



HAL
open science

L'interculturalité est-elle possible dans le système éducatif français ?

Nathalie Perret

► **To cite this version:**

Nathalie Perret. L'interculturalité est-elle possible dans le système éducatif français?. Education. 2019. dumas-02503950

HAL Id: dumas-02503950

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02503950>

Submitted on 10 Mar 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention : CPE	Parcours : parcours A
Encadrement Éducatif	Conseiller principal d'éducation

MÉMOIRE

TITRE

L'interculturalité est-elle possible dans le système éducatif français ?

Avancer vers une société interculturelle : la pratique professionnelle du conseiller principal d'éducation comme levier possible pour favoriser le bon déroulement des parcours scolaires des élèves issus de l'immigration.

Auteur

Nathalie PERRET

Directeur.trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur.trice de mémoire (en précisant le statut)
Hélène Ricaud , maître de conférences en psychologie, Université Toulouse - Jean Jaurès	Franck Martin , maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Toulouse Jean Jaurès, responsable UE recherche master MEEF-CPE, ESPE Toulouse Saint-Agne
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Fabien Choley , CPE, formateur ESPE, ESPE Saint-Agne, Toulouse	
Soutenu le .../.../2019	

Sommaire :

INTRODUCTION	4
Introduction générale.....	4
Origine du questionnement : une situation éducative	5
Justification professionnelle	6
I- CADRE THEORIQUE	8
A- La notion de culture.....	8
B- La notion d'identité	10
C- La psychologie et l'étude de la relation entre les cultures	11
D- Relation entre culture et identité	13
II- DYNAMIQUE IDENTITAIRE ET EXPERIENCE SCOLAIRE DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION	16
A- Le cas particulier de la dynamique identitaire interculturelle	16
B- Les stratégies identitaires, présentation du modèle de Camilleri	18
C- L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration	20
<i>C-1 : Des écarts de réussite, tempérés par des éléments de contexte</i>	20
<i>C-2 : Mobilisation des familles :</i>	21
<i>C-3 : La scolarité comme mise en abyme des relations entre les cultures</i>	22
<i>C-4 : Le système scolaire en question</i>	24
III- PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES, VARIABLES.....	26
A- Problématique :.....	26
B- Hypothèses et variables.....	29
<i>B-1 : Hypothèse générale :</i>	29
<i>B-2 : Choix des variables :</i>	29
<i>B-2-1 : Variable indépendante</i>	29
<i>B-2-2 : Variables dépendantes</i>	30
<i>B2-3 : Précisions sur les variables dépendantes</i>	30
<i>B-3 : Hypothèses opérationnelles :</i>	34

IV- METHODOLOGIE :	34
A : Méthode	34
<i>A-1 : Choix de la structure pour la passation de questionnaires :</i>	34
<i>A-2 : Echantillon :</i>	36
<i>A-3 : Technique de recueil des données : questionnaire</i>	36
A- Tableaux des résultats généraux	39
B- Résultats groupe 1, après un mois passé à l'ER2C	40
<i>B-1 : Estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle (variable 1)</i>	40
<i>B-2 : Discriminations perçues (variable 2)</i>	42
C - Résultats groupe 2, au bout de 6 mois et plus passés à l'ER2C.....	44
<i>C-1 : Estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle (variable 1)</i>	44
<i>C-2 : Discriminations perçues (variable 2)</i>	45
D. Résultats inter-groupe	47
E- Les hypothèses au regard des résultats.....	49
V- DISCUSSION.....	50
A- Estime de soi scolaire	51
B- Estime de soi professionnelle	52
C- Discriminations perçues	53
D- Du lien entre les variables mesurées	54
E- Limites et perspectives	54
VI- PRECONISATIONS	55
A- Une action nécessairement systémique.....	56
B- Sensibiliser les personnels de l'établissement	57
C- Travailler avec l'équipe enseignante	58
D- Ouvrir l'école aux parents	60
VII- CONCLUSION	63
Références.....	65
ANNEXES	70

Introduction

Introduction générale

L'article L111-1 du code de l'éducation rappelle les principes et missions du service public d'enseignement français. Le système éducatif se doit de contribuer à l'égalité des chances, mettre en œuvre les moyens pour garantir la réussite de tous, impliquer les parents, faire acquérir aux élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Pour mener à bien ces principes, l'école Républicaine s'est construite sur un modèle fondamentalement égalitaire, qui veut que chaque élève soit considéré comme égal, et ait un accès identique au système scolaire. Ainsi, l'école Républicaine française a pendant longtemps vu prédominer une conception des élèves basée sur le principe de "l'indifférence aux différences", formule empruntée à Bourdieu : chaque élève est considéré comme égal, chacun est traité de la même façon. De même, la dynamique à l'œuvre dans le système scolaire reposait alors sur l'idée de l'intégration, qui supposait pour les élèves de s'ajuster à un système préexistant, de s'ajuster à une norme.

Cependant, l'évolution de la société a conduit le système éducatif vers une orientation plus libérale : la loi Haby de 1975 réunit tous les jeunes de France en un collège unique, tandis que l'accroissement de la mobilité des populations et des individus, l'immigration massive et le développement des moyens de communication amènent la société française vers la multiculturalité. La massification scolaire met à jour de nombreuses inégalités, internes et externes au système scolaire, et le glas tombe : le système éducatif ne parvient pas à mener l'ensemble des élèves vers la réussite. Pire, il participerait, de par son organisation, à la reproduction des inégalités sociales.

