que la population turque. Les propos de Laurence sont caractérisés par une certaine ambiguïté induite par le cadre institutionnel du collège, lieu de l'entretien. Nous avançons l'hypothèse qu'un cadre plus convivial, lui aurait permis d'exprimer librement ses idées et son positionnement par rapport à la problématique générale d'accueil des élèves turcs dans son établissement. Elle évoque souvent la logique institutionnelle propre au collège, nous pouvons en déduire des attitudes et des pratiques communes à l'ensemble des professeurs du collège.

Nous avons bénéficié de notre statut d'enseignante pour entrer en contact avec des collègues enseignants « inconnus » jusqu'alors, (méthode boule de neige).

Nous avons été surprise agréablement par l'accueil chaleureux de tous les interviewés et la très grande confiance établie rapidement. Les deux groupes de population ont manifesté un vif intérêt pour le sujet de notre enquête. Plusieurs personnes nous ont

proposé spontanément de nouveaux moments de rencontre ; c'est ainsi que nous avons pu obtenir de longs entretiens et établir des liens privilégiés avec quelques personnes de la communauté turque.

Fortes de leur expérience professionnelle et de leurs multiples contacts avec la communauté turque, les médiatrices ont souvent été en mesure de nous donner une vision étendue des pratiques familiales ou sociales de la population turque de la rive droite. Par conséquent, nous prenons quelquefois le risque et nous le signalerons, de généraliser les résultats de nos analyses à la population turque de la rive droite.

Tableau n°2

Tableau récapitulatif des caractéristiques de la population institutionnelle

<i>Population institutionnelle</i>	Jean-Marc	Laurence	Roxanne	Karine	Emilie	Aïcha
Age	40 ans	50 ans	34 ans	36 ans	32 ans	41 ans
Situation familiale	Marié	Mariée	Célibataire Sans enfant	Célibataire Sans enfant	Célibataire Sans enfant	Mariée 3 enfants
Situation professionnelle	Professeur de collège Responsable ENAF Depuis 6 ans dans le même collège	Principale adjointe de collège Depuis 4 ans dans le même collège	Professeur des écoles Grande Section de maternelle depuis 5 ans	Professeur des écoles Directrice depuis 5 ans. Petite Section de maternelle	Professeur des écoles depuis 8 ans CP	Professeur des écoles depuis 6 ans CE1
Niveau d'études	Bac + 4	Bac + 3	Bac +4	Bac + 4	Bac +4	Bac + 4
Langue(s) parlée(s)	Français	Français	Français	Français	Français	Français Marocain
Observations		A été CPE en région parisienne	A suivi une formation FLE	A enseigné 1 an au Québec	A enseigné 2 ans à la Réunion	A la double culture marocaine-française

2.5. Le terrain

2.5.1 L'épreuve de terrain comme épreuve de réalité

Ce sont nos interrogations professionnelles qui ont nourri en partie la problématique de la recherche. Dans un premier temps, nous sommes donc allée sur le terrain, en quête d'une typicalité associée à la difficulté scolaire des enfants turcs. Le terrain désigne à la fois un lieu et un objet de recherche. L'épreuve de terrain s'est transformée pour nous en épreuve de réalité et nous a évité de projeter sur une réalité sociale ce que nous voulions y voir. Nous nous sommes rendue dans les écoles, collèges et structures de deux communes de la rive droite. Le terrain a été incontestablement facile d'accès.

L'école maternelle est située dans un quartier populaire en pleine restructuration. Les déménagements sont très fréquents, néanmoins, quand cela est possible, les familles laissent les enfants achever leur année scolaire dans le même établissement, soucieuses de préserver leurs habitudes. Les contacts avec les enseignants sont bons, les familles quittent généralement l'école à regret. Pour ces familles, l'école représente un repère stable très important. La restructuration du quartier a semé une très vive inquiétude chez les habitants.

L'école élémentaire se trouve dans une autre commune, dont le territoire se divise en quartiers distincts. Mervé connaît parfaitement le nom des rues dont les maisons ont été « rachetées une par une par les familles turques ». Celles-ci investissent ensemble afin d'accéder à la propriété. Les habitations ne sont pas très éloignées de l'école. Mais la plupart des familles sont encore locataires dans les immeubles qui entourent l'établissement, situé au cœur d'un quartier très populaire. Les familles sont fidèles à l'école ; les fratries turques n'ont plus aucun secret pour le directeur de l'école, poste qu'il occupe depuis trente ans. Un moment de repas commun au moment de la pause méridienne, nous a permis de constater dans le discours du directeur, le phénomène de « labeling », construction sociale et conséquence négative de ce phénomène d'ancrage, qui signe l'aboutissement de jugements sociaux arbitraires, opérant bien souvent sur le mode de l'assignation.

Le collège de notre enquête est situé en Zone d'Education Prioritaire ; il est fréquenté par une population d'élèves de milieux sociaux hétérogènes. Les enfants de familles turques habitant à proximité, y sont inscrits en nombre. Une partie de l'équipe enseignante est stable. Il existe une Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté dans cet établissement. Environ 30% des élèves inscrits sont Turcs. La Directrice de la SEGPA occupe le poste depuis trois ans ; elle gère de façon très dynamique son équipe et est à l'origine de nombreux projets innovants. Les élèves sont accueillis chaleureusement ; le bureau de la Directrice est un véritable lieu d'écoute, où les petits et gros soucis quotidiens peuvent être partagés en toute confiance. La Directrice est soucieuse d'aménager des passerelles entre le collège et la SEGPA. Les enseignants qui exercent dans cette structure spécialisée sont au carrefour de deux cultures : une culture primaire spécialisée (historiquement secteur sensible aux pratiques innovantes) et une culture secondaire plus traditionnelle et plus disciplinaire. Malgré cette « double culture », les liens se créent difficilement avec les professeurs de collège. L'expression générique « *Ceux de la SEGPA* » employée de façon usuelle par les enseignants du collège, marque bien leur volonté de maintenir la césure entre eux et les enseignants spécialisés.

2.6. La posture particulière de l'enquêteur

2.6.1. Le travail d'objectivation du chercheur

Pour nous, cet effort d'objectivité fut avant tout de lutter contre la tendance à opérer des catégorisations issues de nos propres schémas intellectuels ; le risque étant d'interpréter des informations en fonction de ce qu'on connaît déjà, au lieu de s'intéresser aux véritables préoccupations des interviewés.

Nous avons donc mis en oeuvre un travail progressif de déconstruction, c'est à dire de remise en cause de « *ses propres classifications, ses propres découpages de la réalité, afin de vérifier qu'il ne crée pas lui-même l'objet qu'il prétend étudier* » (Augé, *id*, p 82)

Le travail d'objectivation a également consisté à lutter contre la collecte de « différences » qui auraient modifié l'information, et aurait rendu les faits étranges de façon naturelle. Enfin, nous nous sommes efforcée à ne pas généraliser les propos d'un

seul individu qu'on aurait estimé représentatifs d'une culture ou d'un groupe. Ce travail fut particulièrement difficile au moment de l'analyse du discours de Jean-Marc, qui adossait couramment ses propos à une idéologie enseignante créée pour la circonstance.

2.6.2. L'interactionnisme symbolique

L'ethnométhodologie part du principe que tout groupe social est capable de se comprendre lui-même, de se commenter, de s'analyser. Ce principe ressort significativement des discours de la population turque de notre échantillon. Nous avons pu en effet nous appuyer sur les analyses réflexives mises en oeuvre chez Deniz et chez les mères de Hatice et de Sélin. L'interactionnisme symbolique accorde en effet une « *place théorique à l'acteur social en tant qu'interprète du monde qui l'entoure.* » (Coulon, 1992, p.16). Par l'application de ce principe, nous avons cherché à élucider les significations que les acteurs eux-mêmes mettent en oeuvre pour construire leur monde social.

2.6.3. Entrer dans l'échange

La relation d'entretien s'est instaurée facilement avec les représentants de la population turque. Mais, paradoxalement, nous l'avons vécue comme une sorte d'intrusion, même si cette dimension est au principe de l'échange. L'enquêteur qui engage le jeu a donc une responsabilité importante dans la représentation que l'enquêté se fait de la situation. « *C'est en effet à condition de mesurer l'ampleur et la nature du décalage entre l'objet de l'enquêteur tel qu'il est perçu et interprété par l'enquêté, et l'objet que l'enquêteur lui assigne, que celui-ci peut comprendre ce qui peut être dit et ce qui ne le peut pas, les censures qui empêchent de dire certaines choses et les incitations qui encouragent à en accentuer d'autres* » (Bourdieu, 1993, p.905). Notre relation d'écoute active, notre « soumission à la singularité de leur histoire particulière », ont dans une certaine mesure, contribué à annihiler tout effet d'imposition de nos questions, évitant ainsi d'extorquer les réponses aux enquêtés.

Les familles turques interrogées, pour la majorité, n'ont pas poursuivi leur scolarité au delà de l'école primaire. La dissymétrie sociale en terme de capital linguistique entre l'enquêtrice et les enquêtés n'a pas été perçue comme un obstacle à cette entrée dans

l'échange, dans la mesure où la traduction des propos pris en charge par Sémiha a permis de neutraliser ce « marché des biens linguistiques et symboliques » qui s'institue habituellement à l'occasion de l'entretien.

2.6.4. La proximité sociale ; l'heureuse distance

La proximité sociale, cette fois au regard des enseignants, est à la source d'un travail nécessaire d'objectivation, dans la mesure où les caractéristiques de la familiarité professionnelle aurait pu fonctionner quelquefois comme facteurs explicatifs de leurs pratiques ou de leurs représentations. Cette proximité sociale explique aussi une impression de malaise que nous avons éprouvée avec l'un des interviewés. En effet, Jean-Marc nous a livré un discours entendu, comme si la similitude professionnelle participait de la construction d'une idéologie commune entre l'enquêtrice et l'enquêté. Cette dimension de l'entendement supposé, a pris forme également dans l'attribution des places au moment du débat parent- professeurs, puisque Jean-Marc nous a imposé de nous assoir à ses côtés, alors que nous nous apprêtions à nous installer parmi les familles. Au cours du débat, ses commentaires discrets à notre intention, ont également signifié la croyance en une idéologie commune basée sur la proximité professionnelle, à travers l'emploi soudain du tutoiement ainsi que les remarques ironiques sur les familles faits à voix basse, légitimés sans doute par la complicité intellectuelle imaginée à partir de l'entretien des jours précédents. A l'inverse, là où les différences pouvait supposer la crainte de l'objectivation, les relations de familiarité avec la population turque, peut-être la complicité entre femmes, ont donné des garanties indiscutables de compréhension sympathique et ont permis de surmonter les obstacles liés à ces différences. D'une manière plus générale, nous avons retrouvé dans notre posture d'enquêtrice, des analogies avec celle du sociologue évoquées par Bourdieu.

« Le sociologue peut obtenir de l'enquêté le plus éloigné de lui socialement qu'il se sente légitimé à être ce qu'il est s'il sait lui manifester, par le ton et surtout par le contenu de ses questions, que, sans feindre d'annuler la distance sociale qui le sépare de lui, il est capable de se mettre à sa place en pensée. » (id., p.910)

2.6.5. S'expliquer

L'ethnicité, au coeur de notre travail de recherche, est un concept clé de la sociologie de la domination. Il explique notamment la discrimination ethnique, laquelle active un rapport de forces d'où émergent les conduites des minoritaires face à la discrimination.

Les conditions de l'entretien, telles que nous nous sommes efforcée de les proposer, ont semblé, pour la majorité des enquêtés de la population turque, constituer une occasion exceptionnelle de témoigner, de se faire entendre, de s'expliquer, au sens de Bourdieu, c'est à dire « *de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes et sur le monde, et de rendre manifeste le point, à l'intérieur de ce monde, à partir duquel ils se voient eux-mêmes et voient le monde, et deviennent compréhensibles, justifiés et d'abord pour eux-mêmes .* » (*op.cit.*) Nous avons constaté que certaines personnes, juste après avoir prononcé un terme particulièrement chargé de signification, reprenait ce mot et le prononçait deux ou trois fois de suite, comme si le fait de le répéter , leur apportait un éclairage nouveau sur la situation, et qu'elles s'efforçaient de s'en imprégner pour mieux comprendre. L'intensité du discours de certains enquêtés a montré l'importance donné à l'entretien, unique occasion de s'interroger et d'interroger les situations passées, présentes ou futures, comme si leurs expériences et leurs réflexions avaient été depuis toujours, retenues ou réprimées.

2.6.6. Une forme de maïeutique

Bourdieu dénonce l'illusion de la neutralité de l'observateur et défend l'engagement personnel de l'enquêteur dans l'entretien, dans la mesure où sa participation engage son interlocuteur à s'y engager. Nos interventions entrecoupant les récits, ont été plutôt destinées à accuser réception, à manifester de l'intérêt ou à confirmer un point de vue commun. Les entretiens ainsi conçus, ont eu l'avantage de se dérouler de manière très naturelle. Ainsi, en accord avec Bourdieu, nous avons pu constater que l'efficacité pratique de cette forme de maïeutique, consiste à « *aider l'enquêté à livrer sa vérité ou, mieux, à se délivrer de sa vérité* ». Bensa, de la même manière, pense que « *les paroles et actions indigènes que l'ethnographe tend à considérer comme des données indépendantes de sa présence, sont l'aboutissement le plus visible d'un travail conjoncturel de production des énoncés et des gestes* » (1995, p.45) .

2.6.7. Le travail complexe de réécriture

Dans le choix des extraits d'entretiens, nous avons voulu orienter l'attention vers les points sociologiquement pertinents, au regard de nos indicateurs. Les contraintes de fidélité à tout ce qui s'est produit pendant les entretiens, se sont manifestées dans une première transcription intégrale, (restitution partielle des effets prosodiques) suivie d'une deuxième transcription en terme de choix d'extraits et d'allègement du discours.

« La mise en écrit la plus littérale, est déjà une véritable traduction ou même une interprétation » (op.cit.) Les sujets délicats, abordés par les deux groupes de population, ont été parfois évoqués à travers un ton de voix, une prononciation, un rythme, des regards, des soupirs, des exclamations, des gestes ou des postures corporelles, perdus le plus souvent, dans le passage de l'oral à l'écrit. *« Ainsi, transcrire, c'est nécessairement écrire, au sens de réécrire » (op.cit.)*. Pour autant, la part d'observation ethnographique de notre travail, a tenté de préserver les moments socialement significatifs des échanges. D'un point de vue plus général, nous nous sommes surtout efforcée de nous *« situer au point de l'espace social à partir duquel sont prises toutes les vues de l'enquête sur cet espace, c'est à dire en ce lieu où sa vision du monde devient évidente, nécessaire, taken for granted » (op.cit.)*. Ceci montre la difficulté du travail d'objectivation. Le chercheur doit en effet, ne pas oublier que *« le propre de son point de vue, est d'être un point de vue sur un point de vue »*. L'objectivation passe par un double effort, à la fois celui de comprendre que si le chercheur était à la place de son objet, *« il serait et penserait sans doute comme lui »* et celui de garder une distance avec la vision de la personne interrogée en utilisant par exemple, les fonctions du *« comme si »*.

2.7. Guides d'entretien

2.7.1. Guide d'entretien n°1

Certaines questions sont adressées à la population turque (PT). D'autres sont adressées à la population institutionnelle. (PI)

Le problème de l'attribution catégorielle par laquelle les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres

L'auto définition

PT : Comment vous définiriez vous ?

Les processus d'étiquetage et de labellisation

PI : Comment définiriez-vous la population turque, dans ses particularités ? (si celles-ci existent)

Le paradoxe de l'identité :

PT : Que pouvez-vous me dire sur l'accueil des Turcs, ici en France ?

PT / PI : Selon vous, par quoi passe l'intégration ?

Le problème des frontières du groupe qui servent de base à la dichotomisation « Nous/Eux »

L'organisation des échanges entre les groupes

- Prescriptions matrimoniales

PT : Pouvez vous me parler des usages matrimoniaux chez les Turcs ? Qu'en pensez vous ? (rôle, évolution)

- Échanges de biens et services

PT : Pouvez vous me parler de l'accès au marché du travail pour les jeunes Turcs ? (parcours scolaires ; stratégies d'insertion; difficultés)

- Échanges de messages

PT / PI : Quelles sont les relations que vous entretenez avec l'école ?

PT : Quelles sont vos attentes, vos souhaits, vos projets ?

PI : Quelles sont leurs attentes, leurs souhaits, leurs projets ?

PT : Que pensez-vous de l'école, en général ?

PI : Que pensent-ils de l'école en général ?

PT/PI : Comment se passent les échanges familles - école ? (la communication)

Le degré de solidarité entre membres du groupe

PT : Pensez-vous que le fait de vivre en France peut modifier vos pratiques culturelles ?

PT : Pensez-vous que le temps soit une variable importante ?

Le problème de la fixation des symboles identitaires qui fondent la croyance en l'origine commune

La mémoire historique commune sur laquelle le groupe fonde son identité présente

PT : Que pouvez-vous dire de l'identité turque et de l'histoire de votre pays ?

L'opposition entre « groupes étendus »

PT : Comment vous situez-vous par rapport à d'autres populations immigrées ?

Le problème de la saillance qui recouvre l'ensemble des processus par lesquels les traits ethniques sont mis en relief dans l'interaction sociale :

Les « reflets extérieurs »

PT : Qu'est-ce qui, selon vous, pourrait symboliser l'appartenance à la communauté turque ?

Les stéréotypes à travers lesquels un groupe va définir les gens et les situations

PI : Que pensez-vous des comportements des enfant turcs à l'école ?

2.7.2. Guide d'entretien n°2

Certaines questions sont adressées à la population turque (PT). D'autres sont adressées à la population institutionnelle (PI)

Le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte la façon dont ils sont traités ou leur façon d'interagir dans l'espace scolaire.

Les parcours et les orientations scolaires

- Le rôle de l'école dans les choix d'orientation

PT : Comment s'est passé votre parcours scolaire ou comment se passe le parcours scolaire de vos enfants ?

PI : Que pouvez-vous dire des parcours scolaires des enfants turcs ?

PT : Pensez-vous que les enseignants considèrent vos enfants différemment ?

PI : Avez-vous remarqué une différence de parcours scolaire, entre les enfants turcs et les autres enfants ?

PT : Que pouvez-vous dire des choix d'orientation proposés par l'école en France ?

- La résistance à la catégorisation ethnique

PT : Etes-vous déjà intervenu dans les choix d'orientation de vos enfants ?

PI : Pouvez-vous me parler des positions des parents turcs quand il s'agit de l'avenir scolaire de leurs enfants ?

- L'effet de l'implication familiale sur la réussite scolaire

PO : De quelle façon vous impliquez-vous dans la scolarité de vos enfants ?

PI : Selon vous, comment s'investissent les parents turcs pour aider leurs enfants scolairement ?

L'investissement des acteurs (institution et usagers) dans la relation école-famille

PT : Que pensez-vous de l'accueil des parents turcs à l'école ?

PI : Quelles sont vos relations avec les familles turques à l'école ?

Les prénoms comme marqueurs identitaires

PT : Pouvez-vous me dire si vous avez rencontré des problèmes relatifs aux prénoms de vos enfants, ou à votre nom de famille, ici en France ?

La langue

PT / PI : Quelle place a la langue turque ici en France ?

Les pratiques et les situations scolaires influent sur l'attribution d'un statut ethnique aux individus, ou sur la saillance de l'ethnicité

PI : Les élèves turcs fréquentent-ils des structures scolaires particulières ?

Les structures, les formes et les contenus de l'éducation reflètent la domination ethnique

La langue française

PT : Comment voyez-vous l'apprentissage de la langue française par vos enfants ?

PI : Que pouvez-vous dire de l'apprentissage de la langue française par les élèves turcs ?

Les pratiques d'évaluation

PI : Avez-vous un système d'évaluation différent pour les élèves turcs ?

PT : Que pensez-vous de la manière dont les enseignants évaluent vos enfants ?

3 – ANALYSE DES RESULTATS

3.1. Méthode d'analyse des résultats

Nous analyserons les résultats des entretiens en deux temps.

Il nous semble indispensable dans un premier temps, de mettre à jour, à travers les réponses issues du premier guide d'entretien, plusieurs repères importants concernant la connaissance des familles turques, en matière d'ethnicité.

Cette démarche circonscrit l'évolution de notre questionnement dans le stricte domaine de recherche de l'ethnicité, conforme aux conceptions de Barth. Ce domaine de recherche est « *celui de l'étude des processus variables et jamais finis, par lesquels les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres, sur la base de dichotomisation Nous / Eux, établies à partir de traits culturels supposés dérivés d'une origine commune et mis en relief dans les interactions sociales* ». (Poutignat ; Streiff-Fenart, 1995, p.154)

Dans un deuxième temps, cette approche sera appliquée à l'école.

L'objectif du deuxième guide d'entretien consiste à traiter de l'incidence de la catégorisation ethnique, sur les interactions sociales dans le cadre scolaire, à travers l'analyse d'expériences individuelles. Nous formulerons notre cadre d'analyse des réponses issues du deuxième guide d'entretien, à partir de trois rubriques, empruntées à Françoise Lorcerie. (2003, p163-164). Nous définirons plusieurs indicateurs en fonction de ces rubriques.

- Le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte la façon dont ils sont traités ou leur façon d'interagir dans l'espace scolaire.
- Les pratiques et les situations scolaires influent sur la revendication ou l'attribution d'un statut ethnique aux individus, ou sur la saillance de l'ethnicité.
- Les structures, les formes et les contenus de l'éducation reflètent la domination ethnique et l'ethnonationalisme.

Les éléments de connaissance mis à jour dans la première partie de l'analyse, vont constituer une sorte d'arrière plan mobilisable afin de donner sens à la dimension de l'engagement mutuel contenue dans la définition de Khellil.

Nous établirons ensuite le lien entre l'incidence de l'ethnisation de l'espace scolaire et social, et le processus d'intégration tel que le définit Khellil. (1997)

Nous faisons l'hypothèse que la mise en regard finale de ces analyses, nous permettra de saisir le plus justement possible les enjeux de l'intégration pour chacun des deux groupes concernés.

3.2. Analyse des réponses obtenues à partir du premier guide d'entretien

3.2.1. Le problème de l'attribution catégorielle par laquelle les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres

L'identité ethnique, se définit de façon endogène et exogène, puisqu'elle se construit dans la relation, dans l'interaction entre l'auto- définition des membres et la définition des autres groupes. C'est cette relation qui montre l'ethnicité comme un processus dynamique, qui se redéfinit sans cesse. Les définitions exogènes et endogènes sont nécessairement liées. « *Un groupe ne peut pas ignorer la façon dont les non-membres le catégorisent , et dans la plupart des cas, la façon dont il se définit lui-même n'a de sens qu'en référence avec cette exo-définition* ». (Poutignat ; Streiff-Fenart, 1995, p.156)

3.2.1.1. L' auto définition par les membres du groupe

La totalité des entretiens menés auprès des familles turques, montre une communauté soudée. Emircan, né en France, se positionne en tant que membre de la société d'accueil mais connaît parfaitement bien le fonctionnement communautaire turc.

Il y a une chose qu'il faut savoir sur la communauté turque, c'est qu'elle est vachement communautaire. Alors elle aime bien vivre de ses propres moyens, les jeunes de mon âge, ils s'organisent, mais euh, c'est vraiment entre eux ! Ils sont pas vraiment ouverts !

La famille demeure le premier repère culturel. Ces familles se vivent avant tout, comme turcs et témoignent du souci de préserver leur spécificité. Emircan souligne cet attachement culturel à travers son expérience de socialisation.

Moi je me souviens quand j'étais petit, je devais aller à l'école turque pour essayer d'apprendre un petit peu le turc, pour la culture turque, euh, mes parents voulaient que j'aie de temps en temps faire un tour à la Mosquée pour un petit peu apprendre des trucs de l'Islam..

Mervé signale également l'existence d'un groupe « repérable ».

Les turcs aiment bien vivre en communauté.[...] On va pas acheter loin sa maison, parce que on a nos amis, on a nos repères , il y a quand même un très fort communautarisme au sein de la communauté turque ! Faut savoir que y'a des liens , ils sont branchés 24/24h sur le satellite turc.

« L'exception turque » soulignée par Michèle Tribalat, semble pourtant relativisée par certaines pratiques familiales. Les missions professionnelles de Sémiha l'amène à rencontrer régulièrement de nombreuses familles de la rive droite. Elle constate que leur mode de vie actuel n'est pas incompatible avec celui de la société d'accueil.

Je pense que c'est une population qui va vivre entre communautés, qui va s'intégrer dans la population française quand il faut. [...] Moi je pense que beaucoup de familles vivent leur vie comme les Français vivent leur vie.

Le mouvement associatif turc est très présent dans le quotidien des familles. Il s'agit avant tout de lieux de transmission identitaire à l'égard des nouvelles générations. Les associations turques disposent d'une organisation communautaire très marquée, sans doute la plus importante après celle de la cellule familiale. Les associations représentent le seul secteur qui possède une entité juridique et une visibilité qui assure une identité au groupe. (Peteck, 2009) La fréquentation de ces structures est restée dans la mémoire d'Emircan.

Ils leur apprennent à lire, à écrire, et leur enseigne beaucoup la culture turque. Moi le souvenir que j'en ai, c'est déjà, dans un premier temps, ils nous disaient que être turc, c'était euh... C'était important parce qu'on avait nos valeurs.

Gaye Petek, directrice d'une importante association turque, décrit le fonctionnement de cette communauté, dont les membres sont nombreux à accéder à la propriété et à s'entourer de commerces « ethniques », tels que les cafés turcs. Ils développent une sociabilité intra-ethnique via des réseaux essentiellement turcs. « Ces éléments favorisent le repli identitaire et conduisent à l'enfermement communautaire ». (Peteck, *id*, 2009, p.23)

La transmission des marqueurs identitaires passe par plusieurs catégories d'agents, dont les enseignants. Pour être « authentiques », ces enseignants de langue et de culture d'origine (ELCO), agents de transmission de la culture turque, doivent être fraîchement débarqués de Turquie.

Il y a 3 ELCO à Bordeaux, envoyés par le gouvernement turc, payés par le gouvernement turc pour que les enfants d'origine turque puissent avoir l'enseignement de langue d'origine. Et ça permet d'avoir des liens constamment avec la Turquie. (Mervé)

La « *stratégie de première génération perpétuelle* » (Akgönül, 2009) implique cette idée de transmission. Elle vise à faire ressentir aux enfants nés sur le sol français, les mêmes sentiments à l'égard de la Turquie, que leurs parents. On attend de ces enfants qu'ils adoptent le même type de comportements conformes à l'identité turque.

3.2.1.2. Les processus d'étiquetage et de labellisation par lesquels le groupe turc se voit assigner de l'extérieur une identité ethnique

Les définitions endogènes et exogènes ne peuvent être analysées séparément, puisque la manière dont un groupe se définit lui-même n'est pertinent qu'au regard de la définition exogène. « *D'une façon générale, les exo-définitions ont tendance à être globalisantes et à mettre en œuvre des catégories à la fois unifiantes et différenciantes, basées sur des similarités simplificatrices* ». (Poutignat ; Streiff-Fenart, 1995, p.157)

Les professeurs des écoles, proches des parents lorsque les enfants fréquentent l'école maternelle ou le premier cycle de l'élémentaire, sont témoins au quotidien des phénomènes de regroupement aux entrées et aux sorties des écoles. Roxane et Emilie travaillent chacune dans une école de la rive droite. La logique de regroupement est visible sur les deux territoires de ces écoles. Roxanne connaît bien les parents des enfants de sa classe. Leurs échanges sont nombreux et quotidiens. Mais la communication entre parents de différentes nationalités, dans la sphère privée, semble beaucoup moins facile.

Moi, j'ai l'impression qu'ils vivent bien ! [...] Économiquement ils sont intégrés, mais après, on sent un fort communautarisme. Donc y a une sorte de vase clos.. On voit pas les mamans turques parler avec les mamans françaises, ni avec les mamans algériennes quoi ! Elles sont beaucoup entre elles ! (Roxanne, enseignante en Maternelle)

Emilie, enseignante en CP, constate également ce regroupement communautaire. Elle souligne avec amusement et sympathie, le rituel d'accompagnement des enfants turcs à l'école par leurs mamans portant volontiers le cartable et couvant du regard les enfants qui courent devant elles en petits groupes. Devant l'école, les enfants rejoignent leurs camarades de classe et discutent en français, alors que les différentes familles turques se retrouvent comme tous les matins pour converser joyeusement.

C'est vrai qu'ici, ils sont vraiment très communautaires, par contre ! Les mamans turques parlent qu'avec les mamans turques, elles se mélangent vraiment pas, elles attendent un peu à l'écart, en fait, mais toutes regroupées, tout le temps toutes regroupées!

Les définitions des deux groupes (institutionnel et population turque) se rejoignent sensiblement sur le caractère « communautaire » de la population turque. Appréhendé ainsi, le labelling ethnique n'apparaît pas comme l'objet d'un rapport de force dans lequel le groupe ethnique dominé tenterait d'imposer sa propre définition et disqualifierait celle que prétend lui imposer le groupe dominant. « *Lorsque les définitions d'appartenance par les membres et les outsiders sont isomorphes, elles renforcent leur mutuelle pertinence, et les catégories ethniques sont utilisées de façon routinière dans le cours des interactions sociales* » (ibid. , p.161)

Pour autant, la manipulation des catégorisations ethniques au quotidien, fait prendre le risque d'organiser et pérenniser une forme de domination. Les constructions ethniques, font naître bien souvent des régimes de discrimination en matière de droits, de libertés. Ces distinctions sont alors légitimées par l'intérêt du dominant.

3.2.1.3. Le paradoxe de l'identité

Le phénomène de discontinuité culturelle

La dialectique exogène/endogène, prend une autre forme si l'on tient compte du paradoxe de l'identité. On rencontre ce phénomène « *lorsque la société d'accueil continue à traiter comme des étrangers des individus qui se considèrent comme assimilés et que leur groupe d'origine ne reconnaît plus comme faisant partie des siens* » (op.cit., p.163). Il y a alors une véritable dissonance cognitive. Sémihä, arrivée en France à l'âge de dix ans, a vécu ce phénomène de discontinuité culturelle, telle que le définit Bastide. « *Il y a souvent plus de continuité entre deux cultures qui sont en contact prolongé, qu'entre les différents états d'un même système culturel pris à des moments distincts de son évolution historique* » (in Cuche, 1996, p.65)

Quand vous êtes partie de votre pays et quand ça fait une dizaine d'années, c'est difficile de revenir ! Finalement, on n'est plus Turc comme avant ! On est des Allemands ! Moi si je pars en Turquie, on m'appelle « une allemande » .

L'approche de Barth en terme de frontières suppose que ce mode d'organisation des relations sociales, son contenu et sa signification sont susceptibles de changements et de redéfinitions. Cet aspect dynamique de l'ethnicité, n'a pas échappé à Sémihä. Bien que parfaitement intégrée à la société française, elle ne peut s'empêcher d'éprouver de l'inquiétude par rapport à ces phénomènes d'acculturation inévitables.

Vous imaginez nos enfants, qu'est-ce qu'ils vont penser ? On s'éparpille continuellement ! Au fil du temps, au fil des générations, eh bien on garde des choses, et certaines choses, on est obligé de s'en séparer, voilà !

La « bonne conduite » des jeunes turcs

L'aspect dynamique de l'ethnicité relié à son caractère relationnel est évoqué à travers l'étude récente de Maïténa Armagnague (2009) sur l'évolution des processus migratoires des jeunes Turcs en Europe. L'identité ethnique se définit à la fois par ce qui est revendiquée de façon subjective par l'individu et par ce qui est accordé ou non , par la société d'accueil. Armagnague constate plusieurs logiques d'inscriptions de la population turque dans la société d'accueil, identifiées chacune par un degré d'intégration économique et d'assimilation culturelle. Dans le cadre de notre enquête, la

« bonne conduite » constitue la part ethnique du positionnement de ces jeunes turcs, face à la société d'accueil. Dans le domaine des interactions sociales, ces stratégies de docilité, d'invisibilité, sont caractéristiques des situations où l'identité ethnique est un stigmate. (Lorcerie, 2003). Elles relèvent d'une stratégie psychologique de protection de soi. L'analyse de cette situation selon Bourdieu, met à jour des « champs de force » dans lesquels les agents oeuvrent, ces agents seraient ici d'autant moins les sujets de leurs actes qu'ils sont ce que leur position dans l'espace social les fait être. (Bourdieu, 1979). Sémiha évoque cette dimension presque comme un aveu et incarne véritablement la posture de « bonne conduite » dans sa manière de parler, voix basse et débit lent, rompant brutalement avec le ton enjoué auquel l'enquêtrice s'était agréablement habituée.

On accepte plus les règles, on se positionne plus, tu vois. On se moule peut-être mieux, sans faire de problème parce qu'on est conscient qu'on est dans un pays immigré et qu'on peut pas revendiquer aucune...

Cette stratégie psychologique de « protection de soi » a ceci de particulier qu'elle semble s'inscrire dans la nature. Elle légitime d'une certaine façon, la domination. La soumission caractérisée par la docilité et l'invisibilité devient « *spontanée et extorquée* » à l'image de la domination masculine développée par Bourdieu. (1994)

Cependant, l'assignation à résidence d'une partie de la population turque dans les quartiers populaires de la rive droite, peut également expliquer l'émergence de cette posture d'invisibilité. Nous faisons l'hypothèse que cette stratégie d'invisibilité est également mise en œuvre afin de réduire la possibilité d'amalgame avec d'autres groupes sociaux dont les conduites sont jugées non conformes aux valeurs éducatives de la communauté turque.

Les entreprises familiales au cœur du repli communautaire

Dans le domaine professionnel, la création d'entreprise va dans le sens d'une meilleure insertion économique, « *même si certains secteurs sont très autonomes dans leur recrutement* » (De Tapia, 2009, p.15). Les entreprises familiales représentent un véritable capital social, puisque, selon Bourdieu, il est lié à la possession d'un « *réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissances et d'inter-reconnaissances, à l'appartenance à un groupe dont les agents sont unis par des liaisons permanentes et utiles* ». (Accardo, Corcuff, 1986, p.94). Le capital social d'un agent est ce qui en assure la reconnaissance. Cette reconnaissance reste donc interne et favorise exclusivement les échanges communautaires. Sémiha fait actuellement une étude sur l'insertion professionnelle des femmes turques en France. La question l'intéresse beaucoup.

J'ai l'impression que les Turcs réussissent beaucoup beaucoup mieux dans la vie professionnelle, parce que ce sont tous des entrepreneurs, ils sont tous en entreprises familiales, qui réussissent.

Armagnague constate que les jeunes participent à l'entrepreneuriat ethnique durant leurs vacances, ce qui constitue une voie d'insertion efficace préservant du chômage et de l'exclusion. Pour autant, les entreprises familiales rendent plus visibles le fameux « repli communautaire » déjà observé. Sémiha explique que, pour certains jeunes, appartenir au même groupe ethnique ou à la même famille que son employeur représente un désavantage considérable, puisque la règlementation interne de l'entreprise est surtout définie par des usages liés à des coutumes, des habitudes de travail. Il est d'autant plus difficile pour l'employé, de contester des pratiques ou des conditions de travail que son employeur appartient à la même famille. Les négociations sont donc réduites, voire impossibles.

Et après c'est qu'il y a aussi le travail au noir ! L'exploitation des immigrés par les immigrés ! Le fait qu'ils soient en communauté, le fait qu'ils soient en entreprise familiale, eh bien, ça empêche justement l'intégration sociale ! (Sémiha)

Les entrepreneurs dont il est question, n'hésitent pas à exploiter leurs propres compatriotes. « *Des rapports de domination s'instaurent entre les primos et les*

nouveaux arrivants, les seconds étant souvent représentés par les gendres arrivés par le biais du regroupement familial ou par les membres de la famille en situation irrégulière » (Yildirim, 2009, p.82).

Adolescence et construction identitaire

Sans parler de véritable dissonance cognitive, le moment de l'adolescence, peut se révéler difficile, puisque les jeunes collégiens turcs vont tenter de façonner leurs repères à la croisée d'univers de valeurs parfois contradictoires. De plus en plus de jeunes partagent les normes et les valeurs de la société d'accueil. Ils utilisent la langue de la société environnante et cherchent à s'éloigner de leur espace familial et communautaire (Armagnague, *id.*,2009).

Les mères de familles constatent que leurs enfants, selon leur âge, ne manifestent pas le même comportement vis-à-vis de la société d'accueil. Les adolescents trouveraient un intérêt à mettre à distance la famille pour bénéficier de plus de liberté. En cela, ils peuvent mettre en œuvre diverses tactiques, dont la rétention d'informations.

Les nôtres qui sont au collège, ils sont fermés, ils communiquent beaucoup moins avec nous, donc on a beaucoup moins accès aux informations de l'école ! Mon fils, il était complètement fermé ! (Mère de Baris, collégien)

Ces jeunes ne se distinguent plus formellement des autres ; leurs relations et leurs pratiques sociales s'inscrivent dans des espaces juvéniles non turcs de socialisation.

Dans son expérience professionnelle de principale adjointe, Laurence est amenée à rencontrer les parents. Mais les affaires disciplinaires ne relèvent pas d'une gestion particulière pour les collégiens turcs.

Quand on fait venir des parents, c'est qu'il y a eu un souci, [...] Mais ils [les élèves] sont comme les autres, ils sont bien intégrés ! Ils réagissent comme tous les autres adolescents ! Parce que c'est l'adolescence aussi ! et donc il y a beaucoup de choses qui changent ! [...] Je vois pas trop de différence avec les autres enfants.

Entre certains adolescents turcs et leur communauté ethnique, un rapport de force existe, mais ce rapport est constitutif du moment spécifique de l'adolescence, comme si cette période particulière de socialisation autorisait le détachement à la communauté d'origine. Ce rapport est moins figé que celui établi entre cette communauté et la société

d'accueil. Laurence est loin d'ethnicher la nature des relations que les jeunes entretiennent avec la société d'accueil. Les collégiens, de leur côté, semblent plutôt suivre la culture juvénile de leur établissement. Cependant, parmi l'échantillon du groupe institutionnel, Jean-Marc, professeur dans ce même collège, entretient d'une certaine manière ce paradoxe de l'identité, en faisant perdurer la vision de l'étranger à travers ses propres représentations.

Y' a toujours cette idée [chez les Turcs] qu'il faut revenir au pays et que le système scolaire français n'est que transitoire... Il y a une sorte de communauté qui se referme sur sa culture, avec cette tradition, et donc c'est une culture sur-présente, surinvestie !

Dans sa pratique professionnelle, Jean-Marc applique un système de correction des devoirs, (système de doubles notes) visant à moins pénaliser les élèves qu'il considère en grande difficulté. Mais en appliquant cette notation exclusivement aux élèves turcs, Jean Marc met en cause l'origine étrangère des élèves, ethnichisant en même temps les difficultés scolaires.

On applique ce système de correction, quasiment qu'aux élèves turcs, mais qui sont les seuls en panne de langue, en fait, les communautés qu'on a ici, ça serait ici la seule communauté étrangère qu'on a réellement ici.

Comme l'écrit Abdelmalek Sayad, « le comble de la grossièreté et de la violence à l'égard de l'entendement national semble être atteint avec ces « immigrés » qui n'en sont pas, les enfants d'immigrés, sortes d'hybrides qui ne partagent pas totalement les propriétés qui définissent idéalement l'immigré accompli, conforme à la représentation qu'on s'en fait, ni entièrement les caractéristiques objectives et surtout subjectives des nationaux » (Sayad, 1999, p.410). A travers ce système de correction appliqué uniquement aux élèves d'origine turque, on s'aperçoit que cette « deuxième génération » pose problème au groupe majoritaire : les frontières intérieures devenues visibles, soulignent « la suspicion dont continuent de faire l'objet ces jeunes Français, toujours considérés comme venant d'ailleurs et par conséquent, pas entièrement d'ici » (Fassin, 2010, p12).

Pour autant, le phénomène du paradoxe de l'identité exploré seulement à travers un seul représentant du groupe institutionnel, ne permet pas encore de dégager une véritable

situation de domination. Le jeu complexe de la labellisation ethnique ne peut se résumer à une pure imposition d'identité, de dominant à dominé. En effet, si le critère ethnique est une ressource interprétative des difficultés quotidiennes, pour Jean-Marc, l'explication suivante peut être envisagée. « *Les enseignants utilisent les catégories ethniques d'abord dans l'espoir de comprendre et d'aider au mieux leurs élèves, loin de tout racisme* » (Perroton, 2000, p.138) . Ce discours peut se durcir, car il est confronté à l'usure de la quotidienneté en terme de difficultés scolaires. On peut alors assister à un phénomène marqué d'ethnocentrisme. A l'inverse, Laurence, moins directement confrontée aux difficultés scolaires, fait preuve de recul en définissant les familles avant tout, comme élèves et parents. Laurence opère en quelque sorte une médiation qui permet de prendre en compte les différences en s'intéressant aux enfants et à leurs cas particuliers, dans une logique d'association des parents.

L'identité ethnique est donc définie par une pluralité et une complexité de configurations des relations entretenues avec la société majoritaire, mais aussi par les configurations des relations entre la population turque et sa communauté. Il serait plus juste de parler de constructions identitaires particulières.

La logique communautaire aboutit à un repli identitaire significatif. Nous l'avons vu avec les entreprises familiales, la crainte de l'assimilation, et la part ethnique de la « bonne conduite » des élèves turcs. « *Les victimes de discriminations vont se replier sur elles-mêmes, c'est-à-dire sur leur culture d'origine* » (Khellil, 1997, p.88).

Les catégories ethniques sont utilisées de façon routinière dans le cours des interactions sociales et font perdurer la vision de l'étranger. « *En définitive, on accule les immigrés à une attitude pour ensuite dénoncer celle-ci comme un handicap à leur intégration* » (Khellil, *ibid.* p.88).

3.2.2 – Le problème des frontières du groupe qui servent de base à la dichotomisation « Nous/Eux »

« Etablir sa distinctivité revient, pour un groupe ethnique, à définir un principe de clôture et à ériger et maintenir une frontière entre lui et les autres à partir d'un nombre limité de traits culturels ». (Poutignat ; Streiff-Fenart, 1995, p.167)

Puisque nous avons choisi la conception de Barth en matière d'ethnicité, voyons les conditions d'établissement, de maintien et de transformation des frontières entre les groupes. Plus précisément, c'est l'organisation des échanges entre les groupes qui va permettre l'entretien des frontières ethniques. Ces échanges sont soumis à une série de prescriptions et de proscriptions, réglant trois domaines : les usages matrimoniaux, les échanges de biens et de services et les échanges de messages.

Dans notre recherche, le premier guide d'entretien a été bâti à partir d'indicateurs relatifs à ces trois domaines d'échanges. Le thème des échanges de messages sera traité dans une deuxième partie, au moment où nous analyserons l'incidence de la catégorisation ethnique dans le cadre scolaire.

3.2.2.1. L'organisation des échanges entre les groupes

Les usages matrimoniaux chez les turcs

Le mariage est un sujet délicat, parce qu'il « *touche au plus intime et au plus sacré, dès lors que l'on mêle anthropologie et valeurs religieuses, le mariage met en jeu le système de reproduction des normes sociales, au propre comme au figuré, à travers la naissance des enfants et la défense des valeurs de la société d'origine* ». (De Tapia , 2009, p.18)

Stéphane de Tapia rappelle que la forme traditionnelle du mariage turc est encore celle du mariage arrangé, ce qui ne signifie pas automatiquement mariage forcé.

C'est avec beaucoup de délicatesse et après un certain temps d'entretien que nous avons abordé le sujet avec Emircan. Nous avançons l'hypothèse que la question du mariage traditionnel turc, abordée trop rapidement, (*a fortiori* par une enquêtrice appartenant à la société d'accueil) aurait déstabilisé Emircan, dans la mesure où il n'aurait pas eu le temps d'aménager un arrière plan commun afin de ne pas imposer une vision caricaturale de cette valeur fondamentale de l'identité turque. Emircan a le souci de modérer ses propos, afin d'éviter l'interprétation de sa réponse par le sens commun.

Honnêtement, c'est pas vraiment « arrangé ». La chose dont ils ont peur, c'est que c'est surtout pour les filles, qui se marient avec des gens qu'ils connaissent pas, [...] et c'est vrai que les parents encouragent les filles à se marier avec des gens plus ou moins de la famille, plus ou moins qui connaissent..

Ce qu'exprime Emircan, avec un peu de retenue et de distance quand il emploie le pronom « *ils* », c'est la crainte constante de la perte de l'identité turque des enfants. Ce genre de mariage est difficilement qualifiable de « mariage forcé », dans la mesure où ces règles sociales semblent être largement intériorisées par la jeune génération. Un souci primordial des familles turques en France, est de préserver l'identité et les valeurs d'origine par le mariage avec quelqu'un du pays. Les parents estiment que leurs enfants nés en France perdent une bonne partie de leur culture turque et que l'arrivée d'un conjoint de Turquie, leur permettra d'avoir des petits- enfants qui, eux, seront turcs. C'est ce que confirme Sémiha à travers la question des mariages mixtes. Le contenu et l'expression de sa réponse traduisent la part de confiance accordée à l'enquêtrice, via le partage de la connaissance d'une valeur intime de la communauté. Cette explication, véritable confidence, se fait essentiellement dans la retenue, comme si le dévoilement brutal d'un habitus pouvait signer sa fin.

[tout bas] ça c'est un tabou et c'est là où on peut retrouver justement le repli dans la communauté, justement pour pas que l'enfant aille chercher autre chose, pour pas qu'il perde ses repères, son identité sa religion, sa famille, sa culture. C'est encore actuel, et là vraiment, on est très droit sur ça !.

La logique pratique de l'habitus défini par Bourdieu prend ici tout son sens. Les stratégies pratiques ne sont pas des réponses abstraites à des situations abstraites ; « *elles se définissent par rapport à des sollicitations sous la forme d'indices, qui ne s'adressent pas à n'importe qui mais ne sont « parlants » que pour des agents caractérisés par la possession d'un certain capital et d'un certain habitus* » (1997, p.261). La « première génération perpétuelle » est visible également au niveau du choix du conjoint. Les mariages se contractent au sein de la micro appartenance (ville, village, famille élargie). L'un des deux conjoints vient directement de Turquie (en général, la jeune fille) . Cela assure la transmission et la préservation de l'identité, des traditions culturelles et des comportements propres à l'appartenance géographique de la famille.

Ces principes se retrouvent dans les pratiques actuelles des familles turques de la rive droite, quelque soit le niveau socio-économique ou la provenance de ces familles.

Bon les parents veulent pas qu'ils se marient avec des étrangers, mais déjà même en Turquie, faut qu'on se marie avec un turc d'une certaine région... pour avoir la même culture, pour avoir la même facilité sur ça. Les parents ils motivent les enfants à se marier avec des gens qui ont la même éducation qu'eux. (Emircan)

Emircan, Mervé et Sémihä, ont eux-mêmes, fait venir leurs conjoints de Turquie.

Un parent ramène sa fille, t'as 10 cousines, tu choisis, mais il faut se marier avec un turc ou une turque, ça, c'est encore très très ancrée dans la culture turque, pour l'instant. Il faut qu'il trouve une personne de sa région. (Mervé)

La transmission des comportements est un outil pour rappeler aux générations nées en France, d'où vient la famille. Même si celui qui exprime cette origine, ne s'y est jamais rendu, c'est bien le lieu d'origine des parents ou des grands- parents qui est fièrement énoncé. « *Il s'agit là d'un gage d'authenticité à l'égard de la minorité, mais aussi d'une revendication d'altérité face à la majorité* » (Akgönül, *id.*, 2009, p.48).

Selon la définition d'*ethnic boundary* élaborée par Barth, les frontières ethniques peuvent se maintenir, se renforcer, s'effacer ou disparaître au cours du temps. Ces frontières sont produites et reproduites par les acteurs au cours des interactions sociales.

Mervé, médiatrice au CLAP⁵, est souvent interpellée dans le cadre de problématiques relatives au mariage. Ses propos s'appuient sur une véritable expérience de terrain.

Ça évoluera. Dans 10 ans, ça sera des mariages mixtes, en sachant que j'ai lu pas mal de rapports ou d'études sur les mariages mixtes, y'en a très peu qui marchent !

En ce qui concerne la population turque dans le cadre de notre recherche, la coopération des membres pour le maintien des frontières, est une condition nécessaire de l'ethnicité : il faut coopérer activement au maintien de cette frontière en pratiquant une stricte endogamie. Même si la société turque est dans un période transitoire, on peut encore considérer le mariage turc, comme « *le dernier rempart contre l'intégration* » (De Tapia, 2009, p.18). Cette situation peut être analysée à l'aune du concept de champ

⁵ Comité de liaison des Acteurs de la Promotion

social défini par Bourdieu puisque ce champ n'est pas caractérisé par des structures figées, mais plutôt par l'histoire des positions constitutives de ce champ. Il existe donc un rapport de force constitué par différentes stratégies pour défendre l'orientation du champ ou pour subvertir l'ordre établi. La micro-analyse sociologique des mariages mixtes concernant la population turque, à partir des constats des médiatrices, rapporte la mise en œuvre d'une stratégie actuelle majoritairement mobilisée pour défendre l'orientation du champ vers le respect des mariages endogames par les regroupements familiaux.

Les échanges de biens et services : quelles sont les stratégies d'insertions des jeunes Turcs sur le marché du travail ?

L'approche de Barth en matière d'ethnicité suppose qu'il y a dans la société, des groupes construits en référence à une origine supposée ou réelle, par rapport à laquelle les individus se situent et situent les autres. Cette construction peut être renforcée par un traitement discriminatoire, dans un rapport de domination. Le groupe majoritaire conserve alors le monopole des ressources et de leur distribution.

Portes (1995) propose un modèle d'analyse qu'il nomme « *modèle d'assimilation segmentée* », dont un trait essentiel est celui de la persistance d'une pénalité durable sur le marché du travail, rencontrée par les jeunes issus de l'immigration. Le modèle d'assimilation segmentée pourrait bien correspondre à la situation décrite par Emircan, concernant les jeunes Turcs aujourd'hui. Même si Emircan a réussi à conquérir une véritable autonomie financière et sociale, il exprime un puissant sentiment d'amertume et d'injustice en évoquant l'expérience pénalisante de ses proches.

Y'a certaines barrières euh... On a beau dire le contraire, il y a quand même pas mal de racisme à l'embauche ! C'est vraiment difficile hein ! [...] ici, même en travaillant beaucoup, on peut avoir les diplômes qu'on veut, à l'arrivée, quelque part il y a le piston qui joue, il y a du racisme à l'embauche.

Pour Portes, les difficultés sur le marché du travail rencontrées par les jeunes issus de l'immigration, ne peuvent être expliquées, ni par leur faible niveau de certification atteint, ni par leur manque de relations sociales permettant de trouver un emploi. « *Ceci suggère l'existence d'une discrimination spécifique et durable à leur encontre* ».

Les travaux de Silberman et Fournier, menés de 1992 à 2003, qui examinent la consistance dans le temps de la pénalité ethnique à l'embauche, concernent les jeunes issus du Maghreb et d'Afrique Noire. Les auteurs précisent que le très fort sentiment de discrimination exprimé par ces jeunes ainsi que la vision pessimiste de leur avenir, « indiquent une fracture forte au sein de la société française, que l'on ne retrouve pas pour le courant turc ». (Silberman, Fournier, 2006, p. 243). Cependant, les conclusions d'une étude plus récente, menée auprès de jeunes turcs à Bordeaux, semblent constituée de nouveaux éléments de compréhension des phénomènes d'ethnicité, à prendre en considération dans le cadre de notre travail. (Armagnague, 2009). L'auteure explique que les ressources communautaires à Bordeaux, comme l'entrepreneuriat turc, apparaissent plus visibles et alimentent un entre soi et le noyau dur de l'identité turc. Cet entrepreneuriat turc du bâtiment offre des débouchés professionnels à de nombreux jeunes garçons, dont certains ont créé leur entreprise et emploient des compatriotes. Ceci correspond d'ailleurs à la situation professionnelle d'Emircan. Le marché turc semble bien protégé. Mais pour ceux qui ne bénéficient pas de cette protection, l'intégration économique paraît impossible. En effet, la condition de ces jeunes qui se sont éloignés de leur communauté, montre une assimilation assez forte. Mais cette tendance ne contribue quand-même pas à l'intégration économique. Ces jeunes ont le sentiment d'être victimes d'injustice, puisque la promesse républicaine (assimilation contre égalité) n'est pas tenue.

Enfin, cette analyse rend bien compte d'une forme de fracture au sein de la société française. Il conviendra d'étudier plus précisément les causes de cette rupture en inscrivant, dans une deuxième partie de notre recherche, la dimension des trajectoires scolaires.

3.2.2.2. Le degré de solidarité entre membres du groupe

Pour vérifier l'assertion de Barth, selon laquelle le maintien des frontières entre les groupes ethniques ne dépend pas de la permanence de leurs cultures (1995), nous avons éprouvé la notion de « degré de solidarité » à travers les changements et la permanence des pratiques culturelles des familles turques. Dans le souci d'obtenir une vision aussi

large que possible des pratiques culturelles courantes des familles turques vivant sur la rive droite, nous avons interrogé Mervé, médiatrice interculturelle depuis sept ans sur la rive droite. Elle constate une évolution rapide et marquante du mode de vie de la communauté turque.

Ils vont sortir, ils vont utiliser les endroits communs, comme chacun de nous on utilise ! C'est à dire par exemple interpellé la maîtresse, interpellé un travailleur social ou bien aller aux cours d'alphabétisation, aller à l'aide aux devoirs, connaître les centres sociaux, les sorties familiales !

Mervé exprime ici l'effectivité d'une dynamique migratoire classique, sous la forme d'adaptations sociales, marquées par une conformité aux standards sociaux de la culture de la société d'accueil. Ces adaptations sociales cohabitent aux côtés de formes plus communautaires d'intégration, teintées d'identité ethnique. Les éléments d'observation fournis par Mervé, proposent un cadre de micro analyse des frontières ethniques, définies à la fois en fonction du rapport avec les autres et en fonction d'une histoire et d'une culture spécifiques. Mervé exprime une grande satisfaction, face à ces changements.

J'ai vu des jeunes femmes issues de la deuxième génération, se regrouper les unes chez les autres, sortir, aller prendre le petit déjeuner à Ikea ! C'est des choses nouvelles pour moi ! Qu'on voyait jamais ! Mais, voilées en plus ! portant le foulard ! [...] Le cinéma, même si elles comprennent pas grand chose, elles vont aller regarder !

Didier Lapeyronnie (1996) pense que ce processus d'adaptation de la communauté à la société est rendu possible, par la construction d'une sorte de sous-société qui permet aux immigrés de maintenir des liens avec leur communauté et de développer progressivement des liens avec la société d'accueil. Le groupe « ethnique » joue un rôle essentiel dans le processus d'intégration. Ce processus permet au groupe d'adopter certains traits culturels de l'autre groupe, et de continuer à être perçu et à se percevoir comme distinctif. Pour Mervé, cela paraît fondamental. Même si la pratique permanente et très respectée des mariages endogames montre la force constante de la frontière ethnique à travers le temps, elle observe des changements internes, comme l'adoption progressive d'une pratique sociale de la société d'accueil.

Typique culturel, c'est aussi les mariages turcs. [...] Avant, famille turque égale 5 ou 6 enfants ! Aujourd'hui, quasiment elles sont à 3, et encore ! [...] Elles utilisent les moyens de contraception comme tout le monde ! Y'a vraiment une évolution ! (Mervé)

L'exemple à partir du mariage, ce « dernier rempart contre l'intégration », est significatif dans la mesure où l'instillation progressive d'une pratique extérieure va contribuer à son ébranlement alors même qu'il constitue un socle porteur et puissant de la construction identitaire.

Les actions constituant la dynamique d'adaptation, s'inscrivent dans des ensembles familiaux ou communautaires. Ceux-ci constituent une ressource indispensable au cœur des processus de socialisation. Ils permettent à la fois de dépasser progressivement les frontières d'appartenance, en bénéficiant d'une solidarité et en manifestant un attachement au groupe d'appartenance.

3.2.3. Le problème de la fixation des symboles identitaires qui fondent la croyance en l'origine commune

Les groupes ethniques peuvent se distinguer d'autres groupes organisés, de plusieurs façons : les symboles identitaires sont donc multiples et variés. Mais les dimensions classiquement prises en compte pour définir le groupe ethnique (langue, territoire, religion) ne deviennent pertinentes seulement au moment où elles sont mobilisées pour entretenir ou créer le mythe de l'origine commune. Autrement dit, ni le fait de parler la même langue, ni le territoire, ni la similarités des coutumes ne représentent des attributs ethniques. Ils ne le deviennent que lorsqu'ils sont utilisés comme marqueurs d'appartenance par ceux qui revendiquent une origine commune.

De plus, pour pouvoir fonctionner comme critères d'appartenance, et pour marquer une opposition significative entre des Nous et des Eux, ces attributs culturels doivent être « déjà là », c'est-à-dire disponibles aux acteurs, et remplir trois conditions :

« Se poser dans l'ambiguïté d'une référence simultanée à la nature et à la volonté ; se prêter également à l'objectivation et à l'intériorisation ; pouvoir marquer une opposition entre groupes étendus. » (Oriol, 1985, p 171-185)

Dans les entretiens menés auprès des familles ou des représentants de la communauté turque, donc dans la limite de notre échantillon, l'identification ethnique s'exerce à partir de plusieurs attributs culturels, répondant d'assez près aux conditions qui valident leur rôle dans la différenciation ethnique.

3.2.3.1. La mémoire historique commune sur laquelle un groupe fonde son identité présente

En utilisant majoritairement le « on » quand elles évoquent l'histoire de leur pays, Mervé et Sémiha se positionnent en tant que membres de leur communauté, dans une logique d'opposition aux « Eux » du pays d'accueil.

La Turquie n'a jamais été colonisée, donc on a cet honneur, cette force ! Vous allez jamais voir un Turc qui va avoir honte de dire son identité, d'où il vient, non, parce que je pense que derrière lui, il y a une forte population, il y a l'empire Ottoman, tout ça, ils sont conscients de l'histoire de la Turquie, et pour eux, ça leur donne une force incroyable ! (Sémiha)

La Turquie était l'empire Ottoman pendant 150 ans, [...] plus Turc que Turc, ça n'existe pas ! ils sont fiers d'être Turcs et c'est lié à l'histoire. [...] On a intérêt à montrer qu'on est Turc ! On est fier de ça ! [...] La Turquie n'a jamais été envahie, on a jamais été colonisé ! (Mervé)

Ici, la mémoire historique commune semble pouvoir fonctionner comme critère d'appartenance, dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que la « force » évoquée représente la « volonté » énoncée parmi les conditions nécessaires à ce fonctionnement.

3.2.3.2. L'opposition entre « groupes étendus »

Sémiha convoque également son expérience professionnelle quand il s'agit de débattre autour du problème de la définition des symboles identitaires.

Dans notre passé, on a pas fui une nation, on n'a pas été mis dehors, mais ce n'est pas du tout pareil pour la population kurde ! Vous allez jamais voir une personne kurde mettre un tee shirt turc, du drapeau turc ! Au contraire, vous allez voir sur cette personne, des vêtements verts, oranges, leur drapeau à eux ! [...] La langue turque, c'est une langue à part entière, la Turquie, c'est un pays musulman, mais c'est un pays laïque ! Après, il faut pas mettre dans le même sac que les Arabes, voilà ! On dit des

Turcs, qu'ils sont des Arabes ! C'est pas vrai ! Ça n'a absolument rien à voir ! [...] Les revendications aujourd'hui des Turcs, sont pas du tout les mêmes revendications que la communauté maghrébine aujourd'hui ! Et puis les Turcs n'aiment pas non plus qu'on les compare avec la population maghrébine ! C'est pas du tout la même chose !