De fait, pour garantir le principe d'égalité, les politiques éducatives des trente dernières années se sont inscrites dans une perspective de prise en compte des différences. Cette perspective se manifeste à travers le concept d'école inclusive : ce n'est plus à l'élève de s'adapter au système éducatif, c'est au système éducatif de s'adapter à l'élève et à ses particularismes -qu'ils soient sociaux, territoriaux, relatifs à la santé- afin de mener chacun vers la réussite scolaire, l'épanouissement personnel, l'insertion sociale et professionnelle. Si l'école inclusive s'inscrit dans une visée de réussite individuelle, elle porte également un projet plus global, qui est de changer le regard sur les différences, dans la société en général, comme le rappelle l'anthropologue Charles Gardou en 2012 lors d'une conférence sur les

enjeux de l'école inclusive : en effet, à un niveau macroscopique, l'inclusion « implique de se refaire une culture, rien de moins : une culture de l'unité dans la diversité. C'est l'école qui en constitue le socle. Car il ne convient plus de penser et d'agir en termes spécifiques pour des groupes tenus pour spécifiques. Il s'agit de rendre plus confortable, d'humaniser pour tous, à partir du principe universel d'accessibilité et du concept de qualité de vie. Voilà ce qu'il importe de conscientiser : « Nous sommes faits pour vivre ensemble : ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres » ». L'école inclusive est donc une école qui vise à construire une société où chaque individualité aurait sa place dans un tout. C'est la diversité dans l'unité.

Cette vision de l'école est encore en construction, et se heurte, sur le terrain, à de nombreux questionnements pratiques, éthiques et moraux. Ainsi, la problématique de la prise en compte de la diversité se cristallise notamment autour des modalités de mise en œuvre de la mixité sociale : dans une école où se retrouvent des élèves issus de parcours, d'origine de sensibilité toujours plus diverses et parfois contradictoires, comment faire en sorte que chacun puisse se construire et trouver sa place ? Comment réaliser l'équilibre entre le respect de l'identité personnelle et construction d'un collectif uni ?

Origine du questionnement : une situation éducative

Ces questionnements sont nés de l'observation d'une situation éducative lors d'un stage pratique. Une jeune fille d'origine Algérienne, Sarah, née en France mais ayant effectué une partie de sa scolarité en établissement français à Alger, revient en France pour effectuer son année de cinquième. Lors d'un temps de permanence, elle réagit de façon agressive au clin d'œil d'un garçon de sa classe, également d'origine Algérienne. L'affaire se poursuit dans le bureau de la Conseillère principale d'éducation (CPE), et l'entretien avec la jeune fille révèle que son agressivité est due à sa perception de la relation garçon-fille. Sarah explique qu'en Algérie, dans le quartier où elle a vécu, les filles ne se mêlent pas aux garçons, car ces derniers sont susceptibles d'être des menaces pour la sécurité et la dignité des filles. De plus, au cours de l'entretien, nous avons appris que Sarah avait également du mal à se sociabiliser avec les filles de sa classe, et qu'elle éprouvait une certaine angoisse face à ses résultats scolaires, moins satisfaisant à son goût que ceux qu'elle obtenait en Algérie. La CPE mène l'entretien en prenant en compte les deux contextes culturels de la jeune fille. Elle légitime d'abord le ressenti de cette dernière par rapport à son passif, puis replace l'incident dans la perspective des rapports sociaux tels qu'ils ont lieu en France. Elle rassure Sarah quant à ses

résultats scolaires, en lui assurant qu'ils remonteront au cours de l'année, le temps que Sarah s'adapte. Elle conseille également à la jeune fille de penser à s'amuser, et de se détendre. La CPE réconcilie la jeune fille avec elle-même, et lui permet, par ses explications et ses conseils, de commencer à intégrer une nouvelle norme des rapports sociaux propre à son contexte de vie actuel ; mais elle agit également sur l'estime de soi de Sarah.

Si l'entretien se solde sur une note positive (Sarah semble soulagée, et elle est réconciliée avec son camarade), il n'en reste pas moins que cet épisode a été mal vécu par la jeune fille. Au moment d'expliquer l'incident à la CPE, Sarah était très mal à l'aise. A l'issue de l'entretien, nous avons retrouvé Sarah en pleurs devant le bureau.

De cette situation sont nés plusieurs questionnements. Comment les élèves ayant grandi dans un contexte fortement marqué par une culture, des normes et des valeurs en partie différentes de celles de la société française parviennent-ils à faire coïncider les deux influences ? Quel est l'impact de cette cohabitation forcée sur leur développement psychologique et sur leur socialisation ? La période de l'adolescence, moment fort de remaniement cognitif, physique, psychologique et social rend elle la recherche de cet équilibre plus ou moins difficile ? L'école est-elle un facteur aidant ou aggravant dans le processus de construction identitaire de ces adolescents ?

Justification professionnelle

Ces questionnements touchent à l'évolution du système éducatif : dans le cas de Sarah, qui sera la base de notre réflexion, il s'agit bien de prendre en compte les spécificités du parcours de l'élève pour favoriser sa réussite scolaire. Ces questionnements invitent donc à interroger la pratique professionnelle des intervenants scolaires, et particulièrement celle du CPE. En effet, en tant que conseiller de l'ensemble de la communauté éducative et accompagnateur du parcours des élèves, le CPE a pour mission d'assurer les meilleures conditions de vie collective et d'épanouissement personnel, afin de garantir la réussite scolaire et l'intégration sociale et professionnelle des élèves, tout en les préparant à exercer leur citoyenneté. Il est donc question à la fois de bien être individuel, et de l'articulation de ce bien être individuel dans la construction d'un collectif uni. Le CPE doit parvenir à réaliser cet objectif en s'inscrivant dans les orientations des politiques éducatives (ici, l'école inclusive et la prise en compte des particularismes des élèves). Il s'agit donc de permettre à l'élève de se développer en tant que sujet, en tenant compte de ses particularismes, afin de le

pousser au maximum de ses compétences, et de lui permettre de prendre part à la société. Dans ce cadre, l'origine culturelle est donc une des données à prendre en compte.