Mervé et Sémiha utilisent les marqueurs classiques pour définir le groupe ethnique : langue, territoire. Akgönül explique en effet que « *les originaires de Turquie demeurent très attachés à la Turquie et acceptent mal la confusion avec les autres.* » (Akgönül, 2009, p.39) Ce sentiment d'altérité est expliqué en partie du point de vue linguistique. En ce qui concerne le sentiment d'altérité entre Turcs et Arabes, Agnökül précise que dans la grande majorité, les Turcs de France ne rencontrent des Arabes pour la première fois de leur vie que dans le pays d'accueil. Ils les connaissent mal, voire pas du tout. De plus, « *les Turcs sont fiers d'un passé glorieux, d'être issus d'un peuple qui n'a jamais été soumis. Le passé colonisé des pays du Maghreb est une source supplémentaire de sentiment de supériorité chez les Turcs* ». (*id.*,2009, p.41)

Les ressources symboliques utilisées, marquent en effet une opposition significative entre groupes étendus. Elles sont revendiquées dans l'altérité et sur la base de souvenirs d'un passé prestigieux. Il existe une forte dualité, même si les deux groupes affichent une méconnaissance réciproque.

3.2.4. Le problème de la saillance qui recouvre l'ensemble des processus par lesquels les traits ethniques sont mis en relief dans l'interaction sociale

3.2.4.1. Les reflets extérieurs :

L'ethnicité peut être aussi mise en relief à travers tous les signes visibles qui seront choisis comme symboles d'appartenance. Les reflets extérieurs dont parle Weber, constituent en fait, « *l'affichage public d'une identité revendiquée, parce qu'ils possèdent la double caractéristiques d'être manipulables à loisir et aisément déchiffrables comme symboles d'appartenance* » (Poutignat ; Streiff-Fenart, 1995, p.183) . Mervé évoque l'affichage de l'identité au moment d'une rencontre sportive.

Si vous voyez un match de foot, vous allez voir sur tous les balcons, le drapeau turc, vous allez voir très régulièrement un tee shirt turc sur les enfants, c'est vraiment très militant ! Et on a intérêt à montrer qu'on est Turc !

L'affichage de l'identité turque se fait ici dans un espace public où les enjeux sont moindre d'un point de vue des interactions sociales. En revanche, la manipulation stratégique de ces traits, dans la sphère scolaire et économique, consisterait plutôt à adopter une posture de conformisme. Le statut ethnique minoritaire de la population turque, induit plutôt des comportements indifférenciateurs, que des stratégies marquées par un mode d'affirmation de soi.

3.2.4.2. Les stéréotypes

Si la catégorisation ethnique fait partie de la culture commune, au sens descriptif du terme, la saillance ethnique, en revanche, « *instille dans la société l'idée de menace ou d'incompatibilité culturelle.* » (Lorcerie, 2002, p.34). Le domaine de saillance d'une identité ethnique peut être délimité par toute une série de stéréotypes, véhiculés par le groupe dominant. Jean-Marc découvre qu'il est en mesure d'identifier les élèves turcs du collège, en tout cas, ceux scolarisés en SEGPA, simplement à partir de leur visage.

A mon avis, si je le fais d'un point de vue visuel, je me suis rendu compte, quasiment 30% d'élèves qui sont inscrits [...] effectivement d'origine turque ou kurde.

Emilie et Aïcha ne révèlent pas cette même « aptitude ».

On travaille avec des enfants turcs, qui, physiquement, peuvent très bien passer pour des enfants français ! [...] Ce qui doit aussi aider à ce qu'ils passent un peu inaperçus. Ce qui doit leur permettre de rester un peu plus dans leur coin, de rester entre eux. Y'a plein d'enfants dont tu te dis pas forcément qu'ils sont Turcs !

Emilie et Aïcha verraient dans l'indistinction physique, une sorte d'avantage à pouvoir dissimuler son identité ethnique. Les termes employés par les deux enseignantes (« *aider* », « *permettre* ») sont significatifs à ce niveau. Le critère d'indistinction éviterait naturellement toute stigmatisation. Le facteur de ressemblance physique avec les autres enfants du groupe majoritaire préserverait donc partiellement des effets du statut ethnique minoritaire, sur la scolarité.

La revendication identitaire ne peut se réaliser que dans un espace social neutre. La stigmatisation dont font l'objet les turcs dans l'espace scolaire et économique, contraint la manière dont ils agissent. Les stratégies de conformisme ou d'invisibilité semblent dominer.

3.3. Analyse des réponses obtenues à partir du second guide d'entretien

Rappelons que l'objectif du deuxième guide d'entretien consiste à traiter de l'incidence de la catégorisation ethnique, sur les interactions sociales dans le cadre scolaire, à travers les expériences individuelles. Il semble en effet établi que le paradigme de l'ethnicité a une pertinence scolaire. (Lorcerie, 2003).

Pour préciser l'application à l'école de ce paradigme de l'ethnicité, nous baliserons notre analyse au moyen d'hypothèses formulées par Françoise Lorcerie (*id.*, 2003, p.163) regroupées sous trois rubriques. Chacune sera déclinée sous forme d'indicateurs définis à partir du guide d'entretien et des entretiens exploratoires.

3.3.1. Le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte la façon dont ils sont traités ou leur façon d'interagir dans l'espace scolaire.

3.3.1.1. Les parcours et les orientations scolaires

L'espace scolaire est, un des vecteurs principaux de la socialisation (Khellil, 1997, p.65).

La conformité sociale passe aussi par la certification scolaire. Or, « *les difficultés scolaires de nombreux enfants de migrants originaires de Turquie sont bien réelles. Elles se caractérisent par un taux de redoublement élevé, de nombreuses orientations en classe spécialisée, des cursus scolaires dans des filières courtes* » (Öztürk, 2006, p.10).

La question des parcours scolaires et des choix d'orientation, dans nos entretiens, ont suscité beaucoup de réactions de la part des interviewés. Ce problème n'est pas apparu spontanément dans les discours. Cependant, une fois la question abordée, celle-ci a révélé l'existence d'une forme d'injustice et d'incompréhension, communément ressentie par la population turque et pointée également par une partie du groupe institutionnel.

Le rôle de l'école dans les choix d'orientation

Le parcours scolaire d'Emircan, et d'une façon plus générale, des jeunes turcs dans le système scolaire, ne semble pas uniquement déterminé par leurs capacités personnelles. Ces jeunes, immigrés ou nés en France, restent considérés comme porteurs de différences indélébiles. Ils découvrent ainsi la place inférieure qui leur est assignée, au nom de leur appartenance ethnique. Ils se confrontent aux normes imposées par le groupe majoritaire et « *ils prennent conscience de la position d'altérité qui les caractérise* » (Öztürk, *id.*, 2006, p.12). Emircan décrit avec amertume les débuts de son parcours scolaire.

Ca c'est un truc qui me reste toujours en travers de la gorge : quand je me suis retrouvé en fin de 3^{ème}, j'avais mis que je voulais faire une seconde générale ! ben il m'a dit « non, il y a plus de place en seconde générale, donc tu fais ce que tu veux ! » alors j'ai du choisir un métier [...] On choisissait pas ce qu'on voulait faire, on choisissait ce qu'on voulait pas faire.

Le rôle de l'école dans les choix d'orientation et dans la définition des aspirations individuelles, s'avère déterminant.

Ils m'ont refusé la seconde générale [...] je devais avoir 11 de moyenne générale, mais il y en a ils avaient 9 et puis, ils arrivaient en seconde générale ! Parce que derrière, les parents poussaient ! Bon, les miens, mes parents, les réunions parents-profs, c'était pas leur truc ; mon père il a passé trente ans en déplacement, ma mère elle parle pas trop bien.

Emircan fait référence de façon implicite à l'importance des ressources rhétoriques d'argumentation dans la négociation et l'aboutissement du projet scolaire.

Payet souligne pourtant les « nouveaux droits » d'expression des parents, face aux décisions des conseils de classe. Mais dans la réalité, la portée de ces droits est limitée par de nombreux agents de l'école, qui « résistent à jouer le jeu des droits des familles et tentent de verrouiller ces lieux par différentes tactiques d'intimidation ». Finalement, cette position rigide des agents de l'école montre « *une préférence pour une logique de l'assignation des places* » (Payet, 1994, p7-15). De même, Debarbieux a mis en évidence, au terme de nombreuses études, « *le soupçon ou le mépris que nourrissent souvent les agents scolaires à l'encontre des parents minoritaires* » (Debarbieux, p.183).

Une orientation discriminatoire

Emircan fait également le constat d'un désavantage scolaire significatif chez ses compatriotes.

Et c'est encore plus flagrant à la sortie du collège ! Parce qu'apparemment il y a des quotas, mais après, voilà, si c'est pour envoyer 30% des élèves de troisième en BEP comptabilité, des trucs qui servent à rien ...Moi j'ai un paquet de potes qui ont fait des trucs d'usinage, ils ont fait un BEP, ils ont raté... C'est dommage parce que moi je pense que l'école, c'est pas que des diplômes, l'école ! C'est pas apprendre que des cours ! Quelque part, ça permet de penser, de... de réfléchir autrement ! Et ils passent à côté de ça !...

Face à ce constat, peut-on parler de ségrégation ethnique ? Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation désigne une situation qui segmente la population d'élèves, de manière à mettre à part, une catégorie d'enfants, en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend. Emircan souligne le caractère discriminant de ce processus, en insistant sur la privation de droits ordinaires, tel que celui de faire le choix d'une filière longue d'études. Emircan signifie implicitement que la certification professionnelle obtenue au terme d'une formation courte, exclut toute occasion d'enrichissement intellectuel. « *Le concept de ségrégation signifie que les fonctionnements du collège consistent à mettre à part une sous-population scolaire, en la privant de droits à une scolarité normale* » (Lorcerie, 2003, p.182).

Le concept de « discrimination » souligne que c'est l'activité humaine qui est à l'origine des processus ségrégatifs. L'activité sociale va générer un traitement défavorable de personnes, comparativement à d'autres. La solution pédagogique sous la forme de l'orientation massive vers le BEP pour les collégiens d'origine turque, peut être qualifiée de discriminatoire d'un point de vue ethnique « *à partir du moment où ces classes hébergent principalement des jeunes des minorités ethnicisées et risquent de les cantonner dans des carrières d'échec* » (Lorcerie, id.,2003, p.182).

Pour Emircan, l'enrichissement intellectuel est corrélé à la durée des études. C'est la notion de capital culturel définie par Bourdieu, qui est inférée ici puisqu'elle renvoie à un ensemble de biens symboliques acquis à l'état incorporé, sous la forme de dispositions durables. Le capital culturel ne s'acquiert pas sans efforts personnels, il

demande un long travail d'apprentissage, d'acculturation dans le but de se « l'incorporer ». Cette acquisition demande donc du temps et des moyens, ressources peu accessibles aux jeunes turcs. Le capital culturel rend intelligible « *l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales en rapportant la réussite scolaire, c'est-à-dire les profits que les enfants peuvent obtenir sur le marché scolaire, à la distribution du capital culturel entre les classes* » (Accardo, Corcuff, 1986, p.92). Ainsi, le système scolaire entérine les inégalités culturelles des élèves.

Une politique unique d'orientation scolaire

Dans sa pratique professionnelle, Mervé est amenée à faire le lien entre les familles et l'école, en assurant l'interprétariat, lors de la rencontre formalisée autour du projet scolaire de l'enfant, par exemple. Elle traduit la réaction d'une mère de famille, à l'annonce de l'orientation par l'école, de l'un de ses enfants.

C'est mon 3^{ème} enfant que vous proposez pour la SEGPA, la CLIS⁶, mais enfin ! Et puis vous me convoquez pour me dire toujours que ça va pas !...

Mervé insiste sur la confrontation « au quotidien » à ce qui semble être une unique politique d'orientation scolaire à destination des familles turques.

Enfin, c'est dur ! C'est dur d'entendre ça au quotidien ! Après tout, c'est le rôle des enseignants d'aider pour que ce gamin réussisse ! [...] Et qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi ?

Par l'expérience « quotidienne », Mervé semble mettre en évidence un biais discriminatoire à l'encontre des familles turques, dans le traitement des dossiers d'orientation. Sémiha nous explique qu'elle met en place régulièrement des temps de débat avec les mères turques, autour de questions qui les préoccupent. Elle nous livre un moment d'une discussion récente :

Il y a une maman qui a dit : « mais les professeurs sont durs avec nos enfants parce que il disent clairement qu'ils sont différents, qu'ils sont d'une autre langue, c'est pas possible qu'ils y arrivent au même niveau que les Français ! » Ce genre de choses se disent très facilement !

D'après les constatations de Mervé et de Sémiha, il apparaît clairement que pour une partie des enseignants dans les quartiers défavorisés, « *l'ethnicité, au sens de*

⁶ CLIS : classe pour l'inclusion scolaire, destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. *Circulaire n°2009-087 du 17/07/09*

l'imputation d'altérité, est devenue une catégorie explicative des situations sociales et scolaires » (Lorcerie, 2003, p.184). En effet, la culture ressurgit chaque fois qu'on parle d'échec ; l'écolier, enfant de migrants, n'est alors plus perçu avec ses valeurs intrinsèques en tant qu'élève, mais à travers les représentations que les enseignants ont de sa culture, de ses origines, « comme s'il devait être représentatif de cette culture et avoir des comportements liés à son milieu d'appartenance » (Khellil, 1997, p.77).

La prédiction créatrice

Le projet pilote intitulé « Ouverture de l'école aux parents », prévoit de réunir une fois par trimestre, les parents et les professeurs autour d'un débat portant sur une préoccupation commune, d'ordre scolaire. Un premier débat, organisé par le collège, traitait de la question des parcours scolaires des jeunes. Dans le cadre de ce projet, les parents de ces adolescents suivent eux-mêmes des cours de français langue étrangère deux fois par semaine, au collège de leurs enfants. Ils représentent actuellement une dizaine de parents volontaires, tous d'origine turque. Ce sont ces parents qui étaient présents au débat. Deniz, père de famille turc, a pris régulièrement la parole au cours de cet échange de plus de deux heures. Il a souvent amorcé son discours en français, soucieux et respectueux de son public majoritairement de langue française, montrant dans le même temps, son appartenance au pays d'accueil. Cependant, quand il lui tenait fermement à cœur d'exprimer ses remarques et ses sentiments, il s'exprimait alors directement en turc, profitant de la présence de Sémiha, missionnée pour l'interprétariat. Nous faisons l'hypothèse que la traduction, agissant comme médiation, a permis de libérer la parole de Deniz, puisque celui-ci s'adressait alors à Sémiha et non directement au public imposant de l'équipe pédagogique. Ce père de famille, visiblement très investi dans le suivi scolaire de ses enfants, s'est quelquefois laissé envahir par ses émotions, étant alors dans l'incapacité de réprimer larmes ou colère, traduisant tour à tour impuissance et révolte, à travers les expressions de son visage et de sa voix. Ainsi, Deniz constate un effet récurrent d'orientation des jeunes vers les voies professionnelles. En percevant ces changements de parcours comme injustifiés, il met à jour la question de la ségrégation ethnique.

Ca fait 30 ans que je suis en France et je n'ai pas vu beaucoup d'enfants aller au-delà du collège, aller au lycée, à l'université ! Pourquoi ? Ça veut dire que nos enfants sont pas aptes ? Pourquoi est-ce qu'ils sont orientés vers des lycées professionnels vers des métiers comme électriciens , plombiers et d'autres ? Est-ce que ça veut dire que nos enfants ne peuvent pas aller au-delà ? Pourquoi la profession tout de suite au collège ?

Une longue observation des parcours scolaires de ses compatriotes, alimentée par des expériences plus personnelles, autorise Deniz à vérifier dans le discours institutionnel, la croyance en une disposition quasi naturelle et donc systématique, pour les jeunes turcs, à intégrer les voies professionnelles. Ce sens commun du groupe majoritaire alimente des représentations qui agissent selon le modèle de la « prédiction créatrice » (Merton, 1997). La façon dont le groupe institutionnel considère la situation sous l'effet du préjugé ethnique, provoque des conséquences qui réaliseront ce que le groupe tenait comme vérité, en terme de disposition naturelle.

Au cours du débat parents- professeurs, Deniz affirmera de plus en plus ses convictions. Il ne s'exprimera plus en français. La traduction différée de Sémiha lui permettra de préparer une argumentation méthodique et réfléchie, mettant quelquefois à mal l'équipe enseignante, par la pertinence de son analyse.

Quand vous formatez un enfant et que vous lui dites, les parents font ce métier , que vous, vous pouvez que faire ce métier là, vous pourrez pas aller au delà, et bien ces enfants là, ne pourront penser qu'à ces métiers là ! Ils ne pourront pas voir au delà de ces métiers !

Ainsi, l'institution scolaire, et plus généralement la société, définit des positions. Pour Bourdieu, la société est conçue comme un « espace de différences » caractérisé par un capital plus ou moins important de biens symboliques. Un capital conséquent ouvre de nombreuses possibilités. Il représente « *un ensemble de droits de préemption sur le futur ; il garantit à certains le monopole de certains possibles pourtant officiellement garantis à tous* » (Bourdieu, 1997, p.267). Les élèves turcs qui ne détiennent qu'un faible capital symbolique, sont ainsi assignés à un rapport de dépendance vis-à-vis de l'institution scolaire.

La « part ethnique du désordre scolaire » (Debarbieux, 1996)

Lors de ce premier débat parents-professeurs, Deniz ne se contentera pas de souligner l'incidence de la catégorisation ethnique sur les parcours scolaires. Il évoque en effet un peu plus tard, la virulence d'un conflit, à haute résonance ethnique, en convoquant une expérience familiale.

Mon fils, il était, au lycée, il était deuxième dans le lycée, ça faisait 6 ans qu'on était en France, il avait rattrapé son retard, il a été expulsé de l'école, un mois avant le diplôme ! Il n'a jamais eu son diplôme ! j'ai essayé de discuter avec mon enfant, je lui ai dit : « il faut tenir le coup, c'est que 1 mois, et c'est ton avenir qui est en jeu ! Il m'a dit « il suffit qu'un élève jette un petit caillou sur un professeur, et c'est moi qui prends tout »!

Les enquêtes conduites par Eric Debarbieux au sein des collèges, révèlent cette « part ethnique du désordre scolaire ». Debarbieux souligne que ces conflits s'expriment « dans une double imputation d'altérité entre agents scolaires et élèves minoritaires ». Les jeunes, de leur côté, expriment un sentiment d'injustice exacerbé et une violence réactive. Cependant, le chercheur ne répond pas à la question de l'origine de ce sentiment d'injustice. Est-il provoqué par l'expérience scolaire ou est-ce l'expérience sociale hors de l'école qui l'induit ?

Jean-Paul Payet montre, à travers plusieurs études locales portant sur les collégiens, que les élèves d'origine étrangère sont l'objet de sanctions plus fréquentes et plus lourdes. Ils expriment fréquemment un sentiment d'injustice dans l'application de la loi et des jugements scolaires, à leur égard. La violence à l'école est donc, pour Payet, « *d'abord et avant tout, la prégnance des représentations diffuses, stéréotypées, non tant d'une infériorité scolaire des enfants d'origine étrangère, que d'une répugnance morale qui conduit à les rejeter dans le jeu des « fréquentations »* » (Payet, 2000, p.196).

Dans la situation que dénonce Deniz, il ne s'agit pas de savoir si, effectivement, le jeune lycéen est responsable ou non de l'acte en question, mais plutôt de s'intéresser à la manière dont Deniz rapporte les faits, très affecté par l'injustice dont il se sent indirectement victime. L'expérience de l'injustice s'inscrit, pour lui, dans le registre de la relégation. De plus, la part d'observation ethnographique de notre enquête, a matérialisé à ce moment précis du débat, de manière fugace, « les coulisses de l'école »

(Payet, 2002). En effet, notre place assignée au milieu du groupe institutionnel, a permis de saisir au vol, le soliloque de la Principale, mettant en accusation le jeune garçon dans « l'affaire du caillou », sans jamais eu avoir connaissance des faits. Au moyen de ce commentaire hors champ, elle discrédite la parole du père, cautionne le renvoi du jeune lycéen, mais surtout, dévoile une opinion relevant du sens commun, allant à l'encontre du discours institutionnel qu'elle affiche publiquement. De manière métaphorique, mais aussi tel que nous l'avons constaté, « *le discours de l'institution scolaire est, sur la question des discriminations ethniques à l'école, soit inexistant, soit « off », omniprésent en coulisses, mais absent de la scène publique* » (Payet, 2002, *id.*, p.62) . Le renvoi du lycéen caractérise le rapport de dépendance à l'institution des élèves à faible capital symbolique, et plus généralement, les positions définies par l'institution. Dans ce cadre, nous avançons l'hypothèse que le renvoi du lycéen (en l'occurrence, très bon élève) juste avant les épreuves du Bac, est une sorte de rappel à l'ordre social de la place des dominés. Autrement dit, les ambitions doivent s'ajuster au pouvoir, en terme de capital. C'est cet ajustement qui constitue l'un des facteurs les plus puissants de l'ordre social. Si les espérances dépassent les chances, l'ambitieux est cruellement puni.

La résistance à la catégorisation ethnique

L'effet du statut ethnique sur la réussite scolaire n'est pas simple à analyser. Pour autant, la conception interactionniste de l'ethnicité nous aide à y répondre partiellement dans la mesure où elle pose l'existence de dynamiques sociales : les résultats scolaires, et donc les carrières scolaires, dépendent des interactions entre les agents de l'école et les familles. Ainsi, Sémiha, qui porte la parole de deux mères de famille turques, évoque l'attitude de résistance face aux décisions des professeurs.

Mais nos enfants sont mal orientés ! [...] Mon enfant devait aller à tel endroit et il voulait pas, et j'ai insisté et nous sommes allés, moi, et mon mari, même si on ne comprend pas et on a dit non ! Et on a tapé notre poing sur la table et notre enfant n'est pas allé ! (Mère de Selin, CM2)

Pour Hatice, il a été question de SEGPA, et on a refusé ! elle est en troisième cette année, et elle travaille très très bien : elle veut réussir ! et le français arrive ! Elle va aller au lycée et je pense qu'elle réussira ! (Mère de Hatice)

L'analyse de « la part ethnique de la réussite scolaire » par Françoise Lorcerie, pointe cette attitude récente de « résistance à la catégorisation sociale dominante et le refus de l'assignation à un statut d'*outsiders* » des élèves et des familles d'origine immigrées (Lorcerie, *id*, 2003, p.174). A l'aune de l'expérience des familles relatée par Sémiha, ces familles sont des « *acteurs plutôt performants du système scolaire, capables de se mobiliser plus que d'autres pour défendre ce qu'ils perçoivent comme leur intérêt, même à l'encontre du jugement des professeurs* » (*ibid.*).

De même, Payet analyse les conflits qui se déclarent à l'occasion de l'orientation en fin de collège. Ces conflits dégénèrent souvent en conflits ethniques. « *L'orientation vers la voie professionnelle semble en effet faire l'objet d'un plus grand refus par les élèves d'origine étrangère et leurs parents, qui y voient une forme de relégation* » (Payet, 2000, p.198). Ces refus sont perçus, côté institution, comme une forme de transgression, voire de déviance.

La médiation école-famille : un exemple d'adaptation à l'échec

Nous l'avons vu, le critère ethnique devient une ressource interprétative des difficultés quotidiennes. Pour les enseignants, une partie des problèmes scolaires trouve leur source dans l'écart culturel. La résolution de ces problèmes passe quelquefois par un rapprochement avec les familles étrangères, par le biais d'un dispositif de médiation. Ce dispositif devrait permettre à l'école de surmonter les distances culturelles entre les attentes d'un système et les valeurs des familles. Autrement dit, la médiation devrait faciliter la prise en compte des différences, dans une logique d'association des parents.

Perroton constate l'ambiguïté et la faiblesse de ce système, dans la mesure où il révèle « *la volonté de l'école d'instaurer un contrôle sur ces familles pour les plier aux normes du système scolaire* » (Perroton, 2000, p.141).

Sémiha relate une situation de médiation entre la famille d'un jeune collégien et la directrice d'une SEGPA.

Le garçon ne voulait pas être en SEGPA, pourtant, il y était ! La mère avait signé les papiers de la SEGPA sans avoir connaissance de ce que c'était ! Elle devait signer les papiers elle les a signés ! La directrice a expliqué que c'était quand même l'intérêt de l'enfant, que s'il était ailleurs, il ne pourrait pas suivre, mais que là il était dans son élément [...]. et il en pleurait, il en pleurait ! il pleurait tout le temps ! La directrice a dit que si vraiment la famille ne voulait plus qu'il soit en SEGPA, il fallait faire une lettre au rectorat, mais bon, on a laissé, puisque l'école pensait que c'était bien pour lui ! comment on peut faire ?

L'orientation en SEGPA n'a pas été comprise par la famille et surtout mal vécue par le jeune collégien. C'est pourquoi la Directrice de la SEGPA a pris l'initiative de la médiation. En ce sens, la médiation représente ce que Goffman appelle une adaptation à l'échec. L'espérance de rester dans une voie scolaire « ordinaire », s'est révélée fausse. Or, « *des espérances perdues, qu'elles soient fondées ou non, créent un besoin de consolation* » (Goffman, 1989, p.277). Goffman explique que l'apaisement représente un processus d'ajustement à une situation impossible. Cette situation que le jeune collégien s'était donnée, c'est-à-dire poursuivre un cursus scolaire « ordinaire », s'est trouvée contredite par les faits, puisqu'on lui a proposé une orientation dans l'enseignement spécialisé. Il lui faut donc « *retrouver un cadre, dans lequel il pourra à nouveau se regarder et se juger* » (*ibid*). Le jeune garçon, en position de « perdant », de faiblesse, a besoin de ce dispositif de médiation pour, dans un premier temps, apaiser le trouble, et dans un deuxième temps, lui suggérer d'autres modalités de redéfinition de soi. Le modèle d'adaptation à l'échec suggéré par Goffman, s'applique quand l'orientation fait l'objet d'une résistance par les parents et les élèves d'origine étrangère. Ce modèle fonctionne, car le cadre de la rencontre ne propose pas de réelle coopération des parents. La complexification des enjeux et des voies d'orientation est illisible pour les familles qui ne maîtrisent pas la langue française. Signalons que cette illisibilité est aussi un fait pour les familles populaires, et pour la plupart des familles qui ne possèdent pas les ressources rhétoriques suffisantes pour mettre en œuvre des stratégies efficaces de résistance. Sémiha le confirme au détour d'une question à propos de l'implication des parents dans le choix de l'orientation.

Ils comprennent pas ! ils vont signer ! les enfants vont leur dire : « mais il faut signer ! » Ils comprennent pas ! ils lisent pas ! donc ils vont signer sans savoir ce que c'est !

Payet affirme que cette illisibilité est renforcée par les agents scolaires, « *soumis aux intérêts de leur établissement ou à leur propres intérêts, qui les conduisent à pratiquer, inconsciemment ou non, des brouillages d'information* » (Payet, 1994, p.14).

Enfin, cette illisibilité est totale quand la gestion de l'interaction avec les parents est basée sur le mode de l'expertise. La directrice de la SEGPA met en jeu la maîtrise sur l'enfant à travers l'énoncé d'un diagnostic sur ses capacités intellectuelles, son travail, son profil psychologique, et au final, l'énoncé de la prise de décision. C'est l'établissement de ce diagnostic qui peut faire « *l'objet d'un conflit entre les éducateurs professionnels et naturels* » (Payet, *ibid.*, 1994, p.14).

Dans la situation décrite par Sémiha, la médiation mise en œuvre pour arriver à un accord commun, apparaît finalement davantage comme une tentative d'imposition en douceur, du point de vue de l'école. Du point de vue du médiateur, nous avons senti chez Sémiha, sans parler véritablement de sentiment de culpabilité ou de désarroi, « *cette petite dose d'engagement dans les sentiments d'autrui qui rend la tâche du modérateur si désagréable chaque fois qu'elle s'impose* » (Goffman, *id.*, 1989, p.296).

En effet, à travers le sens général de son discours pendant les entretiens, il paraît évident que Sémiha est consciente de l'ethnicisation des relations scolaires. Sa position de médiatrice est d'autant plus délicate, que le diagnostic sur lequel repose ses interventions, n'est pas toujours fondé. C'est « *cette incapacité à rester insensible à la souffrance d'autrui lorsqu'il vient frapper à votre porte qui fait de cette tâche un sale boulot* » (Goffman, *ibid.*, 1989, p.297). Sémiha est témoin de sa propre impuissance face aux décisions institutionnelles. Pour autant, les situations récurrentes d'orientation arbitraire suscitent chez elle une réflexion, prémisse d'un engagement plus profond.

[...] puisque l'école pensait que c'était bien pour lui ! comment on peut faire ? [...] Il arrive qu'il y ait des erreurs d'orientation ! [...] Mais, tu t'interroges quand tu vois des enfants turcs dans des SEGPA ! Quand tu vois des enfants turcs dans des cursus professionnels, tu te dis : « mais comment se fait-il que... »

A travers son histoire personnelle, Sémiha repose le problème de l'incidence du statut ethnique sur le traitement des individus dans l'espace scolaire.

Y'a un soucis ! Et y' a pas que le problème de la langue ! Parce que moi je suis arrivée en France à 10 ans, je parlais pas un mot de français ! j'ai appris et voilà ! [...] Mais on m'a mise la moitié de l'année, à partir de décembre jusqu'à juin, en classe de perfectionnement ! [...] Ils leur apprenaient à écrire les nombres ! Moi je savais déjà faire les multiplications ! J'avais fait tout le programme du CP jusqu'en CM2 en Turquie ! j'avais perdue des années de classe !

L'effet de l'implication familiale sur la réussite scolaire

L'école ne perçoit les enfants d'immigrés qu'à travers le fait de l'immigration et l'échec scolaire semble être leur seule destinée. Dans le rapport aux familles populaires et immigrées, « l'effet pygmalion joue pleinement et les attentes ne peuvent qu'être négatives » (Bouveau, Cousin, Perroton, 1999, p.34).