De plus, la situation éducative que nous avons partagée ici laisse supposer que si la cohabitation de deux cultures ne se fait pas sans heurts sur le plan individuel, elle peut s'avérer problématique sur le plan collectif. Confronté à des groupes d'élèves dont les valeurs ou systèmes de normes peuvent entrer en tension, le CPE devra penser les modalités par lesquelles il pourra proposer des actions pour pacifier les relations entre élèves, et favoriser le vivre ensemble, dans l'établissement, et dans la perspective de former des citoyens prêts à intégrer une société démocratique. Enfin, en tant que conseiller de l'ensemble de la communauté éducative, le CPE a un rôle à jouer à la fois comme membre de cette communauté, mais aussi comme force de proposition pour faire émerger la cohésion entre les acteurs qui la forme (professeurs, parents, élèves, partenaires extérieurs), dans la prise en compte et l'adaptation aux élèves et à leurs difficultés, dont certaines peuvent émerger de la problématique soulevée.

Il apparaît donc probant, pour proposer une pratique professionnelle à même de concilier bien être individuel et construction d'un collectif, de porter le regard sur la problématique de la cohabitation culturelle sur le plan individuel, afin de favoriser la construction d'un collectif uni.

Il s'agira donc pour nous d'étudier l'impact que peut avoir l'origine des élèves dans leur développement psychosocial, et d'étudier les relations entre le développement psychosocial des adolescents en contexte interculturel et leur parcours scolaire. L'objet de ce présent mémoire sera de commencer à poser le cadre théorique qui soutiendra nos recherches, ainsi que les axes d'investigation propres à notre étude, selon la perspective de notre cadre théorique. Nous avons pour hypothèse que les jeunes issus de l'immigration voient leur construction identitaire impactée par la co-présence de deux cultures différentes : celle véhiculée par leur famille et leur environnement proche (la culture d'origine), et celle véhiculée par le système éducatif, qui représente ici les normes et valeurs de ce que nous appellerons leur culture d'accueil. Une fois ce schéma posé, il s'agira de voir quelles sont les conséquences et les influences liées à la présence de deux groupes culturels différents sur la construction de l'identité personnelle et sociale des jeunes issus de l'immigration.

I- Cadre théorique

Comme le souligne Malewska-Peyre (1991), l'accroissement de la mobilité des populations et des individus a conduit plusieurs cultures différentes à entrer en contact. Ces interactions quotidiennes de personnes aux normes et aux valeurs parfois différentes ne peuvent rester sans impact sur la façon dont les individus construisent leur identité.

Dans ce cadre, nous souhaitons nous intéresser particulièrement à la façon dont les jeunes issus de l'immigration « négocient » l'équilibre entre les normes et valeurs transmises par différents agents de socialisation. Il s'agira plus précisément de voir en quoi leur expérience scolaire, leur ressenti face à cette institution, participe ou non, et dans quelle mesure, de leur construction identitaire, et plus particulièrement des stratégies identitaires qu'ils peuvent être amenés à mettre en place pour construire leur équilibre identitaire.

Notre étude se place dans le champ interdisciplinaire et transversal de la recherche interculturelle, soit celui « des questions contemporaines posées par les relations entre cultures » (Rafoni, 2003), et plus précisément dans celui de la psychologie des contacts de cultures ou psychologie de l'interculturalisation.

L'objectif de cette première partie est double. Il s'agira d'une part d'interroger les termes principaux de notre thématique de recherche, ainsi que les domaines scientifiques travers lesquels nous interrogerons leurs liens supposés. Nous aborderons donc les notions de cultures et d'identité au sens large, et nous verrons quels sont les champs de la psychologie les plus à même d'étayer notre étude.

A- La notion de culture

Dans son ouvrage *Culture, civilisation et idéologie*, Guy Rocher (1992) s'appuie sur l'anthropologie et la sociologie pour proposer la définition suivante de la notion de culture : « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ». La culture concerne donc l'ensemble des activités humaines. Elle est caractérisée par le fait que

ces « manières de penser, de sentir et d'agir » sont partagées individuellement et collectivement par une pluralité de personnes (*ibid*). Dès lors, elles acquièrent le statut de normes collectives et sociales, et sont à la fois caractéristiques et constitutives des individus qui les partagent, et forment ainsi des groupes. De plus, en partageant ces « manières », les individus d'un certain groupe se distinguent d'autres individus appartenant à d'autres groupes qui partageront des caractéristiques culturelles différentes. Ajoutons à cela une précision empruntée à Guy Rocher, importante pour la suite de notre étude : peuvent se constituer, au sein d'un groupe, des sous-groupes qui partageront certaines caractéristiques commune au groupe général, mais se réuniront autour de facteurs communs à eux seuls. On pense, notamment, aux adolescents et à leurs groupes de pairs, qui partagent ce que la sociologie nomme une « culture adolescente », sans pour autant cesser d'appartenir à un groupe social plus large.

Autre caractéristique de la culture, celle-ci n'est pas innée : elle est le fruit d'un héritage, et le fruit d'une transmission, donc d'un apprentissage. De fait, pour intégrer un groupe, il est nécessaire à l'individu d'en comprendre et d'en adopter les codes, soient les normes et les valeurs (au risque d'être considéré comme « différent », donc de ne pas y être accepté). Cet apprentissage est le fait des interactions d'un individu avec les membres du groupe culturel auquel il appartient ou souhaite appartenir.

Cette définition de la culture nous amène à établir deux constats. Premièrement, la culture implique à la fois l'idée d'identité et de différenciation : les individus d'un groupe se reconnaissent entre eux comme identiques, dans le sens où ils partagent des traits qui les rassemble. Ils se reconnaissent également comme différents par rapports à d'autres groupes partageant d'autres normes et valeurs (« Finalement, la culture, ce n'est pas simplement la caractéristique d'un groupe, c'est la caractéristique qui distingue un groupe par rapport à un autre. » Guimond, 2010). Ainsi, lorsque les normes permettent de différencier deux groupes, on parlera alors de groupes culturels (*ibid*). Deuxième constat, la culture étant le fruit d'un héritage et d'un apprentissage, l'individu adaptera son comportement en fonction des normes et valeurs culturelles qui lui seront transmises par les membres de son groupe d'appartenance. De plus, un individu n'est jamais en contact avec un seul groupe social ou culturel. En effet, nous l'avons vu, un même groupe social peut être constitué de sous-groupes, et si les normes et valeurs constituent un socle commun de penser, d'agir et de sentir, les individus d'un même groupe se distinguent cependant les uns des autres, en ce qu'ils n'ont pas tous le même rapport aux normes et valeurs de leur groupe d'appartenance. D'autre part, la grande majorité des

sociétés actuelles se caractérisant par un brassage de populations issues de différentes horizons, un groupe social, même large, n'est jamais homogène (Verbunt, 2012). Chaque individu est donc amené à établir des interactions plus ou moins nombreuses avec d'autres groupes sociaux ou culturels, donc avec des normes et des valeurs différentes de celles de son groupe premier d'appartenance.

Ainsi, la culture induit la formation de groupes sociaux et culturels, dont les modes de fonctionnement façonnent les individus qui les composent, dans une dynamique d'identité et de différenciation (nous serons amenés, plus loin dans cet écrit, à traiter des dynamiques qui régissent les relations inter-groupales).

B- La notion d'identité

La notion d'identité est un sujet largement traité dans le champ des sciences humaines, en particulier en psychologie et psychologie sociale. A l'instar de la société, la définition de cette notion a évolué, et s'est enrichi de nombreux travaux de recherche. Il y a aujourd'hui consensus autour de l'idée selon laquelle l'identité est un processus complexe, dynamique, évolutif, et nourri de paradoxes. Nous allons ici tenter une synthèse des points importants pour notre étude quant à cette notion.

Selon Lipianski (1998), les recherches sur l'identité font consensus autour de l'idée selon laquelle l'identité est le résultat d'un processus dynamique entre l'identité personnelle et l'identité sociale.

L'identité personnelle constitue la perception subjective que le sujet a de sa propre individualité. L'identité sociale quant à elle peut être résumée comme l'appréhension objective du sujet, soit les caractéristiques pouvant le définir « de l'extérieur » (sexe, âge, appartenance ethnique...), mais également comme la conscience du sujet d'appartenir à un groupe social particulier.

Ces deux pôles de l'identité sont indissociables, et se développent en interaction l'un avec l'autre. En effet, l'identité personnelle sera influencée par la perception de l'Autre, comme l'a notamment théorisé Tap (1988) (« l'identification à soi-même dérive de l'identification à autrui et non l'inverse »).

D'autre part, cette relation dynamique entre identité personnelle et identité sociale est également marquée par une balance entre continuité et transformation. En effet, et c'est là un

des nombreux paradoxes de la notion d'identité, le sujet conserve tout au long de sa vie la conscience de son unité et de sa continuité dans le temps. Cette conscience est nécessaire à la préservation de l'équilibre identitaire, et au bien-être du sujet. Pour autant, l'identité personnelle, siège de ce sentiment de permanence, intègre les expériences vécues par le sujet en interaction avec monde et à d'autres individualités (Tap, 2005 ; Lipianski, Taboada-Leonetti, Vasquez, 1998). A ce contact, l'identité personnelle est amenée à se transformer et à intégrer le fruit de ces interactions.

Enfin, la relation dynamique entre identité personnelle et identité sociale se construit selon un mouvement dialectique d'identification et de différenciation. Par la différenciation, l'individu se reconnaît comme unique, différent des autres (identité personnelle) (Hohl et Normand, 1996). Par l'identification, le sujet se reconnaît comme appartenant à un groupe, comme semblable à l'autre (identité sociale).

L'identité se construit donc selon cette dynamique, dans une recherche permanente de cohérence, nécessaire à l'équilibre psychologique de l'individu. Il s'agit de préserver son unité intérieure, tout en étant capable de s'adapter aux exigences de son environnement. Selon Camilleri, cette cohérence est en partie possible grâce au système culturel, qui permet à l'individu de construire sa propre version de l'identité sociale de son groupe d'appartenance (Camilleri, 1990 ; cité par Bouche-Florin, Skandrani, & Moro, M. 2007, p. 215). La culture du groupe d'appartenance premier de l'individu est donc centrale dans son développement, puisqu'il s'agit là du premier référent culturel de l'individu, sur la base duquel celui-ci construira son identité (*ibid*, p. 219).

Cette première entrée par les termes principaux de notre thème d'étude nous a permis d'établir un lien entre les notions de culture et d'identité. Il s'agit maintenant de mettre en comparaison les domaines de la psychologie traitant des relations entre ces notions, afin de déterminer le cadre qui pourra étayer notre recherche.

C- La psychologie et l'étude de la relation entre les cultures

La psychologie de l'interculturalité traite des relations des processus de construction du psychisme des individus sous l'influence des systèmes culturels. Ce champ de recherche, assez récent en France, mais développé depuis plus longtemps dans les pays anglo-saxon, relève de plusieurs approches théoriques différentes.