Pourtant, plusieurs enquêtes ne confirment pas le tableau dressé par l'école (Lahire, 1996, Baudelot, Estabiet, 2009). Cet échec doit être relativisé par les parcours atypiques de plus en plus nombreux (Zeroulou, 1985). Ensuite, il existe des familles issues de l'immigration, capables d'élaborer des stratégies et qui ne sont pas complètement perdues face à l'administration du système scolaire.

Ceren Öztürk s'intéresse aux conditions de transmission des ressources éducatives. En effet, même si le capital culturel fait défaut, le destin scolaire des enfants ne sera pas inexorablement défavorable. Le contrôle strict de la scolarité, les encouragements et l'attention des parents jouent un rôle positif (Öztürk, 2006, p.10-11).

L'étude d'Öztürk, sur les aspirations des familles et leur investissement scolaire, peut donner des explications sur la réussite professionnelle de Sémiha, formatrice en français langue étrangère, traductrice-interprète et conseillère en économie sociale et familiale. Sémiha livre les « clés » de sa réussite.

Mes parents me disaient que si on voulait réussir dans la vie, il fallait réussir à l'école ! Et qu'il fallait faire des études, qu'il fallait aller jusque-là on pouvait aller, le plus loin possible ! [...] On ne m'a jamais dit : « non, tu n'y arriveras pas ! Non, tu es en retard ! » On m'a toujours dit : « tu peux y arriver, même si tu as du retard ! C'est pas grave ! ».

Les conséquences des représentations négatives du groupe majoritaire

A côté des données optimistes mises à jour grâce à l'effet de l'implication familiale sur la réussite scolaire, Ceren Öztürk relève dans la même enquête, le « défaut d'intégration » attribué aux jeunes d'origine turque, par l'opinion publique.

« Ces discours médiatiques entretiennent la représentation dévalorisante du groupe turc et participe à la fabrication d'un stéréotype dépréciatif » (Öztürk, id., 2006, p.5).

Nous faisons l'hypothèse que les représentations négatives des professeurs à l'encontre des jeunes turcs au sein du collège, peuvent affecter la façon dont ils sont traités, notamment au moment des choix des orientations scolaires. Au cours de l'entretien, Jean-Marc, professeur de littérature au collège, construit son discours en convoquant son expérience professionnelle et ses lectures personnelles d'enquêtes sur la communauté turque, mais dont il ne peut communiquer les références précises. En s'exprimant au nom de tous les enseignants, il donne à sa réponse une dimension collective et unitaire, bref, un statut de vérité.

[...] et puis l'autre panne qui a été évidente tout de suite pour nous tous, [les enseignants] c'est que c'est une communauté en échec scolaire, collectivement, si on regarde un peu les résultats scolaires de ces élèves là, qu'ils soient nés en France, pas nés en France, qu'ils soient scolarisés depuis 5 ans, 10 ans , c'est une communauté qui , globalement, ne réussit pas scolairement. [...] Du point de vue des travaux menés au niveau de l'OCDE, on s'apercevait que la communauté turque, en Europe, lorsqu'elle s'expatriait, était la communauté qui réussissait le moins bien scolairement ! Donc y avait une panne collective !

Le thème des représentations négatives, des préjugés à l'encontre des groupes stigmatisés a été analysé par Merton, selon le phénomène de la prédiction créatrice. Ce phénomène, nous l'avons vu, transforme des croyances en des faits par le groupe majoritaire, au moyen de préjugés ethniques. En parlant du niveau scolaire d'une collégienne de troisième, Jean-Marc semble décrire l'état d'avancement d'une maladie irréversible résistante à tout traitement institutionnel et figeant l'individu dans une situation désespérée. Appréhendée ainsi, l'élève n'a aucune emprise sur son devenir scolaire puisqu'elle est privée de toute initiative personnelle allant vers l'insertion scolaire.

Des orientations, et des arrêts, même ! les filles vont très peu au lycée général, quand elles y vont, elles sont en panne et en échec [...] En troisième j'ai une élève, dont c'est absolument impossible de se dire « finalement qu'est-ce qu'on va en faire à la fin de l'année ? , vers où on peut réellement l'orienter ? Et comment fait-on , alors qu'elle est là depuis si longtemps, pour avoir un tel niveau scolaire, en troisième ? Un tel non niveau, voilà !.. Et un non désir scolaire aussi !.

Jean- Marc qualifie cet échec de « panne collective » et poursuit en quantifiant précisément cet échec. En effet, pour lui, la totalité des élèves turcs qui représente 30% de la population du collège, serait en échec scolaire.

Même si les difficultés scolaires des collégiens turcs ne peuvent être ignorées, dans les propos tenus par Jean-Marc, le travail du stéréotype est manifeste.

Jean-Marc s'attribue une véritable compétence autour de « la question turque » , grâce à la hiérarchie institutionnelle qui lui confère le statut de responsable ENAF. Les quelques lectures anciennes sur le sujet viennent renforcer et légitimer son mode de pensée. D'une certaine manière, cette posture n'est pas sans rappeler Bourdieu dénonçant l'usurpation de la parole par les intellectuels, qui « *s'autorisent de leur compétence qui leur est socialement reconnue pour parler avec autorité bien au-delà des limites de leur compétence technique* » (Bourdieu, 1984, p.72).

Pour mieux analyser ce qui se trouve au fondement des représentations de Jean-Marc, il est intéressant de mettre en regard son discours sur la « panne collective » et les propos qu'il tient quelques jours après, au moment du débat parents-professeurs. Jean-Marc tente d'apporter une réponse à Deniz, qui dénonçait auparavant l'incidence de la catégorisation ethnique sur les orientations des élèves.

Pourquoi l'orientation s'effectue comme ça pour les élèves de la communauté turque ? La réponse, c'est dès lors que les parents connaîtront mieux le système, dès lors qu'on connaîtra mieux leurs attentes, que les enfants seront capables plus facilement de dire leurs attentes et de mieux comprendre le système, c'est évident que tout ça va changer.

La capacité à se repérer dans l'arbre des différentes filières fait partie des dispositions pour satisfaire aux exigences de la scolarité. Ici, Jean-Marc porte un jugement implicite sur l'incompétence des parents à assurer le suivi efficace de la scolarité de leurs enfants, liée à la méconnaissance du système scolaire. L'imputation de la difficulté aux parents,

sur la base de l'altérité, est un résultat constant des enquêtes sociologiques. « *L'ethnisation de la clôture scolaire prend tout à fait à contre pied le thème officiel de la communauté éducative et du partenariat avec les parents* (Lorcerie, 2003, p.184). Cette « panne collective » décrite par Jean-Marc, serait consécutive de la méconnaissance du système scolaire. Il existerait, à l'image des choix d'établissements, un « marché de l'orientation » où seules les stratégies familiales permettraient de déroger à la fatalité de l'échec scolaire. Si les ressources rhétoriques d'argumentation pour négocier la « dérogation » sont trop faibles, l'échec de la négociation peut renforcer le sentiment de captivité, à l'échelle des trajectoires scolaires. Il semble confirmé que « *les croyances collectives sont entretenues dans une relation perverse avec les faits, tant par les membres des groupes majoritaires que par ceux des groupes minoritaires* » (Payet, 2002, p. 55).

Pour Bourdieu, « *le sens de sa propre place dans l'espace social, s'exprime par la résignation* » (1997, p221). Cette violence symbolique est au principe de la reconnaissance et de la reproduction d'un ordre social et de sa légitimation.

L'ambivalence des phénomènes ethniques

Ces croyances collectives peuplées de clichés sur l'ignorance et l'incompétence des parents, s'étendent également aux enfants, leur « différence culturelle » étant alors vécue par les enseignants, comme inculture. Laurence, principale adjointe dans le collège où exerce Jean-Marc, évoque dans la retenue, les propos de certains collègues sur les élèves turcs. Elle ne partage visiblement pas le point de vue des enseignants.

Il y a aussi parfois de la part des équipes pédagogiques, des interrogations, sur « mais en fait, cet élève, bon, il y a la langue, mais y'a surtout qu'il comprend rien, donc est-ce que il ne relèverait pas de SEGPA ? » Or, à 90%, ce ne sont pas des gamins qui relèvent de SEGPA ! c'est une question de maîtrise de la langue, point ! [...] Si on nous parle de SEGPA, on dit : « mais bon, attendez ! ils ont quand même de bons résultats en maths, voire en sciences ! »

Le discours tenu par les enseignants sur la différence culturelle et sur la hiérarchie culturelle, s'oppose au discours de Laurence, qui exprime « *l'idéologie générale du*

corps enseignant, tolérante et antiraciste, et la volonté de l'école de ne pas faire de différence » (Perroton, 2000, p.142) . Pour Laurence, l'interprétation ethnicisante de la réalité scolaire par les enseignants est erronée, dans la mesure où ces jeunes collégiens d'origine turque, ne sont pas si différents des autres élèves. Du point de vue de ces enseignants, *« l'école ne se distingue guère du reste de la société qui continue à voir dans l'immigré un étranger au moment où celui-ci l'est de moins en moins »* (Perroton, 2000, p.140) .

« Etranges élèves » ?

Ces « étranges élèves » dont parle Payet, ne le sont pas tant, aux yeux des enseignantes de l'école élémentaire. La distance des agents de l'école à l'égard des familles immigrées, est souvent avancée pour expliquer les processus d'ethnicisation. Payet décrit les enseignants *« comme mettant à distance par leurs représentations négatives et par des pratiques d'évitement cette catégorie de public »* (Payet, 2002, p.56).

Nous faisons l'hypothèse que le parcours professionnel et personnel des enseignants, influent sur la qualité des rencontres, des échanges, de l'accueil de l'autre en attente de reconnaissance, ainsi que sur l'appréciation des compétences scolaires des élèves.

Emilie et Aïcha, sont deux enseignantes qui travaillent également sur la rive droite, en école élémentaire. Aïcha a une double culture, et parle d'elle en disant qu'elle est « un arbre dont les racines sont au Maroc, ses feuilles et ses branches sont en France ». Aïcha est bilingue (français – arabe). Emilie a enseigné deux ans à La Réunion, avec des élèves créoles, malgaches ou mahorais, ne parlant le français qu'à l'école. Dans l'école de ces deux enseignantes, le parcours scolaire des élèves turcs n'est pas affecté par leur statut ethnique.

Moi j'ai pas l'impression qu'ici on les oriente plus ! Ceux que j'ai entendu qui parlaient en SEGPA, par exemple, ça n'a jamais été des Turcs ! [...] Moi j'en ai 3 qui sont suivis chez l'orthophoniste, et y en a aucun qui est Turc, non ! [...] Ils ont des problèmes de vocabulaire, de lexique, d'accord mais au niveau de la prononciation, ça pose pas de soucis. (Emilie)

Le lexique, le vocabulaire, c'est à nous de le faire, ça ! [...] Pour un petit français qui a grandi dans une famille française, qui a toujours parlé français, d'accord ! [pour le suivi chez

l'orthophoniste] Mais pour un gamin qui est en train d'apprendre la langue ! On n'oriente pas à l'extérieur pour ça ! [...] Moi je trouve c'est extra ce qu'ils font parce que ...tu imagines ! Ils sortent de l'école, ils parlent turc ! Le peu de français qu'ils parlent, c'est ici ! C'est des enfants qui regardent la télé turque, je trouve qu'ils sont très intelligents ! (Aïcha)

Pour Schnapper, (2000) toutes les enquêtes sociologiques montrent que les enfants étrangers, lorsqu'ils sont scolarisés dès l'école maternelle, en France, ont les mêmes goûts, les mêmes connaissances et les mêmes comportements que les enfants français du même niveau social. Si l'on tient compte de leur appartenance sociale, leurs résultats scolaires sont mêmes légèrement supérieurs à ceux des enfants français de même niveau social. Bien que les enfants d'origine turque, nés en France ne puissent pas être considérés comme étrangers, il semblerait que les élèves dont parle Aïcha et Emilie, correspondent au profil des enquêtés cités par Schnapper, en ce qui concerne le niveau scolaire. Le statut ethnique des enfants n'affecte pas leur scolarité, dans la mesure où leurs enseignantes ne montrent aucune représentation négative et n'ethnicisent jamais les difficultés des enfants. Schnapper précise que, malgré les résultats scolaires satisfaisants, le système scolaire oriente différemment les élèves étrangers et prend en compte de fait, leurs capacités, telles qu'elles sont appréciées par les enseignants. Les difficultés d'ordre lexical, représentent pour les enseignantes, des difficultés ordinaires, qu'elles sont à même de prendre en charge. Nous supposons que leurs expériences personnelles et professionnelles liées au domaine de la langue, constituent un atout précieux dans le traitement de la difficulté langagière de leurs élèves. De fait, l'appréciation des compétences langagières et scolaires des élèves, n'est pas teintée de particularisme ethnique qui risquerait d'entraîner une orientation scolaire arbitraire, perçue ou vécue comme une forme de stigmatisation.

3.3.1.2. L'investissement des agents (institution et usagers) dans la relation école-famille

La relation entre l'école et son environnement a été redéfinie, sous la pression de multiples évolutions. Pratiquement, la présence des familles dans les établissements, est

citée plus fréquemment. Les enseignants sont encouragés à rencontrer plus régulièrement les familles. Cette évolution dans la rencontre école - famille, se traduit notamment par l'accroissement du rôle des agents, tant ceux de l'institution que ceux des usagers. Payet décrit l'investissement de l'institution dans une « *logique d'attention à l'environnement, à la chose privée, qui prend la forme de dispositifs, de procédures, de pratiques, de compétences professionnelles* » (Payet, 1994).

Le nouveau projet d'ouverture de l'école aux parents est une manifestation de cet investissement institutionnel. Durant le débat parents-professeurs, Jean-Marc rappelle l'existence de la fédération de parents d'élèves, destinée à recevoir et relayer la parole des familles à propos de la vie de l'établissement. En interrogeant le groupe des parents en dehors du temps institutionnel du débat, il apparaît évident que ce dispositif ne fait pas sens à leurs yeux. Les enjeux complexes d'un tel système, se traduit par l'illisibilité de son fonctionnement et maintient la distance avec les familles turques, puisque la coopération n'est pas opérante. Ce qu'expriment indirectement les familles, c'est la difficulté de l'école à se concevoir comme un lieu de réciprocité.

Nous savions que ça existait ! [la fédération de parents d'élèves] Nous avons assisté à une réunion en début d'année, mais on est pas au courant forcément de ce qui s'y fait ! on utilise pas la langue ! on va rien comprendre ! Alors, qu'est-ce que c'est ? Je pense que ces personnes aident les maitresses à faire des sorties, ce genre de choses... (Mère de Hatice)

La non participation des familles est interprétée comme une démission éducative, et renforce les représentations et les attitudes des enseignants. « *L'ethnocentrisme scolaire à l'endroit des familles populaires et immigrées, qui postule leur défaillance éducative, est entretenu et justifié par le résultat objectif de ces différentes stratégies, à savoir, l'absence effective des familles* » (id.).

L'investissement de l'institution peut être interrogé dans sa volonté d'intégrer les familles d'origine étrangère. Du point de vue des familles, il ne s'agit nullement de désintérêt, d'absence ou de démission. La mère de Hatice est très investie dans le suivi de ses enfants. L'indiscipline la préoccupe beaucoup et elle nous a plusieurs fois interpellée afin d'obtenir des réponses à ses interrogations à propos de la différence de traitement qu'elle a constaté entre les élèves turcs et non turcs dans le système éducatif

français. Cette mère de famille est très assidue aux cours de français langue étrangère et souhaite accompagner au mieux la scolarité de ses enfants.

Pour Halit, c'est vrai que nous venions juste d'arriver, et je n'ai pas été assez compétente, et j'étais timide, et avec le déracinement, c'était assez difficile, mais pour mes filles, j'irai jusqu'au bout, je suis derrière elles ! (Mère de Hatice, collégienne, en France depuis 7 ans)

« L'absence de mobilisation des familles ou la faible participation aux formes traditionnelles de la relation école-famille (réunions d'information, accompagnement de classes) ne peut valoir comme argument définitif d'une absence d'intérêt ou de mobilisation pour la chose scolaire » (ibid). La forme des dispositifs de rencontre mis en place ces dernières années, ne se développent pas dans un lieu de réciprocité. La convocation systématique des parents (pour la remise du bulletin scolaire ou pour une orientation) prend la forme d'un traitement standardisé.

Les parents viennent, mais c'est les profs qui demandent aux parents de venir [...] Le prof donne une heure à la famille, la famille se présente à l'heure dans la salle, elle est accueillie, ça dure quoi ? Peut-être 10mn / ¼ d'heure par famille ! (Emircan, assistant d'éducation)

La rencontre peut-elle véritablement avoir lieu en une quinzaine de minutes, alors que les familles et l'institution ne partagent aucun arrière-plan social et culturel ?

La relation aux familles turques semble offrir un registre limité, celui de l'orientation ou du contrôle et du traitement de la déviance scolaire.

Ça dépend des profs, il y en a qui reçoivent que ceux qui ont des difficultés... de contrôle, de comportement... (Emircan)

Ce temps de rencontre, n'est pas toujours considéré par les enseignants, comme faisant partie de manière légitime de leurs tâches, donc de leur temps de travail.

Il peut avoir des problèmes de comportement, Mais on y consacre beaucoup de temps, d'énergie, le téléphone, les rendez vous sont annulés, on reste là [...] il faut revenir, bon, ça c'est épuisant, c'est vraiment épuisant dans le métier ... (Jean-Marc)

Quand le lien avec la famille s'opère sous le registre du contrôle de la déviance scolaire, les effets sur les enseignants sont visibles en terme de dépréciation professionnelle, voire de désengagement dans l'activité professionnelle. La mise en œuvre d'une proximité

école-famille sur un thème social, peut s'avérer disqualifiante pour l'enseignant, qui ne se considère pas comme un éducateur.

L'engagement des agents scolaires dans une action de proximité avec les familles turques, suppose donc une implication personnelle, qui peut engendrer une forme de fatigue morale, mais aussi une forme de catégorisation des familles. « *De fait, la visibilité de l'ethnicité et les préjugés sociaux et culturels, parasitent le regard et le jugement des agents* » (Payet, 2002, p.61).

Le projet d'ouverture de l'école aux parents semble proposer une voie pour sortir de cette impasse. Les objectifs de ce projet ne visent-ils pas indirectement la reconnaissance d'autrui ? Ainsi, la forme d'engagement personnel, fondé sur une expérience vécue de l'interculturalité évite la naturalisation de l'autre et l'accentuation de l'étrangeté. Sémiha se rend au collège deux fois par semaine, pour assurer les cours de français à un groupe de parents turcs. Il est donc très facile pour les professeurs, de la rencontrer. Dans le cadre de notre recherche, nous avons maintes fois sollicité Sémiha, avec beaucoup de facilité et de plaisir. Pourtant, ces moments ouverts aux enseignants, n'ont pas rencontré l'adhésion du groupe institutionnel, alors que celui-ci semble manifester un réel désir de connaître les familles. Jean-Marc s'adresse d'ailleurs solennellement au groupe de parents, lors du débat au collège.

Dès lors qu'on connaîtra mieux leurs attentes [celle des parents] C'est très très important pour nous ! C'est pas important, c'est, c'est ... le point d'or sur lequel le projet tient ! Pour nous, c'est au coeur de notre travail , voilà !

Laurence constate, de son côté, le manque d'engagement institutionnel au sein de son établissement.

On fait pas grand-chose du point de vue de l'interculturalité, qu'est-ce que nous, par exemple, on connaît ? Qui connaît quoi du système éducatif turc, par exemple ici ? franchement ! personne !

L'opportunité deux fois par semaine pour les professeurs, d'établir un échange avec Sémiha, questionne et met à l'épreuve l'engagement personnel. Laurence justifie maladroitement l'absence de rencontre et traduit ainsi l'ambiguïté dans la volonté institutionnelle de promouvoir la construction de réciprocité.

Et puis après, ça voudrait dire que c'est quelqu'un qu'il faut rémunérer ! [...] on en demande déjà beaucoup aux enseignants, hein !

L'engagement ne peut donc se concevoir que sous l'aspect attractif financier.

Nous faisons l'hypothèse que la distance volontairement maintenue, se construit et se justifie dans une logique de soupçon, la réciprocité étant difficilement concevable avec des personnes socialement disqualifiées. La proximité avec les familles « étrangères », reste suspecte dans le monde scolaire.

La distance vise finalement à entretenir la méconnaissance de l'autre et à protéger, en quelque sorte, les intérêts de l'établissement. « *La forte distance sociale éprouvée avec les familles de milieux populaires, semble redoubler dans le cas des familles étrangères qui deviennent le symbole des difficultés ressenties par l'institution à gérer l'hétérogénéité et à rester cet espace de neutralité sociale qu'elle voulait être* » (Perroton, 2000, p.134). Finalement, cette distance entretenue sciemment, oblige les enseignants à recourir à des explications hasardeuses et relevant du sens commun. Les enseignants ont tendance en effet à expliquer les problèmes de certains enfants par des différences culturelles insurmontables. Ils produisent des discours d'infériorisation culturelle, « *enfermant ces familles, et du coup leurs enfants, dans leur caractère d'étranger si ce n'est d'étrangeté* » (Perroton, *id.*, 2000, p.139). Jean-Marc propose ainsi, une définition du rapport au savoir des familles turques.

La famille turque aujourd'hui [...] aime le monde scolaire pour ce qui lui apporte, c'est à dire des savoirs immédiats [...] il y a un rapport d'immédiateté au savoir ! Il faut que les savoirs soient immédiatement praticables ; il faut qu'on puisse faire un truc avec !

Au cours de l'entretien, Jean-Marc tentera d'illustrer son discours avec une « histoire drôle » à propos des gens du voyage, et constatera des similitudes avec le rapport au savoir des familles turques, ce qui l'amuse beaucoup. Il développe ainsi une vision misérabiliste et infériorisante des familles, en tenant un discours de type déféctologique. Il montre indirectement qu'il détient la « grande culture », celle du modèle républicain qu'il défend, face à l'ignorance et à la différence culturelle.

Ce type de propos, qui ne résiste pourtant pas aux clichés et aux stéréotypes, tient lieu de discours de vérité et maintient les enseignants dans une position de domination, invalidant par conséquent toute implication visant à réduire la distance école-famille.

Le récit de Jean-Marc révèle « *un rapport de croyance immédiate qui nous porte à accepter le monde comme allant de soi* », une *doxa* qui naturalise l'ordre social établi. La *doxa*, dit Bourdieu, est aliénante, c'est une « *conscience empêtrée* » (1997 p.206).

De son côté, Sémiha déplore cette distance école-famille, d'autant qu'elle propose, sous la forme de projet commun, (dans lequel le rapport au savoir est différent de la vision réductrice de Jean-Marc) une solution pour entrer dans un « *régime de réciprocité, de reconnaissance d'autrui comme égal, lorsque cet autrui se présente sous une catégorie générale, stéréotypée, négative* » (Payet, *id.* 2002, p.61) .

Eh oui, les écoles ne sont pas beaucoup en lien avec nous ! On fait souvent des expositions, des temps forts, on fait le « Printemps des poètes » et on a aucune participation de ce côté là !

Les sentiments des familles, dans la forme concrète de leurs rencontres avec l'institution, mettent à jour l'ambiguïté des termes de distance et de proximité. Différents registres de sens et de valeurs coexistent, se superposent et produisent d'importants brouillages chez les familles. Face à ce constat, Mervé s'insurge.

L'éducation nationale, c'est quand même un monde ! C'est une forteresse ! Quand il y a trop d'implication, on leur dit : « houla ! Stop ! Vous allez vous impliquer trop ! » Quand il y en a pas assez, c'est pas assez, il faut trouver le juste milieu ! C'est très compliqué !

Comment alors construire une réciprocité sans que les familles subissent l'épreuve de l'exclusion de la part de l'institution, sans que celle-ci donne appui aux préjugés ?

Les professeurs des écoles, semblent plus proches des familles et évitent simplement l'excessive singularisation dans la relation. L'expérience de l'interculturalité vécue au quotidien, facilite l'entrée dans la réciprocité, sans pour autant que ses acteurs se reconnaissent comme des initiés dans les relations interculturelles. Dans ses moments de rencontre, Emilie se montre disponible et respectueuse du modèle éducatif qui s'impose à elle. Le travail des pères de famille turcs les rendent peu disponibles aux horaires de l'école, mais ce sont eux qui représentent l'autorité dans le modèle éducatif.

La rencontre peut s'organiser grâce à un consensus autour d'un problème commun.

Le papa travaille, quand t'as un souci, par contre, c'est le papa qui vient s'expliquer avec toi.

3.3.1.3. L'accueil - la reconnaissance

L'observation des situations de rencontre au collège et les témoignages des parents de collégiens, recueillis au cours des entretiens, montrent une forme très particulière de la relation sociale et de l'accueil dans cet espace scolaire. « *Cette forme inscrit la rencontre agents-public dans une forme d'incongruité parfois, d'extériorité souvent, d'inégalité presque toujours.* » (Payet, 2002, p.58). Les cours de français langue étrangère s'adressent à un groupe de parents turcs, qui se rendent deux fois par semaine au collège. C'est le Ministère de l'éducation qui a ciblé les établissements scolaires à destination de ce projet. Cependant, l'organisation interne et la mise en œuvre du projet sur le terrain incombent plus directement aux acteurs, c'est-à-dire au chef d'établissement et aux intervenants responsables des cours de français langue étrangère. Sémihha, responsable de ces cours, a participé au moment de réflexion sur la mise en place des conditions d'accueil du groupe d'apprenants. Cette réflexion s'est faite dans l'urgence, puisque les directives du Ministère, connues tardivement, exigeaient la prompte mise en place du projet.

On a pensé à tout, on a choisi une classe proche de la sortie, on a pensé à beaucoup de choses, mais c'est pas évident !

Le groupe de parents est accueilli dans une salle-atelier de la SEGPA du collège. Les bâtiments de cette unité d'enseignement spécialisé sont effectivement situés à proximité de l'entrée principale du collège. L'accès au bâtiment central peut se faire directement, puisque celui-ci est indépendant du reste des locaux du collège.

Les parents ne sont pas contraints de pénétrer à l'intérieur même du collège pour y accéder. Par conséquent, leurs allées-venues ne sont perceptibles ni par les élèves, ni par les agents du collèges. Les parents disposent d'une petite salle jouxtant l'atelier de plâtrerie. Cette salle n'est pas insonorisée et n'est pas non plus épargnée de la poussière occasionnée par les activités manuelles menées dans l'atelier voisin. L'entretien de cette salle n'est visiblement pas prioritaire. L'observation de la situation dresse un constat

frappant d'inhospitalité du cadre d'accueil, en terme d'espace et de temps : absence de lieu « propre » et absence de temps propre puisque les solutions d'aménagements ont été prise dans l'urgence. Les salutations ne peuvent s'appliquer dans cet espace scolaire. Puisque l'espace est divisé, clôturé, la rencontre parents – professeurs de collège, en terme de simple civilité, ne peut se produire. La situation d'accueil aménagée par l'institution engendre une nouvelle épreuve d'exclusion. Qu'en est-il de l'intentionnalité dans ce phénomène d'exclusion ? En effet, l'intentionnalité peut engendrer une forme d'humiliation chez les parents. Pourtant, l'humiliation ressentie par les parents, face à l'accueil déplorable, n'est pas l'objectif des professeurs de collège. Selon Margalit (1999), la notion d'intentionnalité ne fonde pas à elle seule, la pertinence de la notion d'humiliation. Ce qui est principalement au fondement de cette notion, ce sont les raisons de se sentir humilié. La question de l'intentionnalité est inférée dans les propos de Jean-Marc, qui ne perçoit pas la dimension humiliante de la situation.

Je crois que ce privilège que nous avons ici, c'est cette ouverture du collège[...] Certainement qu'il n'y a pas cette ouverture ailleurs ! je pense qu'il faut vraiment que les gens s'en rendent compte !

Margalit avance le concept de « *société décente* », qui est celle dont les institutions ne sont pas humiliantes pour les gens. Le thème de la décence rejoint ceux de l'accueil et de la distance avec les familles. L'humiliation ressentie dans les contacts avec les institutions publiques et tout particulièrement avec l'école est proportionnelle à l'attente de reconnaissance qu'elles expriment à leur égard » (Payet, *id.*, 2002, p.60).

Taylor exprime l'idée que la reconnaissance (ou l'absence de celle-ci) est une composante de l'identité. L'identité peut être mal perçue par les autres. Une personne ou un groupe subit un dommage, si le groupe dominant leur renvoie une image avilissante ou méprisable d'eux-mêmes. La non reconnaissance ou la mauvaise reconnaissance peut engendrer de l'oppression et emprisonner les opprimés dans une manière d'être infériorisée ou déformée. Taylor affirme qu'il est possible d'adopter cette image dépréciative, au point de l'intégrer et d'intégrer par conséquent l'image de son infériorité. « De ce point de vue, cette auto-dépréciation devient l'une des armes les plus efficaces de leur propre oppression » (Taylor, 1992, p.42).

Nous faisons l'hypothèse qu'en formulant le souhait d'une salle de classe « proche de la sortie », le groupe d'apprenants manifeste une forme d'auto-dépréciation, qui les « condamne à subir la torture d'une mauvaise estime de soi » (Taylor, *id.*, 1992, p42).

Ainsi, la perspective bourdieusienne analyse cette situation en terme d'habitus, ce « pouvoir-être qui tend à produire des pratiques objectivement ajustées aux possibilités » (Bourdieu, 1997, p.258). Cet habitus participe de la « soumission inconditionnelle des dominés à l'ordre établi, adhésion immédiate qui met les conditions d'existence les plus intolérables à l'abri de la mise en question et de la constatation » (Bourdieu, *id.*, 1997, p.273).