La psychologie culturelle étudie la relation entre les structures socioculturelles et le développement psychologique individuel, et repose sur l'idée que le développement de l'individu est intimement lié au contexte historique et culturel dans lequel il évolue. Les principaux représentants de ce champ sont Cole, Brünner, Shweder et Boesch. **La psychologie (inter)culturelle comparative** compare les groupes culturels et leurs contextes d'origine, afin d'évaluer les similitudes et différences du développement psychique des individus selon les spécificités culturelles des différents groupes. Ce champ de recherche tend à définir les universaux propres aux comportements humains, et la culture est introduite comme une variable de ces comportements. Berry, Segall, Jahoda, Triandis, Poortinga et Dasen sont principaux fondateurs de la psychologie culturelle comparative. **La psychologie des contacts de cultures ou psychologie de l'interculturalisation** a pour objet d'analyser l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) générés par les contacts de cultures. Elle s'intéresse particulièrement au lien entre psychisme et culture, à l'unité et à la diversité du genre humain et de sa structuration psychique, et au rapport à l'altérité. Les processus en jeu sont étudiés aussi bien au niveau des groupes (contacts, influences, pressions, ressemblances, différences...) que des sujets (élaboration de compromis culturels, développement des identités interculturelles...), et au niveau de la dynamique entre groupes et sujets. Pour l'étude des sujets, la psychologie de l'interculturalisation s'intéressera particulièrement aux difficultés liées à la rencontre de deux cultures dans le développement psychosocial des individus, et à la façon dont les sujets dépassent ou non ces possibles conflits (on pense aux stratégies identitaires développées notamment par Camilleri). En France, les principaux représentants de la psychologie de l'interculturalisation sont Clanet, Camilleri, Vinsonneau, Denoux.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous positionnerons particulièrement dans le champ de la psychologie de l'interculturalisation, en ce que cette dernière nous permettra de comprendre les processus en jeu dans le développement psychosocial des jeunes issus de l'immigration. L'étude de ces processus nous semble en effet nécessaire, notamment pour comprendre les possibles difficultés auxquelles peuvent être confrontés ces jeunes, mais également pour saisir les outils psychologiques à leur disposition dans le dépassement de ces difficultés, afin des les intégrer à notre pratique professionnelle. La compréhension des différents contextes dans lesquels ces jeunes sont amenés à se construire, leur fonctionnement, leur influence sur le développement psychosocial des jeunes, et l'influence des différents groupes les uns sur les autres étant également très importants pour notre propos, nous serons

aussi amenés à emprunter des éléments propres à la psychologie culturelle et à la psychologie (inter)culturelle comparative, et de recourir parfois à la sociologie.

D- Relation entre culture et identité

Culture et identité sont donc intimement mêlées. Il convient maintenant d'interroger la nature du dynamisme de leur rapport dans le champ de la psychologie interculturelle. Pour ce faire, nous allons faire le point sur les principaux concepts qui utilisés pour théoriser la nature de ces rapports entre culture et identité.

Acculturation

L'acculturation est entendue ici comme « l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures et aboutissant à des transformations qui affectent les modèles culturels originaux à l'un ou des deux groupes » (définition de Linton, Redfield et Herskovitz, adoptée lors du mémorandum du *Social Science Research Council* en 1936). Ces phénomènes sont de l'ordre du changement, et peuvent affecter les domaines culturels et/ou psychologiques des sujets ou groupes. Bathia et Ram (2004, cités par Amin, 2012) qualifient l'acculturation de « processus dynamique et dialogique ». Guerraoui (2011) précise que « toutes les études sur l'acculturation montrent que l'intégration d'un nouvel objet se réalise toujours au prix de sa nécessaire transformation dans un mouvement d'assimilation et de différenciation ». Le concept d'acculturation a connu certaines critiques, en ce qu'il induit une position idéologique plutôt ethnocentrée, qui ne prendrait pas suffisamment en compte la dimension d'interdépendance des cultures en présence et les effets interactifs du contact entre les groupes ou les individus qui les composent (Amin, 2012, Guerraoui, 2011). Pour Clanet, c'est la dimension psychologique du contact entre les cultures qui n'est pas suffisamment prise en compte. Le modèle d'acculturation de Berry intègre quant à lui cette dimension, mais se limite par le fait qu'il associe l'attitude d'acculturation des individus à un « choix », sans prendre suffisamment en compte le contexte social, historique ou politique dans lequel évolue le sujet (Amin, 2012). De plus, les stratégies d'acculturation développés par Berry (intégration, assimilation, séparation, marginalisation) reposent sur un système juxtapositif qui revient à appréhender l'individu comme « un assemblage de traits autonomes les uns des autres (valeurs, attitudes, comportements, etc.), de manière segmenté », ce qui tendrait à réduire la complexité des

processus en jeu (Guerraoui, 2011). Amin (2012), dans son étude comparative des modèles de Camillieri et Berry, relève également comme limite du concept d'acculturation le fait qu'il soit valable pour le passage d'une culture à l'autre (cas de migrants adultes arrivant dans un nouveau système de normes et valeurs), mais beaucoup moins dans le cas d'individus nés et socialisés dans les deux cultures. Dans ce genre de cas, qui est celui de notre étude, on préférera alors le terme d'interculturalisation.

Interculturalisation

Malewska-Peyre (1991) propose de définir l'interculturalisation comme les échanges, la mise en relation entre différentes cultures. Ces échanges comprennent les contacts, les interactions et la communication entre membres de groupes culturels différents. Amin (2012) définit l'interculturalisation comme « lié à la synchronie, à l'alternance et à la simultanéité des changements culturels. Le sujet se structure dans une double référence symbolique hétérogène et irréductible à l'un des deux pôles culturels ». Dans le cadre d'étude qui est le nôtre, le préfixe inter- à ici son importance, puisqu'il dénote, au contraire des autres concepts, une dynamique dialogique dans les relations entre les cultures, comme dans les processus de construction identitaire des individus. En ce qui concerne la construction identitaire des sujets soumis à l'influence simultanée d'au moins deux cultures, le concept d'interculturalisation suppose, comme le souligne Guerraoui (2011) :

« L'unité du moi comme principe identitaire (Camillieri, 1990) laisse alors place à un modèle « d'identité interculturelle conçue comme une tension [...] entre plusieurs traits identitaires éventuellement en contradiction » (Denoux, 1994b, p. 265) ; un système qui, souligne Denoux, se caractérise davantage par sa discontinuité et son adaptabilité au contexte, privilégiant plutôt le pôle pragmatique [de l'identité]. Le sujet se retrouve alors dans une identité temporaire, répondant subjectivement à une situation donnée, où il exprimerait certains de ses traits identitaires, les autres demeurant latents. » (p. 33)

Socialisation interculturelle ou enculturation

La socialisation désigne la façon par laquelle l'individu intègre les normes et valeurs transmises par ses parents puis par les différents groupes de socialisation, afin de pouvoir intégrer ces différents groupes sociaux. C'est également la façon dont l'individu remanie et intègre ces différents éléments, dans son enfance et tout au long de sa vie, pour former son identité personnelle et sociale. L'enculturation désigne l'influence de différentes cultures sur

la construction des représentations, les apprentissages, les normes et les conduites, elle est un des aspects du processus de socialisation (Malewska-Peyre, 1991). De fait, processus de socialisation et enculturation placent l'individu à la fois comme produit et concepteur de son milieu culturel. Enfin, comme le souligne Guerraoui (2011), « cette opération est d'autant plus repérable aujourd'hui, dans notre monde contemporain (Camilleri et Vinsonneau 1996), que les individus évoluent non seulement dans des cultures composées d'une diversité de subcultures qui peuvent présenter des écarts importants, mais aussi dans des cultures qui, du fait des contacts interculturels, évoluent rapidement » (p. 28).