Pour autant, une forme particulière d'opposition à cette soumission, peut parfois émerger chez certains élèves turcs de l'école élémentaire. Manigand parle de « silence-révolte » mobilisé par l'enfant qui prend conscience d'une injustice, liée à une appartenance sociale ou ethnique. Interrompre la communication signifierait une ultime protestation face à une situation de déni de reconnaissance, vécue comme intolérable. « *Le silence pour se défendre, pour anéantir un ennemi devient une manifestation extrême du non, le dernier refuge de la liberté* » (Manigand, 1999, p.60). Aïcha, enseignante en CP, évoque l'accueil, puis l'évolution d'un jeune garçon turc dans sa classe, « mutique » depuis plusieurs années.

Je lui disais : « ben écoute, je t'apprends un mot d'arabe, et tu m'apprends un mot en turc ». La première année où il l'a fait, j'avais les larmes aux yeux ! je me dis : « ça y est ! » [...] et il a continué à progresser.

L'histoire familiale d'Aïcha, reliée à son expérience migratoire, semble contribuer à la mise en place de conditions d'accueil particulièrement réfléchies. Ces conditions fonctionneraient comme un espace transitionnel, sorte de passerelle entre deux cultures pour permettre de ne pas nier l'une des deux. Elles empêcheraient le clivage culturel, trop souvent responsable de l'échec ou de la violence scolaire. Aïcha réussit à construire un espace-classe bienveillant, fruit d'une élaboration minutieuse, débouchant sur des pratiques pédagogiques adaptées : jouer avec les mots qui désignent le monde dans une langue, fait écho dans une autre. Le jeune garçon se saisit progressivement du cadre ; cette école devient la sienne. Aïcha manifeste un réel intérêt pour la richesse culturelle

de son petit élève, et donc, pour son identité, puisque la langue est le fondement de l'identité turque (De Tapia, 2009, p.15). Si nous suivons la thèse de Taylor selon laquelle notre identité est partiellement formée par la reconnaissance, reconnaître la langue turque, revient alors à reconnaître l'identité de la personne. « *La reconnaissance n'est pas simplement une politesse qu'on fait aux gens , c'est un besoin humain vital* » (Taylor, *ibid*). Nous formulons l'hypothèse qu'entre Aïcha et son élève, il existe un *hexis* commun, au sens de Bourdieu, c'est-à-dire une manière d'être, à travers laquelle ils se retrouvent et se reconnaissent.

La dimension anthropodidactique

D'un point de vue conceptuel et dans le cadre anthropodidactique, Aïcha met en œuvre le processus de dévolution, élément important du contrat didactique. La dévolution consiste pour l'enseignant à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé et qu'il accepte que la solution ne dépende que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. Les conditions d'apprentissage mises en place par Aïcha, rendent perceptibles, en creux, le paradoxe de la dévolution : plus l'enseignant dit précisément à l'élève ce qu'il doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater l'apprentissage visé en réalité. En fait, si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir. Le projet d'enseigner doit rester masqué. Pour l'élève, apprendre implique pour lui, qu'il accepte la relation didactique mais qu'il la considère comme provisoire. (Brousseau, 2003). Nous faisons l'hypothèse que les professeurs précédents, n'ont pas su engager un processus de dévolution, car ils ont rendu visible leur projet d'assimilation brutale à la culture dominante. Dans la relation à son élève, Aïcha met en place les conditions qui vont lui permettre d'acquérir progressivement une nouvelle langue, elle balise ainsi l'espace d'apprentissage, mais à l'intérieur, c'est l'élève qui définira lui-même ses manières d'agir. Pour que l'élève adhère à son projet, Aïcha doit nourrir la confiance du petit garçon. Pour Wittgenstein, le savoir n'est pas premier, c'est la croyance qui est première. En effet, le professeur ne peut rien sans l'engagement de l'élève. L'adhésion de l'élève au projet, sous entend qu'il reconnaît dans le professeur,

un représentant légitime de l'institution. Cette adhésion crée du lien, de la légitimité. Aïcha a construit un espace scolaire moins institutionnalisé, plus local et qui se caractérise par des manières de penser, de parler, d'agir, propres à cet espace, où l'assujettissement de l'élève est possible car il en accepte librement les règles. La légitimité professionnelle d'Aïcha repose sur autre chose que sa certification. Ce sont tous les gestes de nature non didactiques qui vont établir la confiance.

3.3.1.4. Les prénoms comme marqueurs identitaires

Pour Barth, l'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe à un autre groupe avec lequel il est en contact. Par conséquent, l'identité se construit et se reconstruit constamment au sein des échanges sociaux.

Les prénoms constituent une part significative de l'identité, tant dans une dimension individuelle que collective. Sémihä illustre la conception dynamique de l'identité à travers l'évolution des prénoms.

Les prénoms ont toujours été déformés, depuis l'antiquité, quand les Turcs écrivaient en arabe ! Ils parlaient arabe autrefois, et à ce moment là, les prénoms étaient arabes ! Au fur et à mesure les Turcs les ont mal prononcés ! Pour Fatima, on dit Fatma, pour Aycha, on dit Aysé ! On a déformé les prénoms !

La dimension collective de l'identité est perceptible à travers les prénoms, dans la mesure où ceux-ci s'inscrivent dans un groupe d'appartenance. Une certaine familiarité avec les prénoms à consonance étrangère permet de cibler plus ou moins précisément ce groupe d'appartenance. En conséquence, « *le choix du prénom n'est pas neutre et porte en lui les caractères d'une ethnicité naissante. Les parents, en l'octroyant, transmettent à la fois une partie de leur histoire et de leur identité propre, tout en inscrivant l'enfant dans un groupe identifié et déterminé* » (Bruneaud, 2005, p.202).

Une reconnaissance qui « ne va pas sans dire »

Dans le champ scolaire, les enseignants peu familiarisés avec les prénoms à consonance étrangère, ont quelquefois des difficultés à les prononcer lors des échanges quotidiens.

Mais, d'une façon générale, les professeurs n'ont pas conscience des effets de la mauvaise prononciation, sur les familles. Dans le cadre de notre recherche, les situations

de déformations des prénoms ont été très souvent rapportées. Dans chacune de ces situations, une forme de résignation des parents reste prégnante. Ce constat n'est vraisemblablement pas sans rapport avec la forme d'auto dépréciation analysée par Taylor (*ib.*,1992).

Pour ma fille, elle s'appelle [la maman prononce « Hatidjé »] et on l'appelle « Hatice », c'est pas normal, mais pour eux [les enseignants] c'est normal, alors que voulez vous qu'on fasse ? (Mère de Hatice).

Sémiha défend pourtant ardemment la signification et la prononciation des prénoms turques et incite les parents qui se rendent à ses cours, à faire de même.

Sémiha n'hésite pas à apostropher un professeur de collège, qui a toujours prononcé le prénom d'une de ses élèves, selon la correspondance graphie-phonie.

Ca veut rien dire « Hatice » ! Alors que [elle prononce « « Hatidjé »] c'est la mère de notre prophète, qui veut dire : « un esprit ouvert » en plus !

Sémiha rappelle ainsi l'importance du prénom comme marqueur identitaire, et comme mémoire de l'histoire familiale. D'autres exemples rapportés, soulignent de manière tragi-comique, le désavantage et la stigmatisation engendrés par la prononciation inadéquate du prénom. Ainsi, un petit garçon d'école élémentaire, dont le prénom turc est « Ömer » [*prononcer « Eumer »*] se fait appeler au quotidien « Homer » par son professeur, et « Homer Simpson » par les autres enfants, bien que ses parents aient informé l'enseignant à plusieurs reprises de la souffrance de leur fils, victime de cette représentation dépréciative. L'enseignant rencontré, dit simplement s'amuser de la situation. Il n'a pas l'intention de la modifier, puisqu'il perçoit ces brimades comme un fait normal, une sorte d'« éternel enfantin » (Debarbieux, 2008).

Une autre situation révèle la stigmatisation dont peut être victime un élève, par la prononciation inadéquate du prénom.

Par exemple, un mot très choquant, c'est [elle prononce « Sadeuk »] parce que, comme ça n'existe pas en français, [le « i » sans point, qui se prononce « euk »] on a tendance à dire « sadique ! » Un prénom choquant ! Parce que « Sadeuk », ça n'a absolument rien à voir ! [le prénom Sadik, veut dire « fidèle »] C'est pas compliqué ! il suffit d'aller le dire à la maîtresse ! (Sémiha)

Appréhendées ainsi, les situations problématiques semblent en mesure de sortir de l'impasse grâce à un échange d'informations avec l'enseignant, qui découvrirait quelques repères linguistiques. Pour la majeure partie des prénoms turcs, la prononciation reste très accessible, pourvu que l'on soit renseigné sur quelques particularités de la langue. Pour les familles turques, le respect de l'identité passe par la reconnaissance du prénom. Les malentendus aux conséquences parfois dramatiques, peuvent pourtant être évités ou réglés très simplement. Sémiha remarque un changement radical dans le comportement d'un élève, suite à la rectification de la prononciation de son prénom par son professeur.

Vous imaginez la différence pour l'enfant ! C'était la transformation ! Transformation ! C'était un autre garçon ! Quelquefois des choses toutes simples qui débloquent ! C'est normal : si je n'ai pas mon identité ! Si j'ai une étiquette sur la tête ! Ça peut me bloquer !

Comment interpréter alors l'ambiguïté qui ressort des autres situations, restées dans l'impasse ? La reconnaissance des prénoms révèle l'enjeu de la reconnaissance identitaire. Ainsi, tous les groupes n'ont pas le même pouvoir d'identification. En effet, « *le pouvoir d'identification dépend de la position qu'on occupe dans le système de relations qui lie les groupes entre eux* » (Cuhe, 1996, p.87).

Préserver l'identité : le principe de coupure

Les familles turques montrent une forme de résignation face à ces situations complexes.

Soit elles [les mères] n'osent pas, [prononcer le prénom turc] soit elles pensent que l'enfant sera mieux intégré ici si le prénom est prononcé à la française, on remarquera peut-être pas sa différence à ce niveau là... (Sémiha)

Face à ce constat, nous posons l'hypothèse que l'institution scolaire participe de la violence symbolique. Bourdieu définit cette violence symbolique à partir de la notion d'habitus. Le groupe dominant (l'institution scolaire) impose ses valeurs au groupe dominé, (les familles turques) qui intériorise ces valeurs, en les incorporant sous forme d'habitus. Les dominés contribuent ainsi à leur propre domination. « *Les dispositions qui les inclinent à cette complicité sont aussi un effet incorporé de cette domination* » (Bourdieu, Wacquant, 1992, p.28- 29) .

La conception de Bourdieu, qui se situe dans le champ des problématiques sociales, semblerait pouvoir s'appliquer à une dimension ethnique dans la mesure où les valeurs imposées par les dominants cherchent dans tous les cas à imposer et à reproduire la domination. Un autre type d'analyse, à partir du point de vue de l'acteur, montre que certaines familles turques arrivent à développer des formes internes de résistance face à l'imposition du modèle dominant. C'est ce que Bastide appelle le principe de coupure, qu'il définit comme un mécanisme de défense de l'identité culturelle, caractéristique des groupes minoritaires. Ce principe permet de comprendre comment l'individu arrive à concilier, dans un processus d'acculturation, des contradictions culturelles *a priori* insurmontables. « *L'individu ne vit pas entre deux univers sociaux et culturels mais dans chacun de ces deux univers sans les faire communiquer* » (in *Cuche, 1996, p.61*). Les participation des individus dans chacun de ces univers, sont différentes, mais n'apparaissent pas comme contradictoires. Ainsi, si l'on applique ce principe à la problématique du prénom, marqueur identitaire, la prononciation des prénoms est différente selon qu'ils sont employés à la maison ou dans l'espace scolaire. Ce phénomène peut être perçu et presque matérialisé par la grille ou la porte des établissements scolaires, quand les familles ou les enfants, une fois cette grille franchie, s'interpellent dans l'espace familial ou communautaire retrouvé.

L'exemple suivant, montre en creux, l'incohérence du mécanisme de défense quand il ne fonctionne pas dans une logique de séparation des sphères publique et privée.

Mon fils s'appelle [la maman prononce « Barrich »] et on l'appelle « Baris » !

Si son frère a le malheur de lui dire « Baris », il pleure ! Et ça lui fait beaucoup de mal ! Et je lui dis : « mais on t'appelle comme ça toute la journée à l'école ! » Il dit, « oui, mais à la maison, c'est encore plus difficile ! » [Mère de Hatice et Baris]

Le principe de coupure n'est pas à proprement parlé, une stratégie identitaire, dans la mesure où il permet simplement de ne pas altérer l'identité. Pour autant, l'identité peut se construire à travers les stratégies des acteurs sociaux, quand il existe un enjeu à travers les luttes sociales. Dans cette perspective, l'identité apparaît comme un moyen d'atteindre un but. C'est ce qu'Emircan met en œuvre dans sa vie professionnelle. Il occupe à temps partiel, un poste d'assistant pédagogique au collège. Il utilise alors un

prénom français, dans ses échanges quotidiens. En parallèle, Emircan a monté sa propre entreprise de forage. Au sein de l'entreprise familiale, Emircan use de son prénom turc. Ce mécanisme mis en place par de nombreux turcs en situation interculturelle, permet de préserver son identité tout en facilitant l'intégration socio-économique. « *Entre une sortie définitive de son groupe d'origine et une entrée totale chez les dominants, ces modes d'actions permettent de trouver une voie intermédiaire moins pénalisante et moins culpabilisante* » (Bruneaud, *id.*, 2005, p.206).

Les situations empruntées au champ institutionnel, sont autant d'occasions de repérage du prénom, qui positionne de ce fait, l'individu dans un champ ethnique et affecte la façon dont il est traité dans l'espace scolaire.

3.3.1.5. La langue

La question de la langue, dans l'espace scolaire, est un sujet récurrent. Schnapper constate qu'en France, il n'y a pas eu de véritable débat sur la mise en place de dispositifs spéciaux pour les enfants étrangers. Les dispositifs existants, sont toujours provisoires, puisqu' « *il s'agit de verser les élèves le plus rapidement possible, dans l'enseignement général* » (Schnapper, 2000, p.18)

On a des cours de « français langue étrangère » dans le collège, pour aider.[...] C'est très peu, c'est juste quelques heures par semaine ! (Laurence)

Deux logiques de représentation

Les entretiens montrent de manière significative, dans la limite de notre échantillon, deux logiques de représentation, concernant les difficultés liées à la langue française.

A chaque groupe correspond une logique distincte.

Le groupe institutionnel considère les difficultés, en terme d'écart vis-à-vis des acquisitions scolaires, et les définit par rapport aux objectifs pédagogiques. Les enseignants regardent le niveau de maîtrise de ce qui est appelé classiquement dans le jargon pédagogique, « les outils de la langue ».

Et puis alors quand ils commencent à parler, de toute façon, au niveau vocabulaire et ben les articles, ça reste hyper difficile quoi ! Le lexique , les articles, le genre, c'est vraiment.., la

construction de phrase, la syntaxe, le vocabulaire est hyper pauvre ! (Roxanne, enseignante en Grande Section)

Le groupe constitué par les familles turques, considère la langue d'abord comme une occasion de créer un lien de confiance avec l'école. La langue française et la langue maternelle sont étroitement liées dans une même problématique. Les familles évoquent souvent l'accueil de la langue turque à l'école, en terme de conflit ; enfin, le problème de l'apprentissage de la langue française par les enfants, n'est pas sans rapport avec le niveau d'études et la maîtrise du français des parents .

Comment ces deux conceptions du sens, c'est-à-dire de l'usage, (selon Wittgenstein) de la langue française vont-elles trouver un arrière plan commun ?

D'une façon générale, dans le domaine scolaire, les difficultés de français des élèves turcophones sont un fait avéré. Cependant, les particularités linguistiques de la langue turque peuvent expliquer partiellement la complexité de l'apprentissage du français. Les principales caractéristiques de la langue turque résident dans l'absence d'articles définis ; il n'y a ni masculin, ni féminin ; le verbe avoir, les pronoms relatifs et les conjonctions n'existent pas ; le verbe est à la fin de la phrase. Il est donc aisé de comprendre les difficultés des élèves turcophones, confrontés à la construction de phrases, ou à la grammaire française ! Les enfants de CP, découvrant la structuration syntaxique française, sont particulièrement exposés à ces difficultés.

Yasham participe de plus en plus, et comme je l'interroge pas forcément de suite, il lève la main et le temps que je l'interroge, il se concentre sur ce qu'il doit dire, et après, il sait plus ! même à l'oral ! T'imagines le passage à l'écrit ! Il faut qu'ils réfléchissent à ce qu'ils doivent écrire, c'est énorme ! Et là, rien qu'à l'oral, il essaye de mettre les mots dans l'ordre. C'est un effort énorme quand même pour eux ! (Emilie, enseignante de CP)

Karine, enseignante en Petite Section, pointe déjà les difficultés d'une petite fille turque dans l'apprentissage du français.

Je m'inquiète beaucoup pour la petite Yasmin qui est en Petite Section, qui parle, mais qui a un problème de prononciation.

L'inquiétude de l'enseignante, face aux difficultés de prononciation de sa petite élève de trois ans, montre l'ambiguïté dans l'interprétation de ce type de difficulté. Peut-on en effet considérer objectivement une manière de prononcer comme un problème, puisque cette petite fille apprend tout simplement à parler ? D'autre part, l'enseignante annonce une grande inquiétude face à cette forme de difficulté. Pour Karine, la difficulté repose sur un critère ethnique. La vive inquiétude exprimée, montre dans l'esprit de l'enseignante que cette difficulté pourrait bien se pérenniser et devenir un obstacle à l'apprentissage de la langue française. Cet apprentissage par les élèves turcophones interroge les enseignants de plusieurs façons. Aïcha affiche une version moins déterministe de la difficulté. Elle en donne une explication objective, en la recontextualisant dans une expérience personnelle. La dimension passagère de la difficulté donne une vision dynamique de l'apprentissage. En se positionnant du côté des apprenants, Aïcha évite l'interprétation des problèmes scolaires en terme d'ethnicité.

Moi pour l'avoir vécu en fait, quand on apprend une deuxième langue, le français, on passe par sa langue maternelle pendant très très longtemps, et petit à petit quand on maîtrise la deuxième langue, on peut passer directement.

Une barrière d'exclusion

Au collège, les difficultés dans le domaine de la langue, sont plus souvent considérées comme définitives. Jean-Marc dépeint la situation de façon dramatique et surtout disproportionnée, pour souligner l'incompétence des collégiens turcs en français.

Manque de vocabulaire, manque de connaissances d'orthographe lexical, d'orthographe grammatical, panne totale, absolue, méconnaissance même, du mot en terme de nature, donc être capable de signifier ce qui est verbe, ce qui est nom, donc les accords qu'ils sont incapables de mettre, par exemple, « les oiseaux chantes ! »

En affirmant ensuite qu'aucun autre collégien (non Turc) n'atteint ce degré d'incompétence, ce qui du reste, semble peu probable, *a fortiori* dans un collège de ZEP, Jean-Marc ethnicise la difficulté et met à jour le caractère discriminatoire de ses représentations, par la validation d'un critère peu opérationnel d'évaluation (l'accord du verbe) de la difficulté des élèves d'origine turque. La « panne scolaire absolue » identifiée à partir d'un critère d'accord verbal si peu pertinent, n'est pas sans rappeler

une situation décrite par Fassin à propos de la naturalisation des étrangers dans la période coloniale : l'apparition du critère de l'assimilation linguistique dans le droit colonial de la naturalisation. En effet, ce critère semble objectif et neutre : *« pour être français, il faut parler et écrire le français. L'invention de cette évidence permet d'occulter le fait que le système d'enseignement scolaire est discriminatoire pour les indigènes [...] Ainsi, il s'agit d'un prétexte bien commode pour dissimuler une vision raciste de la citoyenneté française . Dans la situation coloniale, la barrière de la langue est un moyen d'exclure certaines catégories de la population »* (Fassin, 2010, p.62).

Lors du débat parents-professeurs, Jean-Marc rappelle avec conviction, l'objectif pédagogique d'un programme d'apprentissage de la langue française, établi à l'intention des collégiens turcs.

C'est permettre aux élèves en fin de 3^{ème} de tous pouvoir s'orienter en fonction de leur choix, que ce soit eux qui choisissent et qui ne soient pas limités par un problème de langue. Notre objectif est clair : c'est qu'ils puissent s'intégrer pleinement dans le système scolaire français!

La description de cette situation peut trouver des analogies dans une autre enquête récente, menée par Fassin, sur les cérémonies de naturalisation dans les préfectures françaises. Le décalage constaté par l'enquêteur entre le traitement des individus et le discours officiel soulignait l'ambiguïté de la situation et faisait naître l'embarras chez le chercheur. *« Moralité, on ne se méfie pas assez des gens qui vous veulent du bien »* (Fassin, *ib.*, 2010 p.11). Il n'est pas rare d'entendre les enseignants invoquer l'usage intempestif de la langue turque par les enfants, dans leur famille. Cette constatation intervient comme catégorie explicative des difficultés scolaires.

J'ai l'impression dès fois d'entendre des enseignants c'est comme si cet enfant arrivait de la lune ! (Mervé)

Stéphane de Tapia rappelle que *« les jeunes générations, massivement de nationalité française, sont francophones bien plus que turcophones, quand bien même les enfants turcs se distinguent par une plus forte propension à user du turc dans de nombreuses circonstances. [...] La langue, paradoxalement plus que la religion, est le fondement de l'identité turque »* (De Tapia, 2009, p.15).

Vous pouvez toujours dire : « arrêtez de parler turc », c'est pas possible ! (Emircan)

Ainsi, «*la préservation de la culture d'origine passe en partie par la maîtrise de la langue d'origine, ce désir parental est souvent très en lien avec le domaine de l'affectivité* » (Bruneaud, 2005, p.119). Le sens commun institutionnel soutient que l'entretien de la langue maternelle d'origine, nuit à l'acquisition de la langue du pays d'accueil. La mère de Selin est régulièrement questionnée par l'enseignante de sa fille, à propos de l'usage de la langue maternelle dans la sphère privée.

Ils [les professeurs] disent clairement qu'ils sont [les enfants] d'une autre langue, c'est pas possible qu'ils y arrivent au même niveau que les Français [...] Le professeur de mon enfant a insisté pour que mon enfant n'aille pas dans le cours de turc et il me demande chaque fois si on parle turc à la maison.

L'expérience des personnels ressources en français langue étrangère du CASNAV, montre que les enseignants placent les langues étrangères dans une sorte de rivalité culturelle arbitraire. Seules les langues qui ont un caractère international, sont capables de rivaliser culturellement avec les autres.

Quelle est l'attitude des enseignants dans les classes, quand ils accueillent un anglophone ? Toute l'école se met à parler anglais et se met à culpabiliser de ne pas pouvoir parler anglais avec la famille ! Pourquoi ne pas faire la même chose avec les Turcs ?

Cette rivalité culturelle des langues n'est pas sans rappeler les luttes symboliques pour la discrimination des bons et des mauvais goûts, sous-tendue par l'imposition d'une hiérarchie légitime des valeurs de la classe dominante, évoqué par Bourdieu dans « *La distinction* »(1979). Les enfants turcs que la double inscription culturelle rend vulnérables, agissent en même temps comme les révélateurs d'un discours d'infériorisation culturelle et d'imposition d'un modèle linguistique assimilateur. La mère de Sélin décrit avec quel acharnement l'enseignante de sa fille a tenté de la soustraire au cours de turc.

Ma fille est en CM2, sa maîtresse a refusé qu'elle aille au cours de turc ! « Il vaut mieux qu'elle fasse l'aide aux devoirs plutôt que de faire des cours de turc » J'ai dit : « d'accord, elle va aller à l'étude » et j'ai demandé à ce que le cours de turc soit un mercredi. Et maintenant on me dit : « le mercredi, il vaut mieux qu'elle voit un orthophoniste ! »

Or, l'appartenance à deux cultures n'est pas un problème en soi. Bien vécue, elle est facteur d'enrichissement. Sémihha souligne l'importance de la maîtrise de la langue maternelle.

Etre performant dans sa langue d'origine, dans la connaissance de sa culture d'origine et dans son maintien, c'est un atout pour que les apprentissages se passent bien et être performant dans la langue française. [...] Dès lors que l'enfant fait la différence entre langue maternelle et langue du pays d'accueil, c'est là où tout s'éclaircit !

La langue maternelle : un repérage difficile

Les familles turques de la rive droite, viennent essentiellement du Nord Est de la Turquie, ou des régions frontalières avec la Géorgie ou l'Arménie. Il s'agit d'une immigration très rurale. La première génération d'immigrés turcs ne parle pas le français. La deuxième génération s'exprime dans un turc médiocre, essentiellement appris auprès de parents, issus des villages et peu éduqués. En grande majorité, les femmes n'ont pas été scolarisées. Les enfants apprennent donc un turc très basique et avec un fort accent dialectal. L'un des deux conjoints parle le français. En général, c'est le père, souvent né en France. L'épouse, arrivée par le biais du regroupement familial, s'engagera plus ou moins dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Emircan parle parfaitement le français. Son épouse suit de temps en temps des cours d'alphabétisation ; elle a un niveau d'études de fin de primaire. Emircan connaît bien la situation des femmes turques, face à l'institution.

Elles pourraient parler, mais elles ont honte de se tromper, alors du coup elles parlent pas ! parce que là, en fait, dans l'école, c'est quand - même quelque chose qu'elles respectent, et comme elles ont pas vraiment connu, ou alors elles sont un peu impressionnées, du coup elles osent pas trop parler...

L'emploi approximatif du français et du turc dans les familles, ne facilite pas le repérage de la langue maternelle chez les enfants, ce qui est pourtant indispensable à l'acquisition d'une deuxième langue. Ceci explique partiellement les difficultés scolaires dans le domaine de la langue, chez certains enfants turcs.

Mauvaise rencontre

Par ailleurs, la barrière de la langue maintient chaque groupe dans son camp, alors que les familles turques ont à cœur de communiquer avec l'école, en qui elles ont une grande confiance. Les parents qui inscrivent leur enfant à l'école, expriment cette confiance à travers un message symbolique, adressé à l'instituteur : « *la chair est à toi, les os sont à moi* ». Bien que le message ne soit pas exprimé de vive voix à l'enseignant en France, les parents espèrent plus que tout, que ce lien de confiance s'établisse.

Les parents attendent de l'école qu'elle garantisse la réussite de leur enfant, et qu'elle signe ainsi l'aboutissement de leur projet migratoire. Mais l'investissement de l'école, ne semble pas à la mesure d'un tel enjeu. Les conceptions des rôles de chacun divergent et la rencontre n'a pas lieu. Mervé perçoit les deux logiques de représentation de la langue qui viennent se surajouter à la barrière technique de la communication.

A mon avis il y a quelque chose ! Ça nous interroge et ça interroge aussi les parents, quand il y a la barrière de la langue, avec les liens qui ne se créent pas avec l'école, forcément il y a très souvent une mauvaise représentation ! (Mervé)

3.3.2. les pratiques et les situations scolaires influent sur l'attribution d'un statut ethnique aux individus, ou sur la saillance de l'ethnicité

3.3.2.1. Une attribution ethnique pénalisante

Le collège de notre terrain d'enquête, a aménagé un dispositif de prise en charge des difficultés des collégiens qui ne maîtrisent pas ou peu le français. Ce système propose trois « niveaux d'intervention », dont le premier niveau s'adresse aux jeunes non francophones. Les élèves ont huit heures de cours par semaine, assurés par une enseignante spécialisée en français langue étrangère. Ce temps institutionnel se déroule dans un autre établissement. Après une période d'assiduité, certains élèves commencent à désertier volontairement les cours de langue, montrant ainsi leur intention de se maintenir hors du dispositif. Au cours du débat parents-professeurs, une mère de famille informe que son fils ne veut plus suivre les cours de langue, pourtant adaptés à son niveau de connaissances.

Mehmet n'est pas allé à ces cours depuis deux semaines [...] Parce que Mehmet pense que c'est suffisant pour lui, et qu'il peut maintenant poursuivre ces cours de base comme les autres.
(Mère de Mehmet)

En énonçant sa volonté de réintégrer les cours « comme les autres », Mehmet montre qu'il perçoit dans ce dispositif la manifestation d'une forme de radicalisation de la différence de la part de ses professeurs. Cette différence est ressentie comme stigmatisante et discriminatoire, dans la mesure où les élèves ne peuvent suivre le programme de leur classe et obtiennent par conséquent des mauvaises notes également dans les autres domaines d'apprentissage. Les professeurs révèlent l'ambiguïté de la situation en pointant d'une part, la présence des mauvaises notes, et en affirmant d'autre part, qu'ils n'en tiennent pas compte.

Bien sûr qu'il n'y a pas de bonnes notes, mais c'est pas ça qu'on regarde, c'est pas là dessus qu'on va l'évaluer pour l'instant... (Jean-Marc)

Par ailleurs, Jean-Marc affirme aux parents qu'il a mis en place pour les élèves turcs, un système de correction des devoirs qui met en valeur la progression des élèves. Pour autant, les parents n'ont jamais vu fonctionner ce système particulier de double notation. En tout cas, il n'apparaît pas dans le bulletin scolaire.

Ils [les professeurs] n'ont jamais appliqué ce système de double notes ! C'était que des mauvaises notes ! C'est pas du tout le cas, ce sont toujours des mauvaises notes qu'on leur donne ! L'enfant est malheureux avec ces mauvaises notes ! Comme si c'était un bon à rien, qu'il ne réussissait pas ! (Mère de Baris)

Autrement dit, les élèves établissent rapidement une corrélation entre les mauvaises notes d'un point de vue général, et la fréquentation des cours de français langue étrangère. Pour eux, la situation scolaire qui leur est proposée, (externalisation des cours de français et double notation) leur attribue un statut ethnique particulier. Cette attribution est pénalisante dans la mesure où elle va à l'encontre de l'objectif poursuivi. Les élèves demandent alors à réintégrer au plus vite leur classe, ce qui leur donnerait, pensent-ils, plus de chance d'obtenir de bonnes notes et leur épargnerait en même temps cette particularité stigmatisante vue comme un symbole d'altérité ethnique. Conscients de leur différence, ils cherchent, en définitive, à s'arranger avec la nuisance de leur

stigmaté. Cette logique développe une stratégie de conformisme, où l'attitude consiste à contrôler la visibilité du stigmaté en s'efforçant de ressembler au majoritaire.