Les concepts d'interculturalité et de socialisation interculturelle semblent être les plus probants pour définir le cadre d'étude ainsi que le cadre d'action de notre recherche. Ces concepts sont particulièrement adaptés à la situation des jeunes issus de l'immigration : en effet, ces derniers ne sont pas confrontés à ce que l'on pourrait appeler un choc des cultures, tels qu'ont pu le connaître leurs parents ou grands-parents à leur arrivée sur le territoire. Leur parcours est au contraire caractérisé par la co-présence, la simultanéité de deux cultures, dont les normes et valeurs sont dispensées simultanément par des agents différents. Cet angle d'étude suppose également l'étude des dynamiques dialogiques entre les différents aspects et agents de la construction identitaire des jeunes, ce qui correspond tout à fait à notre champ de recherche. De plus, Malewska-Peyre (1991), à propos des contacts et communications entre les cultures, propose comme condition à la communication interculturelle le fait que les parties en présence doivent faire preuve de motivation, d'ouverture, d'intérêt pour la culture de l'autre, et la volonté de mettre en commun quelque chose. C'est bien là l'attitude à rechercher dans une pratique professionnelle qui vise à favoriser le bon déroulement des parcours scolaire pour les jeunes issus de l'immigration. Ces modalités de communications constituent également un objectif à atteindre dans le cadre des relations entre les élèves issus de différentes cultures amenés à se côtoyer, afin de favoriser l'insertion sociale et professionnelle de chacun.

II- Dynamique identitaire et expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration

A- Le cas particulier de la dynamique identitaire interculturelle

Les recherches menées notamment par Camilleri et Malewska-Peyre (1998) mettent l'accent sur le cas particulier de la construction identitaire des sujets confrontés à des appartenances culturelles simultanées différentes. En effet, si tout individu est amené à s'adapter à son environnement en fonction des interactions sociales auxquelles il sera confronté, cet exercice peut s'avérer plus périlleux dans le cas d'une disparité culturelle.

Nous l'avons vu, la culture joue un rôle prépondérant dans la construction identitaire des sujets, en ce qu'elle participe à garantir un cadre de cohérence. En effet, la culture d'un individu lui fournit une sorte de grille de lecture particulière, qui impactera ses façons d'être, d'agir et de penser.

Dans le cadre de la socialisation interculturelle, les sujets sont soumis à l'influence de deux ou plusieurs cultures. Pour les jeunes issus de parents migrants, plusieurs modèles d'identification sont en présence. De cet état de fait peut alors résulter des « conflits », ou des « crises » : en effet, chaque culture en présence est portée par des agents différents (par exemple : la famille, le quartier, l'école, la société...), avec lesquels les jeunes entreront en interaction. Il s'agira dès lors pour ces sujets de parvenir à maintenir une cohérence identitaire entre ces différentes influences, et les valeurs dont elles sont porteuses. Comme le souligne Camilleri (1998), « la gestion de la disparité culturelle n'est donc en rien une opération inédite mettant en jeu des mécanismes exceptionnels. Elle est seulement plus difficile, en principe, du fait que les différences, dans ce cas, ont des chances d'être plus souvent des oppositions, et des oppositions plus marquées qu'à l'ordinaire » (p. 87). Cette « gestion de la disparité culturelle » reste pour autant nécessaire, en ce qu'elle permet au sujet de préserver son « unité de valeurs » et son « unité de sens », clef de voute du bien être psychologique de tout individu. Pour ce faire, le sujet est alors amené à opérer des « choix », conscients ou inconscients, qui vont lui permettre de restaurer cette cohérence : il s'agit là de ce que Camilleri nomme les « stratégies identitaires » (nous y reviendrons plus en détails dans la suite de cet écrit).

La difficulté relevée par Camilleri relative à la gestion de la disparité culturelle s'explique donc en partie par la complexité des opérations à mener par les sujets pour préserver ou restaurer leur unité de sens et de valeurs. Cependant, cette difficulté en rencontre une autre, souvent relevée dans les recherches menées dans le champ interculturel. Nous nous sommes ici intéressés à l'aspect interpersonnel du développement identitaire. Or, comme nous l'avons vu, la construction identitaire s'opère également dans les relations entre l'individu, et la société dans laquelle il évolue.

Cette société a une histoire, un fonctionnement, des institutions, qui portent certaines valeurs et normes. Dans le cadre interculturel, il peut arriver que ces normes et valeurs soient profondément différentes mais également que leurs rapports soient marqués par une forme d'asymétrie, liée à leur histoire commune et/ou à la position minoritaire/majoritaire (nommée aussi dominant/dominé) des sujets appartenant à des groupes culturels différents mais vivant ensemble sur un territoire.