3.3.3. Les structures, les formes et les contenus de l'éducation reflètent la domination ethnique et l'ethnonationalisme

3.3.3.1. La langue française, modèle culturel d'excellence

Lorcerie pose la question de l'ethnonationalisme. Jadis propagé à travers les manuels scolaires, n'aurait-il pas simplement changé de forme dans l'espace scolaire ? « *Gommé du curriculum prescrit, ne passerait-il pas dans le curriculum caché, selon des modes à découvrir ?* » (Lorcerie, 2003, p.24). En effet, la domination ethnique semble transparaître au collège, dans le principe d'inculcation et d'imposition de la langue française aux élèves turcs, comme modèle culturel idéal.

Le plus difficile c'est pour les élèves qui sont au plus haut niveau, en « français langue de scolarisation » parce que eux, ils sont à l'étape claire où il faut être capable de créer un raisonnement en français et là, les notes, elles sont cruelles. Là, elles sont dures ! (Jean-Marc)

La domination ethnique semble trouver sa place également parmi les choix des parcours scolaires d'excellence, représentés entre autres par le latin. Là aussi, il s'agit pour l'élève d'un véritable « parcours du combattant » pour prétendre conquérir et maîtriser la langue française par la racine, en mettant en jeu des qualités morales telles que le mérite et l'effort. L'expression de la domination ethnique revêt une rivalité culturelle et un caractère nationale prestigieux.

Parmi ces schémas de réussite, et comment réussir, à la fin de la 6^{ème}, on peut faire le choix du latin ! Comme le français est une langue latine, même si ça va être très difficile pour eux, parce que ça va être très très difficile ! C'est vrai que oui ça va être difficile, mais combien une fois que ces difficultés vont être dépassées, combien est ce que les élèves vont aussi progresser. (Jean-Marc)

Ce discours fait implicitement référence au principe d'assimilation de la politique coloniale française, investie en pratique dans l'école. « *Le discours de l'école et la pratique des agents furent toujours assimilationnistes, fait de ce mélange de promesse*

différée et de réassurance qui s'ajuste si bien avec l'idéologie scolaire de l'effort individuel et collectif. L'école coloniale fut un vecteur de la foi en l'assimilation, posée comme idéal » (Lorcerie, 2003, p.71).

3.3.3.2. Des pratiques d'évaluation arbitrairement normées

L'ethnonationalisme ne semble pas avoir disparu totalement du curriculum prescrit. Il prend sans doute une autre forme, celle de l'arbitraire culturel des normes évaluatives des groupes dominants. Jean-Marc est professeur principal en 5^{ème}. Au cours du débat, il récite à l'assemblée les premiers vers d'un poème qu'il donne à étudier et qu'il affectionne particulièrement.

En 5^{ème}, le français c'est très très difficile ! Pour une simple raison, c'est qu'une grande partie du programme se passe au Moyen âge ! Elle [Hatice] va réciter lundi un poème écrit au 15^{ème} siècle !

La dimension anthropologique de cette pratique d'évaluation, révèle un double conflit culturel. D'une part, la situation qui demande aux enfants turcs de se tourner vers un passé qui n'est pas le leur, pour comprendre les originalités d'une langue, ne fait pas sens pour eux. D'autre part, le contrôle des connaissances sous forme de récitation, va à l'encontre des structures de participation des élèves turcs. Ces élèves sont très souvent mis en échec face à ce type d'évaluation, parce que les règles qui gouvernent les lois du langage dans leur communauté, sont différentes de celles attendues par les professeurs. Certains élèves n'acceptent de parler que lorsqu'ils sont sûrs qu'ils vont produire une phrase sans erreur. Jusque là, ils se réservent, parce qu'ils ont peur du regard de l'autre. On peut voir dans ce style d'évaluation réitéré, (dans le domaine de l'éducation musicale, le chant *a capella* est imposé, à titre d'entraînement aux épreuves orales du Brevet des Collèges !) une forme de violence symbolique, telle que la définit Bourdieu. L'institution scolaire, appréhendée par la notion de champ, montre qu'elle impose une vision du monde aux nouveaux entrants, en terme d'habitus, véritable « *droit d'entrée, qui n'est autre qu'un mode de pensée spécifique* ». Cette logique du champ fonctionne comme un arrière-plan « *impensé des pratiques des acteurs* ». L'école s'accorde donc sur les intérêts et les objets à défendre et les incorpore dans un « cela-va-de-soi ». Mais

ces valeurs fondamentales qui structurent le champ scolaire, ne sont pas accessibles à ceux qui ne rentrent pas dans le jeu.

3.3.3.3. L'application de la tolérance zéro en matière de réglementation

Le système de sanctions du collège, est également un reflet de la domination ethnique dans la mesure où les situations délictueuses sont déterminées par l'institution, qui incarne la culture universelle. Ainsi, les absences ou les retards, font l'objet de sanctions courantes. Cependant, même quand ces absences ou ces retards sont liés la pratique du ramadan par les collégiens turcs musulmans, il existe une sanction. En effet, la position dominante exprimée par les agents de la vie scolaire, est de sanctionner comme dans n'importe quel cas, les conséquences liées à cette situation particulière. Plus que cela, c'est la pratique du ramadan qui est niée ; elle n'est pas reconnue, bien que visible dans l'espace scolaire. De ce fait, les phénomènes découlant de cette pratique, sont décontextualisés. Il s'agira alors d'appliquer la sanction. La réponse institutionnelle est univoque et ne dérogera pas à la norme universellement établie. Laurence est consciente de cet état de fait, mais ne se positionne pas vraiment, ce qui entretient en partie, l'incohérence de l'institution face à la non prise en considération du phénomène. Pourtant, celui-ci ne passe pas inaperçu dans un collège accueillant de nombreux collégiens musulmans.

On a un pourcentage quand même très important d'enfants qui font le ramadan, mais nous, on fait comme si il se passait rien ! On peut aussi accepter la différence plutôt que de faire comme si les choses n'existaient pas ! Et puis de pas faire semblant « ah ben non, on est pas au courant ! , ah bon ,vous faites le ramadan ? » Après que ce soit des absences, des retards ou de fatigue, parce que ça c'est des réalités, ils le sont, euh, seront sanctionnés comme tous les autres élèves. [...] On fait semblant de rien ! je trouve ça un peu étonnant...

« Une reconnaissance institutionnelle minimale permettrait sans doute que les élèves musulmans se sentent moins exclus de leur citoyenneté. Car même d'une façon symbolique, le flou qui entoure ces absences en matière de réglementation, plonge ces élèves dans une sorte de no man's land situé entre les frontières d'une timide

reconnaissance institutionnelle et celle d'une négation de la différence » (Bruneaud, 2005, p.282).

Dans le cas présent, la reconnaissance institutionnelle est à l'opposé de l'enjeu principal mobilisé au sein du champ scolaire. Cet enjeu est caractérisé par le pouvoir de constituer et d'imposer comme universel un ensemble commun de normes coercitives, à travers l'école. D'une manière générale, ce champs scolaire, véritable champ de force, va « *produire et imposer les catégories de pensée que nous appliquons spontanément à toute chose du monde* » (Bourdieu, 1994, p.101).

3.4. Incidence de l'ethnicisation de l'espace scolaire et social sur le processus d'intégration

Dès lors que l'institution scolaire participe à la construction de l'ethnicité, quelles en sont les conséquences sur les processus d'intégration ?

Rappelons que Khellil définit l'intégration comme un « *processus plus ou moins long grâce auquel un ou plusieurs individus vivant dans une société, étrangère par définition, manifestent leur volonté de participer à l'édification de l'identité nationale de celle-ci qui, sur le plan économique et social, prend à leur égard toute une série de dispositions propres à atteindre cet objectif. [...] L'intégration suppose l'implication des deux partenaires : le pays d'accueil qui prend un certain nombre de dispositions pour favoriser l'intégration ; les immigrants qui doivent parcourir une certaine distance pour réaliser cette ambition* » (1997, p.6).

Cette distance est celle que vont devoir prendre les immigrants avec leur communauté d'origine, pour se rapprocher des valeurs de la société d'accueil. Khellil précise également une dimension importante de l'intégration : « *L'intégration, au contraire de l'assimilation, ne suppose pas la rupture physique et culturelle d'avec le pays d'origine, de même que l'on exige pas d'un national qu'il renonce à son identité particulière.* » Distance n'est donc pas synonyme de rupture. Khellil traduit la notion d'intégration par le concept de socialisation.

Nous avons articulé notre enquête avec l'approche de F. Barth. En effet, ce paradigme de l'ethnicité se situe dans une démarche interactionniste qui donne au groupe ethnique, une vision dynamique. Il permet donc de saisir les modes de construction qui s'échafaudent entre « majoritaires » et « minoritaires » au sein de la population.

Le paradigme de l'interaction permet de concevoir la socialisation comme processus adaptatif. Khellil retient trois agents de socialisation, les plus pertinents au regard de la problématique de l'intégration : la famille, l'école et le monde du travail.

Dans notre recherche ; nous nous sommes intéressée à ces trois agents de socialisation fondamentaux.

3.4.1.L'observation ethnographique de la part manquée de l'intégration

Au-delà des conclusions tirées de l'analyse des entretiens, il convient d'accorder une importance à la part d'observation ethnographique de notre enquête. Comme le précise Bourdieu, « *transcrire, c'est nécessairement écrire, au sens de réécrire : le passage de l'oral à l'écrit impose des infidélités qui sont sans doute la condition d'une vraie fidélité* » (Bourdieu, 1993, p.921).

Les contraintes de fidélité à tout ce qui s'est manifesté pendant les entretiens, nous obligent à restituer, au moins partiellement quelques scènes ethnographiques qui nous paraissent avoir une incidence sur l'analyse des résultats. En effet, la plupart des entretiens menés auprès de la population turque, ont traduit une force émotionnelle révélatrice de souffrance. Les propos des interviewés ont souvent été ponctués d'hésitations, de silences, d'indignations, voire même de sanglots, teintés de souvenirs douloureux que nous avons fait resurgir au moment des entretiens. Les chaleureux remerciements que nous avons reçus de ces personnes à l'issue des rencontres, confirment qu'elles ne sont guère familiarisées avec l'intérêt ou la « soumission à la singularité de leur histoire particulière » manifesté par l'enquêteur. Nous faisons l'hypothèse que cette souffrance observée, révèle dans une certaine mesure, la part « manquée » de l'intégration.

3.4.2. Une intégration manquée ?

L'intégration somme les individus de se « fondre sans se dissoudre » dans une structure, un système qui leur préexiste (Sayad, 1994, p.8). Un rapide retour historique sur l'immigration turque, permet de mieux appréhender les mutations de cette population en voie d'intégration. La première génération non francophone, est une immigration essentiellement économique. L'espoir de retour au pays s'est rapidement évanoui, suite aux divers événements politiques vécus en Turquie. Une forme de résistance à l'acculturation est née de cette prise de conscience de la nécessité de rester en France. Du côté de la France, l'absence d'accueil est flagrant. Très peu de structures offrent l'occasion d'apprendre le français. Les ouvriers sont installés dans les nouvelles cités, devenues aujourd'hui « quartiers sensibles ». Les regroupements familiaux sont autorisés une dizaine d'années plus tard, faisant naître des problématiques familiales complexes, se surajoutant au problème douloureux du déracinement.

Au bout de 10 ans, c'est à ce moment là que les gens ont réussi à faire venir leur famille, les hommes qui sont restés pendant 10 ans en France, eh ben forcément ils sont allés chercher des femmes, quelque part ! Souvent il y a eu des enfants ! Non seulement y a eu déracinement, le barrage de la langue, le barrage de l'intégration, la femme qui se retrouve avec des enfants qui ne sont pas à elle Ça je l'ai entendu toute ma vie ! Mais toutes ces souffrances ! C'est des ruptures, voilà : c'est des plaies qui ne se referment pas ! .(Sémiha)

Les familles turques se sont organisées autour d'îlots communautaires, capables de répondre aux besoins de ses membres. Il existe donc une césure marquant ainsi un territoire, une différence avec la société d'accueil. Petek pose la question de l'existence d'une vraie identité collective, « tant il y a d'hétérogénéité entre les générations, les raisons de la migration et les positionnements à l'égard de la société d'accueil » (Petek, 2009, p.24) .

3.4.3. Plusieurs figures d'intégration

Les figures d'intégration sont donc diverses. « *L'inscription des individus dans la société est fonction des modalités d'acculturation et d'intégration économique à la société dominante* » (Armagnague, 2009, p.51).

Nous retrouvons ces différents positionnements dans notre échantillon. En effet, Sémiha, Mervé et Emircan font partie d'un processus migratoire « classique » : ils se sont inscrits progressivement dans la société d'accueil, ont engagé un processus d'acculturation et d'assimilation liés aux institutions ; ils partagent les valeurs, les codes comportementaux et les aspirations de la société d'accueil dont ils utilisent la langue.

C'est la communauté qui leur a permis de s'inscrire et de s'affirmer dans la société. Dans ce modèle, le mérite est souvent mis en avant.

En général, quand on sort d'un BAC pro, on fait pas de DUT, alors, j'ai tenté le coup, et j'ai réussi, j'étais plutôt fier de moi.. (Emircan)

Il existe également une forme de sévérité à l'égard des modes de vie moins conformes à la norme dominante de réussite.

Dans certaines familles, y a pas de limites ! [...] Enfin c'est pas ma façon de faire ! C'est pas ce que j'ai vu dans ma famille, non plus ! (Sémiha)

En revanche, Deniz, ainsi que les mères de Hatice et Selin, se positionnent davantage dans un univers communautaire. Leur identité se définit par une assimilation assez faible à la société environnante et une intégration économique relativement réussie. « *Ils se considèrent Turcs et voient la société majoritaire comme étrangère sans qu'il n'existe de tensions à son égard* » (Armagnague, *id*, 2009, p.54) . Deniz, il est vrai, a maintes fois dénoncé les injustices scolaires, lors de débat au collège. Pourtant, à l'issue du débat, il restera persuadé que « *l'enjeu de l'expérience scolaire est différent selon la position scolaire et l'origine nationale des élèves* » (Zirotti, 1992, p.56). Deniz, captif d'un système qu'il ne maîtrise pas, conclut simplement par quelques mots, en signifiant en français le début de sa phrase, comme s'il voulait cibler explicitement l'auditoire institutionnel et s'assurer de la portée de son constat.

Je suis obligé ! [en français] C'est le système qui est comme ça ! Je suis dans le système, je ne peux pas faire autrement !

Par cette assertion, Deniz fait référence à la puissance et à la dimension universelle du système éducatif. Comme l'explique Khosrokhavar, « *l'universel abstrait paraît tellement inaccessible pour une partie de la population qu'il en devient l'universel qui exclut ceux qui n'ont pas la compétence d'en être* » (Khosrokhavar, *in* Payet, 2002,

p.62). Cette double dynamique de l'inclusion et de l'exclusion admet une hiérarchie des valeurs au niveau du système éducatif. Dans ce cadre, les dominés ont tendance à l'autodépréciation et à s'exclure de la sphère des compétences par rapport au style dominant, vu et imposé comme légitime. « *Les agents sociaux sont d'autant moins les sujets de leurs actes et de leurs pensées qu'ils sont ce que leur position dans l'espace social les fait être* » (Bourdieu, 1979, p.140).

3.4.4. La lucidité : prendre conscience du jeu

Certaines familles font de la scolarisation un enjeu important. Elles sont capables d'analyser leur situation, de redéfinir leurs attitudes pour faire face aux situations de discrimination ou aux contradictions. (en luttant par exemple contre les orientations scolaires qu'elles jugent trop arbitraires). En s'inscrivant aux cours de français, les parents montrent d'une autre façon, à leurs enfants les efforts qu'ils entreprennent pour réussir dans la société d'accueil. Les parents développent donc des pratiques sociales mues par une réelle volonté d'adaptation à la société française.

L'accompagnement scolaire et éducatif proposé presque systématiquement par l'institution aux élèves turcs, n'est pas refusé, mais fait l'objet d'une vraie réflexion de la part des familles, au sujet de sa pertinence et de ses conséquences en matière d'ethnisation. Certaines familles jouent donc une part active dans les décisions sur les parcours scolaire de leurs enfants.

Ces pratiques de socialisation révèlent une forme de lucidité, capacité à prendre conscience du jeu et à déjouer les règles ou à en tirer le maximum de profit. Elle permet dans ce sens, la distanciation par rapport à l'*illusio*, « *qui tient de la routine, des choses que l'on fait, parce qu'elles se font et que l'on a toujours fait ainsi* » (Bourdieu, 1997, p.123). Ce positionnement est nouveau et fragile. Il ne reflète pas pour autant l'attitude générale de la population turque, encore largement sous l'emprise des décisions institutionnelles.

3.4.5. La théorie de la résistance scolaire

Nous avons analysé cette emprise avec le modèle théorique de la prédiction créatrice. Les observations de Deniz à propos du formatage des choix professionnels des élèves

turcs, pose l'hypothèse de l'existence d'une théorie de sens commun de la réussite. Celle-ci a été mise en avant par Ogbu dans le rapport à l'école qu'entretiennent les enfants issus des minorités involontaires, notamment des jeunes Noirs américains. Nous avançons l'hypothèse que cette théorie de sens commun peut être appliquée à une partie de la population turque. En effet, l'analyse menée à partir de facteurs sociaux, montre une persistance de la barrière des emplois. Emircan et Deniz l'ont largement confirmé. Cette barrière des emplois développerait un sentiment de discrimination institutionnalisée, qui pèserait de façon défavorable sur la scolarité des enfants. « *La manière dont les minorités perçoivent la barrière des emplois à laquelle elles sont confrontées en tant que groupe, pèse sur leur perception individuelle de la scolarité et sur leurs réactions à celle-ci* » (Ogbu, 1992, p.13) . Il y aurait chez certaines familles turques, une sorte de désenchantement et de méfiance quant à la valeur réelle de la scolarité. Cela se traduit par un désinvestissement scolaire. Si cette forme d'adaptation aux réalités sociales devient collective et acquise de façon naturelle, on peut alors parler de violence symbolique, dont l'effet principal est de renforcer le sentiment d'infériorité des dominés. Les victimes se sentent alors coupables et sont responsables de leur propre aliénation.

Enfin, ces degrés d'engagement très différents ne permettent pas de définir un modèle d'adaptation unique à la société d'accueil. Une forme de résignation apprise cohabite au côté de démarches dynamiques observées dans d'autres espaces familiaux. Cette dimension dynamique est significative d'une évolution du processus adaptatif.

3.4.6. Quelle capacité d'intégration ?

L'analyse à partir des facteurs scolaires montre chez certains enseignants, une discrimination des élèves turcs en terme d'orientation dans l'enseignement spécialisé, un bas niveau d'attente et une forme de dénigration de leur culture et de leur identité. Il semble que ces éléments soient de plus en plus perceptibles au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité. La volonté de réduire ou maintenir une distance entre les familles et les enseignants constitue une forme de disposition vis-à-vis de l'intégration. L'ouverture et la proximité existant davantage à l'école primaire, favoriserait

l'intégration en permettant aux familles de se rapprocher des valeurs institutionnelles de la société d'accueil. Cependant, cette seule variable ne suffit pas à expliquer les différentes capacités à intégrer de nouvelles populations. L'enquête de Brouard et Tiberj (2006) questionne la capacité d'intégration de la France. Cette analyse met à jour des registres différents de mise en cause du modèle d'intégration français. Ces logiques différentes se retrouvent chez les enseignants de notre population institutionnelle.

La responsabilité des difficultés d'intégration

Les enseignants du secondaire (dans la limite de notre échantillon) ont une propension significative à incriminer les individus, plutôt que la société d'accueil. Les représentations liées à l'usage entretenu de la langue maternelle, au rapport simpliste au savoir, à la non implication dans le suivi scolaire, à l'idée de retour au pays, seraient considérées comme des obstacles à l'intégration et mettraient directement en cause les personnes, et non la société.

3.4.7. Différentes conceptions de l'intégration

L'analyse des entretiens met à jour deux conceptions opposées.

Les « assimilationnistes », terme emprunté à Brouard et Tiberj, pour qui un modèle français existe, et auquel les nouveaux arrivants doivent se conformer. Leur positionnement à l'égard des migrants montre une insensibilité à la diversité.

Ce modèle serait typiquement incarné par Jean-Marc. D'une façon plus générale, le modèle français existe bien au collège, à travers les structures, les formes et les contenus de l'éducation.

Les « multiculturels », reconnaissent la diversité, tant dans la sphère publique que privée. A travers leurs relations didactiques et leur reconnaissance de la langue, Emilie et Aïcha caractérisent ce modèle. Nous avons émis l'hypothèse que c'est le parcours personnel et professionnel de ces deux enseignantes, qui oeuvrait à la mise en place de conditions didactiques favorables à la reconnaissance de cette diversité par la prise en compte d'arrière plans communs.

Un troisième groupe d'enseignants (Laurence, Roxanne et Karine) semble se positionner à mi-chemin entre ces deux conceptions. Il existe dans ce groupe un

équilibre précaire, oscillant entre la reconnaissance des différences et une exigence de conformité au modèle français.

Notre échantillon d'enquêtés est donc traversé par des conceptions différentes, voire parfois antagonistes du modèle d'intégration. On comprend combien la construction des interactions qui s'échafaudent entre la population turque et le groupe institutionnel est fragile et complexe, à l'aune de cet horizon mouvant de dispositions.

Pour autant, des éléments essentiels pour comprendre ce qui se joue et comment se joue la socialisation des turcs sur la rive droite, ressortent plus clairement de ces analyses. Dans la limite de notre échantillon, nous avons montré les phénomènes suivants :

Il existe bien un pari de l'intégration chez les familles turques. Pour gagner ce pari, certaines familles sont prêtes à miser sur la résistance de leurs valeurs identitaires fondamentales au quotidien. Nous l'avons vu à travers la problématique des prénoms, puisque les parents acceptent la non reconnaissance identitaire de l'école, dans un souci de meilleure intégration. Ce pari s'incarne également dans l'adoption progressive de pratiques sociales opposées aux valeurs traditionnelles turques. Il prend aussi la forme d'un accompagnement réfléchi de la scolarité des enfants, ponctué de prises de position parfois difficiles à tenir face à l'institution. L'inscription des parents aux cours de français est un autre signe de cet engagement. Laissons de côté les mesures prises concernant l'apprentissage de la langue du pays d'accueil dans le cadre de l'immigration choisie, où la personne a très peu conscience de l'engagement qu'elle prend et où l'appropriation du contrat d'accueil et d'intégration demeure très difficile. Dans ce cadre, l'invitation à s'engager devient persuasion puis injonction. Ce n'est pas le cas pour les familles rencontrées, mues par la seule volonté d'obtenir un passeport pour une vie sociale meilleure.

Pour ces familles, le pari est très coûteux en terme d'investissement social et identitaire. Pour le gagner plus facilement, ce pari devra se faire à plusieurs. Nous l'avons déjà constaté : les actions constituant la dynamique d'intégration, s'inscrivent dans des ensembles familiaux ou communautaires. Ceux-ci constituent une ressource indispensable au cœur des processus de socialisation.

Du côté institutionnel, et surtout au collège, c'est une injonction à l'intégration qui s'exprime davantage. Nous l'avons vu se manifester à travers l'imposition des structures, des formes et des contenus de l'éducation. L'ethnocentrisme scolaire postule la défaillance éducative des familles turques. La méconnaissance de l'autre alimente les représentations de sens commun. Elle est entretenue par la distance volontairement maintenue entre les familles et l'école. « *Les classes dominées ont intérêt à faire reculer les limites de la doxa, à manifester l'arbitraire du « taken for granted » ; les classes dominantes ont intérêt à défendre l'intégrité de la doxa* » (Bourdieu, 1972, p.241). Les croyances collectives peuplées de clichés se développent autour des différences culturelles perçues comme inculture. La barrière de la langue est une barrière d'exclusion.

L'engagement des agents de l'école est perceptible uniquement à travers le discours sur leurs pratiques. La mise en regard du discours et des pratiques institutionnels, soulève la question de la rationalité dans le discours des acteurs. Ces formes de rationalité leur échappent souvent. Sur différents registres de pratiques scolaires au collège, nous avons saisi un important décalage entre le « dire » (ce que l'institution et plus particulièrement le collège dit de ses pratiques) et le « faire » (ce qui est mis en pratique, dans l'espace scolaire) Ces différences sont étonnantes. Alors que le discours est profondément empreint d'un désir de connaissance de l'autre, de volonté de collaboration avec les familles, du souci de mener à la réussite scolaire, de préoccupation liée à l'accueil et de réflexion autour de la valorisation des progrès, les pratiques ethnicisent l'espace scolaire de multiples façons. En effet, l'orientation scolaire reste majoritairement discriminatoire, la part ethnique du désordre scolaire est une réalité, la médiation école-famille s'instaure à partir d'un principe d'adaptation à l'échec. Cependant, la socialisation des enfants par l'école semble s'opérer sur un autre mode, quand la construction des savoirs peut se faire sans trop de reniements, quand il y a constitution d'un espace et d'une relation pédagogique métissés. Cet espace représente la réponse à une attente implicite de reconnaissance. C'est ce que mettent en œuvre plus facilement les professeurs des écoles dans notre enquête, et notamment les enseignantes qui s'appuient sur de précédentes expériences, privées ou professionnelles, de socialisation dans un pays étranger.

En définitive, c'est une véritable « posologie » de l'école, qui ressort de cette injonction d'intégration. Les modalités d'administration clairement définies par le prescripteur institutionnel, viseraient à terme, un effet thérapeutique, dans la mesure où les personnes seraient tenus à distance d'éléments responsables de dysfonctionnement. Pour autant, il s'avère nécessaire de prendre en considération la tolérance des individus, à ces « substances actives ». L'injonction d'intégration adressée aux familles turques, sous-tend donc l'idée d'une distanciation par rapport à leur groupe d'appartenance. Or, nous l'avons vu, les stratégies d'insertion des familles turques relèvent d'une logique inverse. Les dynamiques observées prennent leur source dans les groupes familiaux. Elles ne sont pas l'expression de volontés individuelles. Ce n'est qu'en bénéficiant de la solidarité du groupe, que les familles pourront progressivement dépasser les frontières de leur appartenance. Le double pari de l'intégration et du maintien d'une forte cohésion communautaire est donc difficile à tenir, puisqu'il ne se réalise pas dans la logique des grandes institutions de l'intégration.

3.5. Question de paradigmes

Nous avons fait évoluer notre questionnement dans le domaine de recherche de l'ethnicité, conforme aux conceptions de Barth. Dans ce paradigme, l'identité ethnique, se définit de façon endogène et exogène, puisqu'elle se construit dans la relation, dans l'interaction entre l'auto-définition des membres et la définition des autres groupes. C'est cette relation qui montre l'ethnicité comme un processus dynamique, qui se redéfinit sans cesse.

Le « paradigme de la construction sociale des identités » défini par Saïd Bouamama, appréhende les identités comme résultantes d'une construction sociale liée au système de relation entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire. Ce paradigme s'intéresse au processus de production des identités et des différences. Ce sont les types de relations et d'interactions qui vont assigner le groupe minoritaire à une certaine configuration. Le groupe minoritaire va également réagir à leurs problèmes sociaux en développant des stratégies identitaires. Ce paradigme nous intéresse car il ouvre « *à la prise en compte des discriminations [...] Les différences culturelles ou les identités peuvent être ainsi*

analysées comme résultantes d'un contexte social de discrimination et d'inégalités » (Bouamama, 2009, p.133).

Notre recherche rend compte des différentes formes de relations entre les deux groupes. En cela, elle s'appuie sur le paradigme de la construction sociale des identités. Cependant, notre questionnement de départ s'est lesté du paradigme de l'intégration, qui définit celle-ci comme *« la disparition de l'altérité et comme processus pouvant se mesurer à l'aide d'une batterie d'indicateurs. Il pose les différences culturelles comme l'héritage à éliminer pour « rejoindre la norme »* (id, 2009, p.132). Les spécificités culturelles sont séparées des relations sociales. Notre travail aurait gagné à élargir davantage son champ d'investigation à la question de l'égalité sociale, tout en l'articulant au caractère multiculturel de la société. Pour Bouamama, l'articulation de la multiculturalité et de l'égalité sociale est la seule manière d'éviter le repli sur soi, c'est-à-dire le communautarisme. C'est désormais la question sociale qui détermine le devenir de la question identitaire et culturelle. Cette dimension de la problématique qui a pris de l'importance au fur et à mesure de nos recherches, n'a pu être explorée de manière satisfaisante par le paradigme de l'intégration.

3.5.1. Un éclairage sur la question de l'égalité sociale

Nous avons emprunté maintes fois les concepts de la sociologie de Bourdieu, pour étayer nos analyses. L'ethnicité, au cœur de notre travail de recherche, est un concept clé de la sociologie de la domination. Il explique notamment la discrimination ethnique, laquelle active un rapport de forces pratiques, symboliques, justifiant les conduites des minoritaires face à la domination. La sociologie de Bourdieu, qui se situe dans le champ des problématiques sociales, semble pouvoir s'appliquer à une dimension ethnique dans la mesure où les valeurs imposées par les dominants cherchent dans tous les cas à imposer et à reproduire la domination.

Il nous semble que les concepts fondamentaux de la sociologie de Bourdieu ont davantage éclairé la question de l'égalité sociale. Dans le domaine social, comme dans le domaine scolaire, il existe des champs de force dans lesquels les agents oeuvrent. Ces agents seraient *« d'autant moins les sujets de leurs actes qu'ils sont ce que leur position*

dans l'espace social les fait être » (Bourdieu, 1979, p.141). Pour Bourdieu, les champs de force sont le lieu de « *lutttes ayant pour enjeu le pouvoir de constituer et d'imposer comme universel un ensemble commun de normes coercitives* » (1992, p.87). Ces champs de force se manifestent à travers la prégnance d'une *doxa* institutionnelle, un rapport de dépendance des élèves turcs à l'école, des normes coercitives d'évaluation et de programme scolaire.

Les élèves turcs ont un faible capital culturel. Leurs ambitions s'ajustent à leur pouvoir. « *La causalité du probable qui tend à favoriser l'ajustement des espérances aux chances est sans doute l'un des facteurs les plus puissants de la conservation de l'ordre social* » (Bourdieu, 1997, p.273). La typicalité des choix professionnels peut être interrogée sous l'angle de l'habitus, de l'*illusio*, mais aussi de la violence symbolique exercée auprès des élèves par les orientations scolaires.

La population turque déploie face à la société d'accueil ou à l'institution scolaire, des stratégies d'invisibilité ou de bonne conduite, qui sont aussi les manifestations d'une violence symbolique. Le capital social se caractérise par des relations de travail intercommunautaires, causes ou conséquences d'un accès impossible au marché de l'emploi de la société d'accueil. Il n'existe pas d'effet du capital symbolique parce qu'il n'y a pas de forme de reconnaissance dans le pays d'accueil, du passé prestigieux de la Turquie. La question de la langue turque s'exprime à travers deux logiques de champ différentes : il n'y a donc pas d'arrière plan commun aux deux groupes de population.

Les habitus sont produits par le conditionnement historique et social. Ils sont visibles d'une part dans les usages matrimoniaux et l'usage de la langue turque, d'autre part, dans l'influence du modèle assimilateur colonialiste exercée sur l'institution scolaire.

Pour autant, ces habitus ne sont pas entièrement déterminés. Ils orientent simplement les conduites et laissent un espace de jeu, de liberté, qui se manifestent notamment du côté de la population turque, à travers les conduites sociales des adolescents et l'investissement de l'espace public. « *Il faut se garder de conclure que le cercle des espérances et des chances ne peut être rompu* » (Bourdieu, *id.*, 1997, p.276). Ces habitus sont producteurs d'actions tout en étant eux-mêmes produits par un conditionnement social communautaire.

La théorie des champs dessine ainsi une topologie sociale qui ne prend sens qu'à la lumière de sa dimension historique, l'histoire de chaque champ et des positions qui le constituent. L'ancien modèle français d'assimilation dont une caractéristique était la construction par l'école d'une mémoire nationale à travers les programmes scolaires, semble encore très prégnant aujourd'hui dans le champ scolaire. *« L'histoire métropolitaine étant intimement liée à celle des colonies, il en résulte une influence continue et mutuelle qui se retrouve encore aujourd'hui dans la manière de traiter les communautés à l'intérieur même du territoire national, traitement qui empruntent souvent aux précédents coloniaux »* (Bruneaud, 2005, p.17). Bouamama précise que la décolonisation n'a pas été accompagnée d'un travail d'histoire et de mémoire, seul susceptible de permettre un dépassement. *« La reproduction des représentations sociales de l'autre liées à la colonisation perdurera tant que ce travail sur ce passé qui ne passe pas, n'aura pas été mené durablement »* (Bouamama, 2009, p.138). Ce modèle français d'assimilation s'applique à la population turque, bien que leur pays n'ait jamais été colonisé. Le capital symbolique du pays d'accueil assure une forme de pouvoir, car sa domination est reconnue par les croyances sociales qui s'enracinent dans un seul modèle historique. Ces dimensions historiques constituent la logique pratique de la population institutionnelle, à divers degrés d'incorporation.

3.5.2. Vers l'égalité sociale ?

Nous l'avons vu, c'est la question sociale qui détermine désormais le devenir de la question identitaire et culturelle. Malgré une timide poussée de lucidité, c'est bien la force de l'*illusio* à l'arrière plan des logiques de socialisation, qui participe de la stabilité de l'ordre social inégalitaire.

Devant l'urgente nécessité d'évolution, notre analyse en terme d'*habitus* n'est pas rassurante. Comment déconstruire les représentations sociales dévalorisantes ? Comment transformer le rapport de domination à l'altérité ? Nous avons constaté que les inégalités sociales produisent des retours à la tradition par le repli communautaire. Le fonctionnement social de la société d'accueil contraindrait la population turque à s'enfermer dans la différence, et entraverait d'un même mouvement l'investissement et la dynamique (certes s'inscrivant dans un ensemble communautaire) dont fait preuve depuis peu, la population turque à l'égard de la société d'accueil.

C'est une interrogation professionnelle qui est à l'origine de notre recherche. A l'issue de notre travail, nous n'avons plus simplement l'impression que l'école s'y prend maladroitement avec les élèves turcs : nous en sommes convaincue. Seule la taille réduite de notre échantillon pourrait nous faire envisager l'existence ailleurs de réalités interculturelles positives.

Au terme de notre travail, nous avons encore en mémoire l'insouciance et la gaité des élèves d'Aïcha et d'Emilie. Il conviendrait *a minima* de ne pas leur construire, par des pratiques discriminatoires, un rapport méfiant au monde, afin de ne pas avoir à le déconstruire, ce qui représenterait sans doute une tâche incommensurable.

3.5.3. L'espace de jeu dans l'espace social : le point aveugle de la recherche

Les conclusions de ce premier travail de recherche nous incitent à sortir de l'espace scolaire et à envisager une étude de la communauté plus que de l'intégration. Les Turcs en France, ne peuvent se plier à l'injonction d'assimilation du pays d'accueil et souhaitent être actifs dans leur construction identitaire. Nous l'avons vu, l'absence d'accueil a conduit les Turcs en migration à adopter un modèle d'organisation construit autour d'un dispositif associatif puissant. C'est en partie à travers l'inscription dans les associations que s'élabore l'identité turque en migration. L'espace de jeu existe réellement, dans certaines conduites sociales.

Puisque les Turcs sont actifs dans leur construction identitaire, il s'agira d'analyser de quoi est constitué cet espace de jeu. Au-delà du conservatisme, il existe une forme d'adaptation aux

conditions de l'ordre social du pays d'accueil. Au-delà du repli identitaire, des stratégies d'ouvertures voient le jour. Quelles sont les orientations qui animent ces stratégies ? Quelle est l'influence des associations dans la construction identitaire de la communauté ? C'est dans une perspective d'analyse dynamique des interactions et des discours qu'il faut nous situer : comprendre le sens (c'est-à-dire l'usage, selon Wittgenstein) que les agents attribuent aux stratégies qui font évoluer leur mode de structuration identitaire. Plus précisément, comprendre le sens attribué à l'appartenance associative. Ces stratégies accompagnent et permettent le changement. Elles prennent la forme de combinaisons de conditions, que nous tenterons d'analyser. Il existerait des choix stratégiques dans les connexions, une sorte de mise en communication des identités.

3.6. Construction identitaire et égalité sociale

3.6.1. Organisation associative et fabrique d'identité

3.6.1.1. Association-type ou types d'associations : quelques repères

Lors de notre recherche, nous avons eu la chance de pouvoir rencontrer longuement l'un des spécialistes de la question identitaire turque, Benoît Sourou, anthropologue, qui a réussi, grâce à une immersion prolongée, à réaliser ce que Geertz appelle « *a thick description* ⁷ » des associations turques de la rive droite bordelaise. Sourou, en effet, a obtenu l'autorisation à plusieurs reprises, de pénétrer dans les locaux de certaines associations. (2005, p185) Nous n'avons malheureusement pas obtenu ce privilège, la barrière de la langue a mis un frein à la rencontre avec les dirigeants, pratiquant seulement la langue turque. C'est pourquoi nous emprunterons à l'étude de B. Sourou, la description des locaux d'une association-type, ainsi que quelques réflexions de cet auteur, car cela nous paraît essentiel pour asseoir l'arrière-plan du fonctionnement de ces organisations.

Hormis la famille qui demeure le premier repère culturel, nous l'avons vu, le nombre et la puissance des associations turques sur la rive droite, montrent une communauté soudée autour d'un système de valeurs qui prend sa source en Turquie. Les Turcs en France témoignent du souci de préserver leur spécificité. L'étude de ces associations permet d'entrer dans la

⁷ Geertz explique que l'ethnologie se consacre à la description épaisse, celle qui ne se contente pas d'une description behavioriste, mais affronte des « structures superposées d'inférence et d'implication » (Geertz, 1998, p. 78).

fabrique de leur identité. Peut-on d'ailleurs évoquer l'existence d'une unique identité collective, tant il y a d'hétérogénéité entre les générations, et de positionnements à l'égard de la société d'accueil et de son modèle de référence ?

Les Turcs s'organisent à travers le secteur associatif, car il s'agit du seul socle légal qui fournisse en même temps une entité juridique et une visibilité qui permette d'affirmer une identité de groupe. L'expérience personnelle et familiale qu'Emircan nous livre, est relatée avec l'heureuse distance qui caractérise souvent ses propos.

L'association de la Mosquée, elle permet de se retrouver dans quelque chose de commun et ça permet par rapport à l'administration française, d'avoir quelque chose de déclaré, on va dire. C'est plus les prières dans les caves ! Le président voulait que la religion soit bien au propre en France, c'est vrai que ça incite tous les Musulmans de France, à faire les choses en règle. (Emircan)

Gaye Petek explique que la première génération des immigrés turcs monta quelques amicales de travailleurs, structures d'entraide et « d'entre-soi » qui répondaient aux premiers besoins d'hommes isolés, qui désiraient partager la nostalgie du pays. (2009, p.25) Très rapidement, ces premières amicales évoluèrent en associations culturelles et s'organisèrent de mieux en mieux. Sourou précise que, du côté du pays d'accueil, les associations caritatives et les autorités administratives françaises se retrouvèrent désemparées et incapables de gérer l'accueil de ces immigrés turcs, face à la barrière de la langue. (2006, p.211) La loi de 1981⁸ a permis aux immigrés de s'organiser et de créer leurs propres associations. Ils l'ont utilisée pour faire face à l'administration, à l'école, aux entreprises qui les employaient. Mervé, arrivée en France à l'âge de huit ans, a été le témoin direct de l'installation familiale dans le pays d'accueil.

La vie associative, c'était pas du tout leur enjeu, leur enjeu c'était de travailler ! Mais ça s'est fait parce qu'en arrivant, ils se sont retrouvés seuls et en se mettant en communauté, en y travaillant ensemble, ils se sont rendus compte qu'il y avait des manques. (Mervé)

Le ministère de l'Intérieur français autorise la venue d'un imam, même si Mervé précise *Les accords France-Turquie ne donnent pas l'autorisation en temps qu'imam, mais en temps qu'assistant social !*

Le réseau associatif s'organise de mieux en mieux, toujours sur les mêmes bases : un espace de culte, une salle pour les cours coraniques proposés aux enfants, un espace de rencontre, sorte de café réservé aux hommes.

⁸ Les associations d'étrangers étaient jusqu'alors impossibles en France. C'est grâce à la loi 81-809 du 09.10.1981 qu'elles ont été autorisées. Cette loi modifiait la loi de 1901 sur les associations, par l'abrogation du titre IV, très contraignant vis-à-vis des étrangers.

C'est fréquenté pas mal par des hommes. Les femmes y vont quelquefois l'après-midi, y'a des cours de Coran pour les enfants. Ils essaient d'attirer un peu tout le monde, mais comme c'est les hommes qui gèrent, c'est vrai qu'il y a surtout des hommes. (Emircan)

Sourou ajoute que les locaux des associations, à l'image d'une gare routière, réalisent une certaine territorialité de l'identité turque en migration.

Elles incarnent l'indispensable à l'être turc, entre l'ici et l'ailleurs, lieu de transit entre deux espaces suspendus entre la Turquie et la France, point de repères essentiels lorsqu'on voyage, où chacun peut trouver les objets nécessaires à la construction de son identité. (2005, p.185)

On peut en effet y trouver une salle de prière, un lieu pour les ablutions, un bureau, une bibliothèque, un espace réservé pour le coiffeur, une salle de repos disposant d'une épicerie et d'un bar.

Petek rappelle que s'il s'agit de lieux de sociabilité, où l'on tisse du lien social et solidaire, il existe un réel contrôle communautaire normatif. Le mouvement le plus important est celui du *Millî Görüs* (vision nationale) qui partage les thèses du parti au pouvoir.

Il y a une grande association à Latresne, l'AMGT, association Multiculturelle pour la Tolérance, c'est immense, il y a des cours coraniques, du soutien scolaire. Ils valorisent la femme : elle peut faire des études, mais avec le foulard. Le premier ministre et le président turc sont de la tendance de l'AMGT. Ils se déplacent avec leurs épouses, voilées mais quand même très modernes. (Mervé)

Les associations socioculturelles laïques sont, quant à elles, les seules à recevoir des aides publiques de la France, puisqu'elles travaillent autour de l'intégration, du périscolaire, de la culture, et n'ont pas d'attaches religieuses ou politiques.

Sur la rive droite, s'est bâtie depuis peu la très grande association de la Mosquée. Celle-ci a vu le jour afin d'accueillir davantage d'adhérents, les locaux situés auparavant à Bordeaux, n'étant plus suffisants. Elle regroupe à la fois un espace commercial et un lieu de culte. Nous n'avons pas été autorisée à pénétrer à l'intérieur des locaux, la raison invoquée étant le manque de disponibilité du dirigeant. Cette association siège à l'intérieur d'un ancien château arboré.

C'est quand-même une association qui a rapporté pas mal d'argent. Ils ont acheté le château avec 9000m² de terrain ! Ils vont transformer le château en salle de prière, en mosquée, en salles de cours, faire un café, pas mal de choses... (Emircan)

Il n'est donc plus surprenant de constater la rapidité avec laquelle cette occupation spatiale s'est développée récemment, jusqu'à affirmer une visibilité presque conquérante. Il y a plus de dix ans, Petek constatait : « Les Turcs cultivent leur visibilité et en sont le plus souvent

fiers ». (1998, p.89) Les drapeaux turc et français trônant au sommet du château, signent manifestement la présence d'une communauté de plus en plus décomplexée.

Ils ont rien à cacher sur ça ! au contraire, ça leur fait plaisir ! parce-que quelque part, c'est une fierté. Ils aiment bien montrer ça. (Emircan)

3.6.1.2. La laïcité en question

L'état turc n'est pas séparé du culte, malgré la redéfinition du pays en république après la chute de l'empire ottoman. La direction des Affaires religieuses, entité politique du gouvernement, donne le permis de construire des mosquées et fonctionnarise les imams.

Il faut pas oublier que, même si la Turquie est un pays laïc, elle a dans son gouvernement, le ministère religieux. C'est le gouvernement qui paie les imams, mais pas la construction des mosquées. Ils ont même fait la grande école de théologie pour former les imams et les muftis en Turquie ! (Mervé)

Gaye Petek insiste sur le pouvoir des associations en matière de construction identitaire et nous livre d'ailleurs une anecdote dans ce sens.

Si le pouvoir et les réseaux occultes d'opposition insufflent davantage de religieux, on ne peut s'attendre à une bonne compréhension de l'idéal laïc par la majorité de la population.

La population rurale et les immigrés de la première génération ont une vague connaissance de la laïcité, ce qui leur fait dire : « Dieu merci, nous sommes laïques ! ». Ils pensent que la laïcité est un déni de la religion. Plus important encore, ils ne savent pas que dans la définition de la laïcité, il y aussi et surtout la liberté de croire ou de ne pas croire, donc la liberté tout court et l'égalité tout court. (2009, p.32)

De son point de vue, Samim Akgönül pense qu'une analyse approfondie du fonctionnement des associations montre que les activités purement religieuses restent secondaires. (Agnökül, 2009, p.37) Qu'en est-il de ces activités plus exactement ? Avec l'immense capacité de discernement qui le caractérise, Emircan nous éclaire.

La religion, c'est assez secondaire, c'est plutôt la culture qui prend les devants. La religion s'est plus ou moins transformée en tradition.

3.6.1.3. Les enjeux politiques des associations

La plupart des associations, se veulent apolitiques. Pourtant, nombre d'auteurs (B. Sourou ; I. Rigoni) s'accordent pour dire qu'elles représentent les partis politiques en migration. Rigoni parle d'« *extrusion du pouvoir étatique turc dans les pays d'immigration grâce aux associations* ». (2000, p.13) Les présidents de ces groupements veillent à définir un cadre au comportement de leurs adhérents, qui doit être en adéquation avec l'image qu'exige la communauté.

Pour Akgönül, ces organisations sont d'ailleurs clairement définies comme « *des ensembles de personnes ayant une hiérarchie interne fonctionnelle, afin d'atteindre des objectifs communs intégrant une autorité, des règles, des normes internes, des mécanismes de légitimation (à l'égard de la Turquie, des autorités françaises et à l'égard de la minorité) et une sorte de consensus, autrement dit, la non-remise en cause de cette légitimité par les membres fréquentant l'organisation* ». (2009, p37)

B. Sourou confirme cette impression de forte cohérence. Cependant, par leurs actions, les associations semblent également introduire des fissures dans cet ordre communautaire global. En effet, notre étude menée de l'intérieur d'une communauté, révèle des problématiques sociales et identitaires nourries de valeurs qui représentent des enjeux et des intérêts spécifiques à défendre. Ces valeurs ou ces modèles représentent des capitaux spécifiques qui évoluent dans des champs dans lesquels « les agents pensent et agissent en fonction de, par et pour les ressources propres dans les différentes variétés de capital ». Notre cadre bourdieusien constitue ainsi la part d'analyse *sui generi*, à l'arrière plan d'un questionnement sur ces stratégies mises en œuvre par les dirigeants des associations. Petek précise en effet que, si les associations offrent des lieux de sociabilité où l'on tisse du lien solidaire, on jette aussi les bases d'autres formes d'engagement et de transmissions, notamment aux plus jeunes, et où s'exerce un réel contrôle communautaire normatif. La concurrence des idéologies est réelle, puisque « l'islam politique » offre une palette large et diversifiée. (2009, p.26-27) Les tentations communautaires des Turcs sont grandes et les enjeux politiques des associations sont importants puisque ces associations représentent les clivages politiques qui existent dans le pays d'origine. Leur importance est telle que tous les chercheurs qui s'y sont intéressés, n'ont pu que constater leur impact sur les consciences. (Sourou, 2006, p.59. De Tapia, 1992, p.40. Kastoryano, 1994, pp.71-78.) Petek constate que les pays d'accueil ont souvent laissé le champ libre aux prédicateurs et aux missionnaires, davantage encore que certains pays d'origine : « On a abandonné les familles aux plus offrants, qui possèdent outils et moyens pour séduire et qui, de surcroît, rassurent, en promettant l'improbable paradis ». (2009, p.33)

3.6.1.4. Les mécanismes du pouvoir symbolique

Bourdieu souligne que le pouvoir symbolique est invisible, méconnu en tant que tel et dès lors, reconnu comme légitime. L'exercice du pouvoir à travers l'échange symbolique s'appuie toujours sur une croyance partagée : ceux-là même qui profitent le moins de l'exercice du pouvoir, sont amenés à participer jusqu'à un certain point, à leur propre assujettissement. Ce

pouvoir symbolique présuppose une complicité active de la part de ceux qui y sont soumis, ils croient à la légitimité du pouvoir de ceux qui l'exercent. (1991, pp.39-40)

Benoît Sourou relate régulièrement dans son étude de 2006, l'importance et la richesse de la vie associative turque. La politisation est au premier plan des associations, elles représentent les Partis politiques de Turquie. C'est un moyen d'éduquer les gens, un lien important, qui relie les Turcs à leur pays.

Lorsque nous avons eu le privilège de rencontrer M. Sourou en 2010, celui-ci participa à notre entretien de manière très active et intéressée, délivrant grâce à la parole, des propos plus spontanés, et bien entendu plus actuels. En accord avec Bourdieu, nous avons à nouveau constaté l'efficacité pratique de cette forme de maïeutique qu'est l'entretien, qui consiste à « *aider l'enquêté à livrer sa vérité ou, mieux, à se délivrer de sa vérité* ». (1993, p.919) Ainsi, l'enquêteur devenu pour un temps « enquêté », nous livra son point de vue, délesté des contraintes de l'écriture.

Le gouvernement turc sait qu'il y a une diaspora de 15 millions à l'extérieur de la Turquie, notamment des mouvements islamiques. Ils ont gagné les élections grâce aux immigrés ! Le gouvernement s'est aperçu que c'est en essayant de convaincre les gens qui sont à l'extérieur. Donc on fait la pub parce qu'après ils renvoient l'argent [...] c'est eux qui font vivre le pays ! donc c'est eux qu'ils faut convaincre qu'ils ont toujours leur place en Turquie et qu'ils sont super importants pour le pays, donc après on les formate, c'est très très important ! la vie politique, c'est l'identité aussi ! »

Le concept de communauté

Cette notion nécessite, nous l'avons vu, la mise en place d'instances et des structures spécifiques dont la légitimité serait juridiquement reconnue par l'Autre qui est le groupe dominant/majoritaire. Elle implique aussi, partiellement du moins, la reconnaissance d'une autonomie interne, incluant dans certaines limites, la juridiction qu'un groupe donné est autorisé à exercer.

En l'abordant sous l'angle de la domination, on s'aperçoit que l'expression identitaire est indissociable des rapports de pouvoir. Denis Martin⁹ expose les mécanismes de transformation des groupes en communauté.

⁹ Denis-Constant Martin est directeur de recherche au Centre d'études et de recherches internationales, Fondation nationale des sciences politiques. Il enseigne à l'Institut d'études politiques de Paris (Université Paris VI)

Pour se manifester autour du pouvoir, les ensembles humains ne peuvent rester informels. Ils doivent se doter d'organisations qui vont s'efforcer de mobiliser des soutiens en proclamant une identité destinée à rassembler en même temps qu'elle distingue des Autres, généralement représentés comme menaçants. Dès lors, « *l'identité acquiert une dimension idéologique : elle théorise la différence, légitime la dévalorisation de l'Autre, afin de faire de l'identité une force politique* ». (1992, p.586)

Du groupe à la communauté

D. Martin convoque les « sentiments diffus » et les « énoncés dirigeants » comme mécanismes de transformation des groupes en communautés. Ces énoncés élaborent et manipulent des « systèmes symboliques » produisant un récit mobilisateur qui se déroule à partir de quelques noyaux identitaires. Les « sentiments diffus » sont puisés dans le registre de la peur de l'Autre, de l'angoisse, de l'injustice. Ce sont les conditions nécessaires pour que se réalise l'agrégation d'une communauté identitaire.

Justement, la question de l'identité, on est quand même qu'à la deuxième génération, la France fait peur ! On n'envoie pas ses enfants dans les colonies, pour l'instant, y'a une crainte ! eh bien si on a l'occasion d'avoir une colonie musulmane turque, pourquoi pas ? ça se fait ! (Mervé)

C'est la communauté qui décide de garder ou de jeter ce qui fait partie de la tradition. Faut pas imposer des choses comme ça parce que ça va encourager les gens à être plus méfiants, à contester ! (Emircan)

B. Sourou évoque à ce propos, la crainte des Turcs d'être assimilés à d'autres communautés, elles-mêmes dominées par le passé.

« Quand on parle avec les Turcs, ils ont l'expérience des Maghrébins, des Africains arrivés ici avant eux, qui ont été ghettoïsés malgré eux et maltraités dans la société française, bon, les Turcs, ça les rend un peu prudents ! »

Les noyaux de l'identité

Pour que se forme une communauté, il faut que soit opéré un tri parmi les traits qui caractérisent les individus. On élimine ce qui peut diviser, on impose plusieurs éléments qui constitueront les noyaux de cette identité.

Le premier est le rapport au passé : l'histoire doit être réécrite de manière à démontrer que la communauté a des racines anciennes et qu'elle était autrefois grande, belle, brillante, hautement civilisée. La communauté turque semble en effet aujourd'hui s'inventer un nouveau destin, en renouant avec son passé ottoman. La période ottomane ne cesse d'être revisitée avec une curiosité renouvelée, une tendance attisée par le gouvernement en place.

Mervé note en effet ce phénomène à travers sa longue expérience de rencontre avec les familles turques. Pour un temps, elle incarne à merveille cette fierté retrouvée du pays.

*Faut savoir que cette génération est très fière d'être les petits enfants de l'empire ottoman, parce que l'empire ottoman, c'est tout une organisation ! [...] C'est la Turquie dans les pays arabes qui est devenu un leader. Tous les garçons qui naissent actuellement s'appellent tous des « Erdogan ! ».*¹⁰

Sur ce rapport au passé, se greffe un rapport à l'espace : « l'espace est en effet perçu à la fois comme un lieu qui fournit les conditions matérielles de la vie et de la reproduction de la communauté ; comme un lieu marqué par des formes de sociabilités particulières et comme un lieu où s'exerce le pouvoir ». (Martin, 1992, p.588)

L'association, c'est un des rares liens permanents avec la communauté. Elle se retrouve en général lors des mariages, d'un décès ; les cartes d'invitation, ça se distribue à la Mosquée parce qu'ils savent que tout le monde va là bas. Après, y a deux fêtes musulmanes pendant l'année, c'est pas énorme non plus. C'est pour avoir un contact régulier, c'est ça. (Emircan)

L'ensemble de ces rapports, est lui-même intégré dans le rapport de l'identité à la culture. La construction identitaire suppose un travail sur les cultures. Il s'agira d'ériger quelques traits culturels en emblèmes de l'identité. Ces traits culturels sont, pour l'essentiel, relatifs à des pratiques très largement partagées et porteurs d'une forte charge affective.

Rappelons que la transmission des marqueurs identitaires passe essentiellement par les mères. C'est la femme qui est gardienne de la tradition. « Si l'on définit le travail comme l'ensemble des activités matérielles, la famille apparaît davantage comme le lieu où les femmes fournissent, dans le cadre de l'appropriation privée, un travail produisant l'humanité-ethnicité ». (Juteau, 1999, p.103)

Ainsi, ce qui est relatif aux sens et ce qui relève des systèmes de croyances, sont les principaux fournisseurs de matériaux identitaires. La langue est, bien entendu, fondamentale, elle doit cependant être pourvue de significations nouvelles afin de devenir signe, non plus d'archaïsme mais de modernité.

Quand vous savez pas, vous demandez de l'aide de quelqu'un qui parle les deux langues, de la famille, d'un proche ; c'est dommage parce que ça encourage le repli. Mais les Turcs tels que je les connais, ils vont réussir à s'organiser eux-mêmes pour l'apprentissage de la langue. Les gens iront plus facilement. (Emircan)

¹⁰ Recep Tayyip Erdogan est président de l'AKP, parti pour la justice et le développement depuis 2001 et premier ministre de la Turquie depuis 2003. Erdogan conduit d'importantes réformes et affirme son souhait de voir la Turquie rentrer dans l'Union Européenne. Considéré comme l'homme politique le plus populaire de la Turquie, Erdogan, à la suite de la victoire de l'AKP aux élections législatives de 2007 puis de 2011, a été reconduit dans ses fonctions de premier ministre.

D. Martin conclut : « *C'est donc bien la réalité qui pousse les individus à agir en politique, mais une réalité vécue, c'est-à-dire traduite dans des codes affectifs liés à la formation de leur personnalité et dotés, au cours du processus de construction identitaire, d'une orientation politique pertinente dans une situation particulière* » (1992, p.589)

Ainsi, la communauté, victime au premier abord, d'un pouvoir symbolique puissant distillé à travers l'affiliation politique ordonnée et contrôlée par les dirigeants associatifs, pourrait compter sur l'édification d'une conscience de groupe afin d'asseoir un capital social capable de déstabiliser l'ordre social inégalitaire.

Ce pouvoir symbolique « invisible » tel que le qualifie Bourdieu, (1991, pp.39-40) conduirait donc à plus ou moins long terme, à la prise de conscience d'une véritable affirmation identitaire. Il n'est plus question alors de risquer « la mort abstraite du groupe, mais de voir la nécessité pour lui de continuer à vivre en étant mieux : plus fort, plus riche, plus influent, plus puissant. [...] Les fondements culturels de la construction identitaire donnent à celle-ci une ambition de reconstruction du monde ». (Martin, 1991, p.590)

3.6.2. Le sens des relations

Dans cette optique, et selon Bourdieu, « *il faut se garder de conclure que le cercle des espérances et des chances ne peut être rompu* » (1997, p.276).

Il s'agit de comprendre alors comment les combinaisons s'opèrent et se cristallisent en sortant des conceptions classiques qui évoquent plutôt le tiraillement entre diverses appartenances, entre tradition et modernité. Analyser ces codes et ces conduites, fait écho à ce que Hymes et Gumperz désignent comme *switching code*, (1989) c'est-à-dire la capacité à changer et à combiner des codes divers qui ne font sens qu'en situation.

C'est cet espace de jeu dont parle Bourdieu, qui va permettre l'improvisation dans l'action tout en maintenant globalement la régularité des conduites.

3.6.2.1. Un capital social solide et prospère

« Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents non seulement dotés de propriétés communes, mais aussi unis par des liaisons permanentes et utiles ». (Bourdieu, p.94)

Grâce à la dynamique des associations, la communauté turque se dote d'un capital social élargi.

L'entrée progressive d'élus d'origine turque aux conseils municipaux en est un exemple. Benoît Sourou le confirme d'ailleurs avec force, s'appuyant sur ses travaux d'anthropologie sociale et culturelle sur les migrants turcs. (1999, pp.147-158 ; 2005, pp.83-96)

S'ils y a des Turcs dans les conseils municipaux, après, ils demanderont des écoles turques, des hôpitaux turcs ! Ils pèseront de tout leur poids pour qu'on construise des institutions à leur service. C'est une question d'être dans une institution qui respecte ses valeurs, ce que ne fait pas l'école par exemple !

D'après B. Sourou, certaines associations revêtent une dimension combative, une volonté de conquête, d'impérialisme.