Selon la théorie de Tjfel et Turner, les relations entre les groupes sociaux (donc les groupes culturels) se construisent dans une forte dynamique de différenciation, qui vient impacter l'identité des individus qui forment ces groupes. En effet, des groupes sociaux différenciés auraient tendance à établir entre eux une sorte de compétition, dans le but de créer une identité sociale positive (dans le sens de la conscience qu'a un individu d'appartenir à un groupe, et de la valeur qu'il attache à cette appartenance). Cette identité positive se construirait par un jeu de comparaison entre les groupes : plus un groupe sera évalué positivement par ses membres, plus ses membres en retireront de prestige, ce qui viendrait nourrir un sentiment de supériorité d'un groupe sur un autre. Dans le cadre interculturel qui est le nôtre, nous sommes face à des groupes asymétriques : les sujets issus de l'immigration sont moins nombreux sur le territoire. Il en ressort la constitution de deux groupes, communément rencontrés dans cette revue de la littérature sous les termes majoritaire/minoritaire ou dominant/dominé.

Cette asymétrie inter-groupale se caractérise notamment par « l'attribution par le dominant d'un groupe de caractères au dominé (ou tout du moins celui qui occupe la position défavorisée) est principalement, sinon exclusivement, induite par la valeur la plus souvent négative qu'il lui associe » (Camilleri, 1998, p.89). En d'autres termes, on peut parler ici des risques pour les sujets appartenant à des cultures différentes d'être victimes d'images stéréotypées, voire de racisme et de xénophobie. Cette tendance, couplée à la difficulté de la gestion des disparités culturelles, peut alors avoir des conséquences directes sur le développement identitaire des sujets qui y sont soumis de façon répétée, ainsi que le résume

Malewska-Peyre (1993) : « Les immigrés vivent plus souvent que les « natifs » des conflits de valeurs. Chez leurs adolescents, ces conflits peuvent mener à la rupture familiale, mais surtout à des sentiments de rejet et à une image négative de soi et des autres. La crise d'identité s'aggrave si les messages envoyés par l'environnement social sont contradictoires ou incohérents. S'ils ont un caractère négatif, l'image de soi est menacée par la dévalorisation. C'est le cas des stéréotypes racistes et des réactions xénophobes » (p. 109).

B- Les stratégies identitaires, présentation du modèle de Camilleri

L'apport de Camilleri dans le champ de la psychologie interculturelle est particulièrement conséquent et reconnu pour sa richesse et sa précision. Nous avons fait le choix de nous référer à ce modèle, en ce qu'il apporte un éclairage particulièrement pertinent pour notre recherche. Nous présenterons ici brièvement un condensé de sa typologie des stratégies identitaires.

Nous l'avons vu avec Tajfel et Turner, l'asymétrie qui résulte de la dynamique intergroupale n'empêche pas les sujets d'avoir besoin de maintenir une identité sociale positive. Les recherches de Camilleri ont porté sur ce sujet précis : le sujet migrant en situation interculturelle encourt le risque de subir un morcellement, un conflit identitaire, qui se traduit par deux bouleversements majeurs : une atteinte à son unité de sens, et une atteinte à l'auto-attribution de valeur. Le sujet doit alors avoir recours à des stratégies identitaires, pour restaurer cette unité.

L'atteinte à l'unité de sens se traduit par un déséquilibre chez le sujet, une incohérence entre ses valeurs originelles et celles de son nouveau contexte de vie. Pour restaurer son unité de sens, le migrant adopterait alors certaines stratégies identitaires, afin de réduire ou supprimer l'incohérence qu'il ressent, en favorisant soit le pôle ontologique de son identité (le privilège est donné à son identité d'origine), soit le pôle pragmatique (le privilège est donné à l'adaptation à son environnement). Ces stratégies peuvent être de trois ordres. Il y a la **cohérence simple** (résolution de la contradiction par la suppression de l'un de ses termes), la cohérence complexe (tenir compte de tous les éléments en opposition), et les stratégies de modération des conflits (investir inégalement les valeurs en contradiction / limiter la perception de l'élément ressenti comme pénible / alterner les codes en compensant une

activité culpabilisante au vu des valeurs d'origine par un fort investissement dans une autre activité qui y est rattachée).

L'atteinte à l'auto-attribution de valeur résulte quant à elle de l'influence de la situation de dominé du migrant dans la société d'accueil (on retrouve ici une forte correspondance avec la théorie de Tajfel et Turner dont s'est inspiré Camilleri). Cette atteinte se traduit par l'attribution au migrant d'une valeur négative, sans lien avec sa valeur réelle (comme nous l'évoquions plus haut). Selon Camilleri (1998), le migrant aurait alors recours à deux stratégies : la construction **d'identité dépendante** et la construction **d'identité réactionnelle**.

L'identité dépendante se caractérise par une certaine prise en compte des injonctions identitaires de la société d'accueil, et peut prendre trois formes :

- Intériorisation de l'image négative : « le migrant signifie alors sa réalité et sa valeur selon les injonctions de l'autre » (p. 89) (la valeur négative attribuée est intégrée dans l'identité, et l'identité se définit alors en fonction de cette image)
- Identité négative déplacée : tentative d'évacuation du jugement dépréciatif par immersion totale dans les référents culturels de la société d'accueil
- Identité par distinction : le sujet prend de la distance par rapport au jugement dépréciatif, c'est-à-dire qu'il en a conscience, sans pour autant l'intégrer, diminuant ainsi les possibles impacts négatifs. Camilleri définit cette forme comme « le stade minimal à partir duquel on sort de l' « identité dépendante » » (p.90).

L'identité réactionnelle se caractérise quant à elle par une volonté de la part du sujet de s'émanciper du jugement dépréciateur, que Camilleri divise en deux formes :

- Identité défense : le sujet revendique son origine, comme un bouclier pour se protéger des autres
- Identité polémique : l'identité défense est ici doublée d'une sur-affirmation plus ou moins agressive des traits stigmatisés.