Petit à petit, dans le système associatif, ça permet de s'exprimer au moins par rapport à la municipalité, d'avoir un peu d'influence [...] Les associations on peut y faire plein de choses ! La communauté commence à être importante, ils sont pas radins, et c'est pour ça qu'ils ont des facilités quand ils font des demandes au Conseil Régional ! Ils sont reconnus sur ça ! (Emircan)

La politique nataliste du premier ministre turc va d'ailleurs dans ce sens. Le dynamisme démographique de la population serait en effet synonyme de croissance économique et donc de puissance. Cette corrélation réitérée dans les discours politiques finit par transparaître dans les discours des Turcs en France.

Maintenant, plus ça va, plus les hommes politiques accordent de l'importance à cette communauté ! Plus on est nombreux, plus on a du poids ! c'est récent ! (Emircan)

Les avancées économiques sont manifestes et ont pu se réaliser grâce à ce réseau d'interconnaissances. Sourou constate que les entreprises turques sont maintenant en mesure de racheter des entreprises allemandes. Cette conquête est d'ailleurs bien visible sur certains quartiers de communes de la rive droite bordelaise, dans le domaine de l'immobilier : le travail de recueil de données concernant l'analyse du contexte et de l'environnement, auquel doivent se soumettre les chefs d'établissement pour la rédaction de leur projet éducatif, montre de façon significative un regroupement des familles turques par quartier, tant sur le parc locatif que dans le domaine de l'accession à la propriété.

Actuellement, il y a énormément d'accessions à la propriété ; ça permet de valoriser la communauté turque. (Mervé)

Même si l'on ne peut plus qualifier la population turque d'invisible, la discrétion reste caractéristique de la ligne de conduite¹¹, telle que la définit Goffman, des Turcs dans le pays d'accueil. L'inter-reconnaissance est mesurable à travers cet emblème de l'identité, devenu une véritable stratégie d'alliance.

Les mairies de la rive droite disent qu'ils n'ont pas de problème avec la communauté turque, très peu de délinquance, très peu de vols, enfin, très peu de jeunes en prison. (Mervé)

On est quand même une communauté qui veut pas trop se faire remarquer. Et on veut pas qu'il y ait de problème en général. On respecte, pour que eux, nous respectent. C'est peut-être moins flagrant que d'autres communautés qui insistent un peu ! (Emircan)

La communauté turque gagne peu à peu du terrain, c'est incontestable. Le pays d'accueil y contribue dans une certaine mesure. Ce capital social et économique s'impose grâce à l'emploi stratégique d'une force passive. Les retombées attendues sous forme d'effets symboliques, sont perceptibles dans le discours de Mervé, attentive au devenir de son pays d'origine.

Il y a 75 millions d'habitants en Turquie, si jamais la Turquie entre au gouvernement ou au parlement européen, elle aura une grosse place, c'est musulman, même si c'est laïque ! Tout ça fait peur à l'Europe, et en particulier à la France !

Autrement dit, le capital sous ses différentes espèces est un ensemble de droits de préemption sur le futur. (1997, p.267)

3.6.2.2. L'historicisation comme remise en jeu

La métamorphose touche également le capital culturel. Celui-ci renvoie en partie à des connaissances acquises qui se présentent à l'état incorporé. Plus précisément, c'est le phénomène d'historicisation qui entre en jeu, pour autoriser la prise de conscience de faits passés, soulevant ainsi partiellement le voile de l'*illusio*. En effet, « *l'historicisation resitue la dynamique intrinsèque du monde social dans une vision diachronique ; dynamique dont l'occultation et l'ignorance, effet de l'illusio propre au monde social, livrent sans défense les agents à l'arbitraire des aléas historiques* ». (Bourdieu, 1997) La ghettoïsation et la maltraitance subis par les premières populations émigrées en France, est un phénomène historique que les Turcs ont à la fois compris et assimilé. « *L'historicisation permet d'arracher à l'histoire des vérités irréductibles à l'histoire et d'en tirer tous les profits* ».

¹¹ La ligne de conduite est définie comme étant un ensemble logique d'actes verbaux ou non, permettant d'exprimer son point de vue sur une situation, des personnes, lui-même. Cette notion est doublée de celle de « face », qui est la valeur sociale positive que la personne revendique à travers sa ligne de conduite.

(Bourdieu, 1987) Ces événements traumatisants du passé touchant d'anciens migrants, portés à la conscience d'une population récemment immigrée, invitent celle-ci à la plus grande prudence vis-à-vis de la même terre d'accueil et conditionnent par conséquent leurs actions.

Quand les jeunes ont fait des études, ils commencent à s'intéresser à la question de l'immigration, de la France qui a colonisé les Maghrébins qui sont musulmans et eux-mêmes sont musulmans ! Et si nous, on avait été colonisés et qu'on s'était battus aux côtés des Français sans être reconnus ! En faisant des études supérieures, ils découvrent tout ça et ils vont transmettre à leurs gamins ! (Mervé)

Alban Bensa s'intéresse à « la manière dont l'individu prend place dans une collectivité tout en s'y distinguant ». (Bensa, 2006, p.151) La construction du présent se fait, non seulement à partir du passé mais aussi des éléments pertinents de la situation, du présent lui-même, de l'histoire telle qu'elle se fait, d'une situation d'interactions, de paroles et d'interlocution. « Le temps vécu est ce qui, dans toute pratique, n'est pas vraiment abouti : il est l'avenir perpétuel des choses ». (Bensa, *id*, 2006, p167-169). Le passé glorieux de la Turquie forme un noyau de l'identité à part entière, à travers la réécriture de l'histoire. La nostalgie ottomane qui envahit les Turcs, vise à réhabiliter une période de grande puissance politique. Par conséquent, l'historicisation dynamise et libère la pensée, accompagnant la communauté dans un travail de compréhension, et de connaissance de soi. Autrement dit, tout progrès dans la connaissance de la nécessité est un progrès dans la liberté possible. C'est cette connaissance et cette mise à jour des consciences qui forment un potentiel vecteur de réformes. Ainsi, « *ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire* ». (Bourdieu, 1993, p.944) La communauté turque prend conscience de sa force, découvre son environnement, et veut jouer de tous ses atouts pour maximiser ses intérêts.

3.6.2.3. Le rythme ouverture-fermeture au cœur de la communauté

Quelles armes pour quels citoyens ?

La construction identitaire est donc fortement dépendante de l'orientation des associations. Il existe de véritables stratégies d'ouverture et de fermeture en direction de la société d'accueil. Pour vivre, la communauté joue de l'alternance à son rythme, en tenant compte du cadre et des règles qu'impose la France. En effet, le sens et la valeur conférés à des relations dans le discours identitaire ne sont pas donnés une fois pour toutes. Ils sont négociés, bricolés,

reformulés selon les situations, se modifient et changent parfois radicalement selon l'évolution de ces situations.

Des antagonismes peuvent se muer en affinité, des conflits sont réglés et l'ennemi héréditaire devient le partenaire privilégié.

Les politiciens ont vu que les émigrés avaient le l'argent donc ils ont dit, on va faire quelque chose pour les Turcs. (Emircan)

La domination d'un groupe par un autre peut donc susciter des réactions contradictoires. Même si l'oppression existe, la fascination pour le puissant et tout ce qui fait sa force, sont bien réels. Le droit de vote en est un exemple.

Nos parents ont construit la France. Quand on dit qu'une personne est citoyen, c'est qu'elle paye ses impôts. Il doit avoir le droit de vote ! Et finalement, oups ! pas le droit de vote ! Mais au moins dans leur mairie ! Ils sont acteurs de leur commune ! Alors là, c'est un problème ! (Mervé)

« C'est à partir de l'identification au dominant que s'énonce la différence, c'est aussi d'une attirance pour son univers que naît la volonté de le rejeter, de le combattre avec ses propres armes. » (Martin, 1992, p.584)

Emircan éprouve des difficultés à afficher pleinement son identité quand il évoque le problème du droit de vote. A l'arrière plan de ce conflit identitaire, se situent des missions professionnelles qui signent un engagement dans la vie éducative française, puisqu'il est assistant d'éducation à mi-temps en collège. Emircan voit dans le refus du droit de vote, une forme de légitimité bafouée qui le déstabilise profondément.

Moi y'a une chose sur laquelle je partage pas ce qui se passe en France, c'est le fait que les étrangers ont même pas le droit de vote au moins pour les élections municipales ! Ils payent des impôts et aucun droit ! Si on, si ils avaient le droit de vote, ça changerait un peu les choses ! Ce qu'ils veulent, tout le monde s'en fiche, ils sont vraiment servis les derniers ! (Emircan)

D. Martin précise que ceux qui se sentent dominés ou marginalisés, doivent, pour réagir, emprunter aux langages des dominants afin de proclamer la persistance de leur être collectif. (1992, p.585)

Mon père a décidé de se faire naturaliser. C'est vraiment compliqué ! même quasi impossible ! ils font tout pour décourager les gens ! Pour remplir les documents, ça m'a pris 3-4 mois, puisqu'ils demandent des documents impossibles à trouver ! Ensuite il faut prendre rendez-vous à la préfecture, en faisant la queue à partir de 5h du mat' pour être reçus à 14h ! (Emircan)

Benoît Sourou s'appuie sur ses travaux antérieurs (1999 ; 2005) et ses années passées auprès de migrants turcs pour confirmer que les associations jouent un rôle important dans l'obtention du droit de vote, notamment les associations islamiques.

Ils veulent avoir le droit de vote pour après, faire changer les lois par rapport au voile, à la laïcité. Ils veulent rentrer à l'intérieur pour après, combattre de l'intérieur !

En empruntant les armes aux dominants, les dominés lancent de nouvelles dynamiques de transformation. La pérennité ne semble possible que dans le changement. « Il n'y a d'affirmation identitaire que par l'échange et la récupération d'éléments étrangers ».

(ib.p.88)

Une partition discordante difficilement jouable

L'espace de jeu dont parle Bourdieu, se veut farouchement défendu par la communauté turque *via* les associations. Mais l'harmonisation nécessaire à la bonne entente entre communauté et pays d'accueil, ne semble pas totalement au rendez-vous. L'improvisation dans l'action s'en trouve altérée malgré une volonté affichée de chercher à se penser ensemble.

Les revendications sont sérieuses du côté turc, le droit de vote, comme la naturalisation sont des armes actuellement inaccessibles. Emircan, dont les propos dans les entretiens montrent régulièrement une retenue calculée, est revenu plusieurs fois sur la question de la naturalisation, en nous exposant le malaise vécu comme une véritable blessure de guerre.

Le dossier de naturalisation est resté à la maison parce qu'il est hors de question que j'aie fait la queue comme un chien !

A l'image de cet élan arrêté en plein vol, l'apprentissage de la langue ne peut se faire de façon fluide à l'intérieur des structures françaises.

L'ouverture principale, c'est l'apprentissage de la langue. Moi je vois, avec le GRETA, les Turcs sont pas mal motivés ! Mais après, ce qui est dommage, c'est la suite : ils vont aux cours et on n'assure pas une suite derrière. Ça s'arrête là ! (Emircan)

La solution retenue est d'assurer les cours à l'intérieur des associations.

Les services qu'on propose sont un peu moyens. Déjà, quand on se retrouve sur place, il y a quelques Maghrébins, quelques Africains, et c'est reparti avec d'autres communautés ! ça se passe pas forcément bien ! Je pense qu'ils vont s'organiser entre eux. Les gens iront plus facilement, parce que c'est du ressort de l'association. (Emircan)

La politique internationale n'est pas non plus en reste, quand il s'agit de compliquer le jeu des échanges.

Les gouvernements qu'on a ici, ne sont pas très ouverts. Les relations internationales ne sont pas très bonnes et ce qui s'est passé le 11 septembre, ce qui risque de se passer avec l'Iran, ça crée une montée de turcité qu'on n'avait pas vu ailleurs ! (Mervé)

Montrer le chemin...

Le manque d'éclairage et de bienveillance parmi ces échanges pourrait avoir des conséquences fâcheuses et réductrices sur l'issue de la compétition. Les pas sont faits d'un côté et de l'autre. Pour autant, la frilosité reste de mise. En arrière plan des pratiques, subsiste la peur de l'Autre.

L'entrée de la Turquie au Parlement européen, son pouvoir économique en expansion, son ambition politique crispent à l'évidence la société française.

Du côté des associations, la France fait encore peur. Mervé témoigne largement de ce fait, de part sa profession qui l'amène à rencontrer bon nombre de familles turques de la rive droite.

Il faut prendre en considération la « jeunesse » de cette immigration. Si dans l'œuvre commune des associations, l'on joue du changement partiel d'identité, en empruntant à l'occasion la « figure » de l'autre, certaines particularités subsistent, dont certaines sont érigées en piliers de construction communautaire. D. Martin n'hésite pas à dire que « ces fondements de proclamations identitaires résonnent dans la politique ». (D. Martin, 1992, p.593) Même au plus haut degré de mobilisation politique, la construction identitaire ne parvient pas à assourdir la résonance de certains traits. C'est en effet le cas pour le mariage et la religion.

La recherche d'identité, c'est très difficile, je dirais où ça va poser problème, c'est au niveau des mariages ! Culturellement, on va faire au mieux pour montrer aux parents qu'on est Musulmans. C'est très compliqué, en particulier pendant la période du Ramadan. Si on demande à l'école d'être absent, [pour fêter L'Aïd] on nous regarde de travers ! Il y a jamais eu de politique d'intégration en France, jamais ! et elle viendra jamais ! (Mervé)

3.6.2.4. Violence des échanges en milieu tempéré

Faire affaire... ailleurs

« Le propre des réalités historiques est que l'on peut toujours établir qu'il aurait pu en être autrement, qu'il en va autrement ailleurs, dans d'autres conditions » (Bourdieu, 1987, p25)

A l'issue de notre micro-analyse des mouvements dynamiques à l'intérieur de la communauté turque, nous constatons que ces ouvertures-fermetures sont stratégiquement contrôlées, depuis

et par les associations. D'une autre façon, mais tout aussi efficacement, le pays d'accueil livre en pâture quelques « os à ronger » dont il sait que ses « hôtes » ne pourront tôt ou tard plus se satisfaire. Se faisant, et ne pouvant se repaître correctement, la situation laisse un goût amer aux « invités ».

Pour autant, nous avons constaté que, dopé par ses capitaux sociaux et culturels, le petit monde turc de la rive droite et plus généralement, la communauté turque en migration, ne souhaite pas en rester là. Les associations qui ne manquent pas une occasion de faire vibrer la corde ottomane, et renouant ainsi avec son vaste périmètre d'influence passé, souhaitent plus que jamais rester en lien avec le pays d'origine, quitte à prendre ses distances avec la France. C'est avec verve et conviction que Benoît Sourou, libéré pour un temps des affres de l'écriture, mais non moins spécialiste de la question turque rive droite, nous livre son sentiment sur la situation actuelle.

C'est un pays puissant, c'est l'égal des grandes puissances occidentales. Ils vivent dans un pays exceptionnel, hyperpuissant, riche ! qu'est-ce qu'ils vont aller s'embêter à faire la révolution ! On ne veut pas d'eux, ils restent Turcs, ils restent Turcs ! Qu'est-ce que vous voulez qu'on les traite comme des petits ? ça les fait doucement rigoler ! ça les intéresse pas ! Ça peut marcher avec quelques ruraux isolés, mais dans l'ensemble, dès qu'ils ont un peu d'éducation, ils se rendent compte assez vite de ce qui se passe ! »

L'état turc représenté par les associations, ne cache plus son ambition de devenir un acteur majeur dans une nouvelle zone stratégique élargie, qui lui réservera sans doute meilleur accueil.

CONCLUSION

Eviter les grands axes, remonter la contre allée...

Notre étude s'est agrémentée de quelques nouveaux constats, sur la construction identitaire des Turcs en France, et plus particulièrement de ceux de la rive droite bordelaise.

La force de l'*illusio* évoqué en conclusion de nos premières recherches, s'est amoindrie, au contact des associations, habiles à mettre en place un véritable contrat didactique entre ses adhérents et ses dirigeants.

Dans le cadre scolaire, on appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. (Brousseau, 1986). Dans notre analyse des rapports sociaux en œuvre entre adhérents et dirigeants, il existe aussi des attentes réciproques : les adhérents attendent explicitement une protection, un accompagnement, un « service à la personne » directement lié au quotidien. Les dirigeants associatifs garantissent l'ordre social ancien, un cadre fidèle aux traditions et la préservation de l'identité turque, bref, le fonctionnement d'une communauté traditionnelle, cohérente et soudée.

Chacun semble s'y retrouver, les arrières plans communs étant suffisamment nombreux pour assurer une entente et une stabilité importantes : Tout se passe comme si l'affiliation à l'une ou l'autre association permettait d'ériger chaque communauté en une communauté modèle. Cependant, la part d'implicite, si déterminante dans le contrat didactique, trouve justement sa source dans la cohésion renforcée de ses membres, formant une communauté lissée, qui ne saurait supporter les écarts et les ouvertures incontrôlées. Devant la force idéologique des associations, la liberté individuelle ou les tentatives d'autonomie sont rapidement étouffées par les dirigeants ou les anciens membres. La sortie du groupe équivaut à une perte du capital économique et social que seule l'association peut faire fructifier. Autrement dit, la communauté assure la survie de chacun de ses membres, et la dépendance de ceux-ci à la communauté est totale.

Ce système d'attentes réciproques fonctionne sans conteste pour la communauté de la première et deuxième génération. Cependant, il semblerait intéressant de pousser l'analyse vers les plus jeunes citoyens turcs de la rive droite. Qu'en est-il de leur position vis-à-vis des associations ? Comment vivent-ils la pression et les tentatives de récupération ? Plusieurs travaux de recherche ont été menés sur cette « jeune génération » turque et tous s'accordent pour montrer qu'il n'est point de salut hors des associations existantes. Dès qu'il s'agit de bâtir un espace de liberté qui échappe au contrôle des associations conservatrices, cela est voué à l'échec. (Sourou, 2006, p.207) Un chercheur allemand a montré l'extrême fragilité de la construction identitaire des jeunes Turcs en Allemagne qui ne s'inscrivent pas dans les associations. (Tietze, 1997) Pour Petek, la construction de l'identité d'un jeune citoyen est plus le fruit du hasard de ses rencontres que celui de l'école et de la société : cela équivaut à une prise de risques certaine. (2009, p.33)

Pourrait-on imaginer que puisse se mettre en oeuvre la dévolution au sein de ce contrat didactique ? On pourrait alors se laisser à penser que cette nouvelle génération s'approprierait les capitaux symboliques, non pas pour conquérir le monde, mais afin de poursuivre la formation d'esprits éclairés et raisonnables. Nous l'avons constaté, les frontières des identités sont floues et mouvantes. Si la principale caractéristique des identités est la fluidité, nous pouvons, à la manière de Laplantine, « fermer les yeux pour voir » celles de la troisième génération couler dans le temps, changer, imprégner ce qu'elles touchent et donner naissance à de nouveaux courants, libres et compétitifs, capable de désamorcer toute forme de violence. De nouvelles épreuves de terrain alliées à un travail d'élaboration progressif de la compréhension sont donc à envisager afin de donner un sens à ce « work in progress », si cher à Bourdieu...

Bibliographie

Accardo, A., & Corcuff, P. (1986) *La sociologie de Bourdieu*. Bordeaux : Le Mascaret.

Akgönül, S. (2007). Solidarités et rivalités : associations culturelles turques en Alsace-Moselle, in A.Y Guillou, S.de Tapia, P.Wadbled, « *Migrations turque dans un monde globalisé. Le poids du local* », p.39-56, Presses universitaires de Rennes.

Akgönül, S. (2009). Appartenances et altérités chez les originaires de Turquie en France : les Turcs en France : quels ancrages ? *Hommes & Migrations*, 1280, 34-38.

Armagnague, M. (2009). Jeunes générations turques de France et d'Allemagne. Des expériences plurielles : Les Turcs en France : quels ancrages ? *Hommes & Migrations*, 1280, 50-59.

Auge, M. & Colleyn Jean-Paul, *L'anthropologie*, (2004).

Baudelot & Establet. (2009) *L'élitisme républicain, L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. La république des idées, Paris : Le Seuil.

Bensa, A. (1996). De la micro-histoire, vers une anthropologie critique in Revel, J. (1996) *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*. Paris. Editions du Seuil.

Bensa, A. (2006). *La Fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*, Anacharsis

Bouamama, S. (2009) *Les classes et quartiers populaires, Paupérisation, ethnicisation et discrimination*. Paris : Edition du cygne.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Editions du Seuil.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1984). Questions de sociologie, Comment libérer les intellectuels libres ? Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Editions du Seuil.

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

Bourdieu, P. & Wacquant L. (1992). Réponses, pour une anthropologie réflexive. Paris : Editions du Seuil.

Bouveau, P., Cousin, O. & Favre-Perroton, J. (1999). L'école face aux parents, Analyse d'une pratique de médiation, Paris : ESF.

Brouard, S. & Tiberj, V. (2006) La perception du migrant et de l'intégration dans l'opinion française : confusions et stéréotypes ; Accueillir autrement. *Hommes & Migrations*, 1261, 120-130.

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. En ligne : http://pagesperso-orange.fr/daest/Pages%20perso/textes_sarrazy/Enseignements/didactique/Glossaire.pdf, consulté le 12 août 2012.

Bruneaud, J-F. (2005). *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les Maghrébins français*, Paris : L'Harmattan.

Cherkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*, Paris : Presses Universitaires de France.

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Repères. Paris : La Découverte.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire -1- Etats des lieux*, Paris : ESF

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.

De Tapia S. (1992). La présence turque dans le monde, les Turcs en Alsace, *Hommes et migrations*, 1153, 40.

De Tapia, S. (2009). Permanences et mutations de l'immigration turque en France, Les Turcs en France : quels ancrages ? *Hommes & Migrations*, 1280, 18-19.

Fassin, D. (2010). *Les nouvelles frontières de la société française*. Paris : La Découverte.

Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture in Geertz C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books, 1 3-30. Traduction française : Geertz C. (1998) "La description dense : vers une théorie interprétative de la culture", *L'enquête*, 6, La description I, 73-105.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*, Paris : Editions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmates*. Paris : Les Editions de Minuit

Haut Conseil à l'Intégration, (2006). La contractualisation de l'accueil des migrants en France. Extrait du rapport publié en 2003. *Hommes & Migrations*, 1261.

Hymes, D. & Gumperz J. (1989) *Engager la conversation*, Paris : Editions de Minuit.

Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal, Canada.

Kastoryano, R. (1994). La présence turque en France, *Hommes et migrations* 1172-1173, 71-78.

Khellil, M. (1997). Paris : Presses Universitaires de France.

L'ACSE, (2007). Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. *Histoires et mémoires des immigrations en Aquitaine*. Rapport d'étude final.

Lahire, B. (1996). Des réussites scolaires multiformes en milieux populaires. *Migrants formation*, 104, 22-27.

Lorcerie, F. (2002/2). Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle. *Carrefours de l'éducation*, 14, 22-39.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. *Education et intégration*. Paris : ESF-INRP.

Manigand, A. (1999). Le silence des enfants turcs à l'école. *Psychologie et éducation*, 37, 57-73.

Margalit, A. (1999). La société décente, Paris : climats, in Payet, J-P. (2002). L'ethnicité c'est les autres, Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux désqualifiés. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, hors série, 6, 57.

Martin, D. (1992). Le choix d'identité. *Revue française de science politique*, 4, 582-593.

Merton, R. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*. Paris : Plon. in Payet, J-P. (2002). L'ethnicité c'est les autres, Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux désqualifiés. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 6, 55.

Ogbu, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorité. *Revue française de pédagogie*, 101, 9-26.

Oriol, M. (1985). L'ordre des identités. *Revue européenne des migrations internationales*, 1, 171-185.

Öztürk, C. (2006). Les stratégies d'insertion des jeunes turcs de France : Les Turcs en France : quels ancrages ? *Revue européenne des migrations internationales*, 22, 1-18.

Payet, J-P. (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de Pédagogie*, 109, 7-17.

Payet, J-P. (2000). Violence à l'école et ethnicité, Les raisons pratiques d'un amalgame. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 121, 190-199.

Payet, J-P. (2002). L'ethnicité c'est les autres, Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux désqualifiés. *Ville- Ecole-Intégration Enjeux*, 121, 55-64.

Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires, l'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. *Ville- Ecole-Intégration* 121, 130-146.

Peteck, G. (2006). Accueillir l'étranger : comment faire sens ? *Hommes & Migrations*, 1261, 21-32.

Peteck, G. (2009). Le mouvement associatif turc en France, les Turcs en France : quels ancrages ? *Hommes & Migrations*, 1280, 25-32.

Portes, A. (1995). *The economy of sociology of immigration*, New-York : Russel Sage Foundation. in Silberman, R. & Fournier, I. (2006). Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation fragmentée. *Revue française de sociologie*, 47-2, 244.

Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presse Universitaires de France.

Rigoni, I. (2000). *Turquie, les mille visages. Politiques, religion, femmes, immigration*, Paris : Syllepse.

Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? Pour une éthique de l'intégration. *Hommes & Migrations*, 1182, 8-14.

Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.

Schnapper, D. (2000). L'universel républicain revisité. *Ville-Ecole-Intégration*, 121, 10-22.

Silberman, R. & Fournier, I. (2006). Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation fragmentée. *Revue française de sociologie*, 47-2, 243- 292.

Sourou, B. (1999). Construction identitaire chez les migrants turcs, *Les cahiers ethnologiques*, 21. 147-158.

Sourou, B. (2005). La parenté chez les migrants turcs. Permanences ou changements ? *L'Autre. Cliniques, cultures et sociétés*, 1, 83-96.

Sourou, B., & Rollan F. (2006). *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*, Pessac : Maison des Sciences de l'homme d'Aquitaine.

Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris : Flammarion champs. (pour l'édition originale (1992). Princeton : Princeton University Press.)

Tietze N. (1997). La turcité allemande : les difficultés d'une nouvelle construction identitaire, *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien* 24.

Tribalat, M. (1995). *Faire France, une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : la Découverte/Essais.

Vallet, L-A. & Caille, J-P. (1996). Les élèves étrangers issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. *Revue française de pédagogie*, 117, 7-27.

Wieviorka, M., Dubet, F., Lapeyronnie D., Khosrokhavar., & F., Martucelli D. (1996). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris : La Découverte.

Yildirim, G. (2009). Les Turcs en milieu rural, les Turcs en France : quels ancrages ? *Hommes & Migrations*, 1280, 78-86.

Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne de migrations internationales*, 2, 107-117.

Zirotti, J-P. (1992). Elèves « français » et « maghrébins », un rapport différent à l'orientation scolaire. *Migrants Formation*, 89, 56.

Résumé

Considéré comme l'un de vecteurs principaux de la socialisation, l'espace scolaire est investi d'attentes particulières aussi bien du côté des familles turques, que de la société dominante. Or, les difficultés scolaires des élèves turcs sont bien réelles. Elles se caractérisent par un taux de redoublement élevé, de nombreuses orientations en classe spécialisée, des cursus scolaires dans les filières techniques courtes. Pour expliquer ce désavantage scolaire, les enseignants mettent souvent en avant un critère ethnique.

Nous proposons une analyse des processus d'ethnisation des rapports sociaux dans l'univers de l'école, à partir d'expériences individuelles. Dix entretiens semi-directifs ont été menés auprès de familles turques et d'enseignants d'école primaire et de collège de la rive droite bordelaise.

Le cadre théorique est défini à partir de la théorie de l'ethnicité développée par Fredrik Barth, qui donne au groupe ethnique, une vision dynamique. La notion d'intégration, apparue à travers les entretiens exploratoires, empruntée à Mohand Khellil, est caractérisée par un engagement mutuel, celui des agents du groupe minoritaire et celui des agents de l'école. Les concepts de Bourdieu et en particulier le modèle de domination, analysent les rapports de force dans le champ scolaire.

Les résultats montrent du côté institutionnel, différentes conceptions de l'intégration, oscillant davantage du côté de l'exigence de conformité au modèle français que vers la reconnaissance des différences. Du côté de la population turque, le double pari de l'intégration et du maintien de la cohésion communautaire est difficile à tenir, car il ne se réalise pas dans la logique d'intégration des institutions. Quelques pratiques de socialisation de la population turque révèlent une forme de lucidité, positionnement nouveau et fragile, qui ne reflète pas la logique pratique majoritairement sous l'emprise des décisions institutionnelles. C'est cette force de l'*illusio* à l'arrière plan des logiques de socialisation, qui participe de la stabilité de l'ordre social inégalitaire. Les inégalités sociales produisent des retours à la tradition par le repli communautaire.

C'est la question sociale qui détermine le devenir de la question identitaire et culturelle. Cette dimension gagnerait à être davantage explorée.

Mots clés : *socialisation – rapport de force – engagement mutuel – inégalité – repli communautaire – conformité – espace scolaire – ethnisation*

Abstract

School is considered as a mean of socialization. Turkish families, as well as leading society expect a lot of it. Nevertheless, Turkish pupils do have some school difficulties. The consequence a high rate of pupils doubling classes, many sent to special classes or in professional training schools. Teachers put forward ethnic attributes to account for this school difficulty.

This study analyses the ethnicisation process of social links, in school area, from individual experiences. Ten half directive interviews were conducted, with Turkish families on one hand, and state school and secondary school teachers on the other, all located on the south bank of Bordeaux.

The theoretical framework is defined by Fredrik Barth's ethnic boundaries, who gives a dynamic glance of the ethnic group. Mohand Khellil's definition of integration was underscored by the exploring interviews. The mutual involvement of minority and school group is a special feature. Bourdieu's main concepts, particularly the domination pattern, analyse the law of the fittest in the school area.

Concerning school population, results shed light on different ways of integration. The crucial way of integration is to conform to requirement according to French patterns, more than an acknowledgement of differences. Concerning the Turkish population, it is hard to keep together integration and communitarianism because both populations have different ways of integration. Some ways of socialization in the Turkish population demonstrate a clearer view of facts. This is a brand new fragile position, in comparison to the widespread practice which is driven by the leading society. *Illusio* is strong enough to keep going the inequality of opportunity going. These social inequalities brings back communitarianism.

The social question raises to the issue of the future of culture and identity. This question should be analysed further.

Key words : *socialization – domination pattern – mutual involment – inequalities – communitarianism – conformity – school area – ethnisation*