Nous nuancerons cependant ces aspects de notre recherche. En effet, comme le laisse voir la définition de l'identité, le conflit est inhérent au développement de l'individu, et à la construction identitaire, ainsi qu'a pu le théoriser Erickson, notamment dans ses écrits concernant l'adolescence : « l'identité n'est qu'un concept inscrit dans une conception plus large du cycle de la vie humaine qui la conçoit comme un développement progressif de la personnalité à travers des crises psychosociales caractéristiques d'une certaine période » (1980, p. 128). D'autre part, comme le souligne Tap (2005), ces crises et conflits permettent

au sujet de « développer sa capacité personnelle à faire des choix, de s'orienter par des projets, de donner sens à ses difficultés mêmes » (p. 72). Enfin, Camilleri (1998) tempère l'aspect figé de sa propre typologie en apportant l'idée que cette dernière n'est pas fixée, et que les individus peuvent indéfiniment réinventer de nouvelles réactions. D'autre part, la théorie des stratégies identitaires de Camilleri s'applique d'abord au sujet migrant, et non pas spécifiquement aux jeunes issus de l'immigration. Pour autant, son apport, bien que simplifié ici, pourra être d'un grand intérêt dans notre étude.

C- L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration

Malgré les nuances apportées au cas de la construction identitaire interculturelle, les expériences de vie des jeunes issus de l'immigration semblent bien relever d'une dynamique particulière. Parmi ces expériences, l'expérience scolaire revêt une grande importance : en effet, le système scolaire, en tant qu'institution et de par ses missions d'instruction, d'éducation et de socialisation participe de la construction identitaire des jeunes. Cependant, si particulier il y a dans l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration, reste à cerner quels en sont les aspects problématiques. Cette question rejoint pour une part une vaste interrogation concernant les conditions propres à favoriser la réussite scolaire des élèves. Nous serons amenés à évoquer certains de ses facteurs, mais appliqués particulièrement à notre objet de recherche.

C-1 : Des écarts de réussite, tempérés par des éléments de contexte

Le rapport du CNECSO *Performance scolaire des enfants d'immigrés : quelles évolutions ?* daté de 2016 examine l'évolution des performances scolaires des enfants d'immigrés, et de leurs écarts avec celles des enfants de natifs, dans les années 1990 et 2000. Les conclusions de ce rapport rejoignent les résultats de multiples études réalisées sur le sujet : « les performances scolaires souvent plus faibles des enfants d'immigrés par rapport aux enfants de natifs sont principalement le produit de leur origine sociale défavorisée. C'est donc d'abord et avant tout le faible niveau d'éducation et les ressources économiques limitées des immigrés qui expliquent les désavantages scolaires de leurs enfants » (Ichou, 2006). D'autre

part, à catégorie socio-professionnelle équivalente, les écarts de performances entre enfants issus de l'immigration et enfants de natifs tendent à se réduire. Pourtant, pour certains groupes, l'écart est bel et bien présent. C'est le cas notamment des enfants d'immigrés turcs, bien qu'entre 1997 et 2007, les performances de cette catégorie d'élèves aient sensiblement augmenté. Pourtant, bien qu'il se réduise, l'étude démontre qu'un écart de performance existe bel et bien. Là encore, l'étude du CNESEO invite à rechercher l'origine de ces écarts, positifs, négatifs et leur évolution, dans la biographie et l'histoire pré-migratoire de la famille.

Ce positionnement se retrouve à plusieurs reprises dans les différents travaux de recherches menés autour de la thématique de l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration. En effet, si la sociologie démontre que l'ethnicité ne semble pas être un frein à la réussite scolaire de nos sujets, le contexte interculturel dans lequel ils se développent entre en ligne de compte, comme nous avons pu le montrer dans la partie précédente, en ce qu'il peut interférer dans la mobilisation scolaire des jeunes. Les études consultées autour de la thématique des parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration font état de plusieurs facteurs entrant en ligne de compte, en lien direct avec la problématique de la disparité culturelle.

C-2 : Mobilisation des familles :

En premier lieu, plusieurs recherches mettent l'accent sur l'importance de l'implication familiale et des projets migratoires dans la réussite ou l'échec scolaire des jeunes (Tabaoda-Leonneti, 1983 ; Zeroulou, 1988 ; Payet, 1996). Cependant, si la tendance générale des familles immigrées est de voir en l'école un moyen d'intégration et de mobilité sociale (Brinbaum, Primont, 2013), toutes ne développent pas le même rapport à l'institution scolaire. On prendra pour exemple les travaux de Zeroulou (1988), qui étudie les formes de mobilisation de familles Algériennes immigrées dans la scolarité de leurs enfants. Dans les situations de réussite, l'attitude de la famille se caractérise par des projets d'intégration à long terme sur le territoire français, une ouverture et une tolérance envers la société d'accueil, de la confiance dans l'institution scolaire comme facteur de réussite sociale pour leurs enfants, ainsi que l'acceptation d'une forme de prise de distance de la part de leurs enfants par rapport aux normes et valeurs de la société d'origine au profit de celles de la société d'accueil. A contrario, les cas d'échec scolaires étudiés, les projets familiaux sont caractérisés par une

volonté de retour au pays (réalisable ou non), donc par un positionnement « provisoire » sur le territoire. Pour ce groupe de familles, la perception du système scolaire et des institutions est plus négative : il y a une forme de fatalisme, un fort ressenti discriminatoire, invoqué pour expliquer l'absence de réussite des enfants. Ces familles, fortement attachées aux normes et valeurs de leur pays d'origine, craignent que l'institution scolaire dévalorise ce système de références.

La mobilisation des familles autour de la scolarité des enfants semble donc liée d'une part au projet migratoire de la famille, d'autre part à l'attitude ou à la perception positive ou négative de la société d'accueil.

Pour autant, ce positionnement de souplesse et de « deuil » des normes et valeurs de la société d'origine au profit de celles de la société d'accueil peut être nuancé. Il ne s'agit pas en effet d'abandonner toute référence à la culture d'origine de la famille. L'étude de Sylla (2018) démontre même que ce que l'auteur nomme « le capital ethnique » peut être mobilisé par les familles et leurs enfants comme facteur de réussite : « Ainsi, d'après les témoignages recueillis, le capital social ethnique est un élément qui semble primordial dans la transmission entre les parents immigrés et la seconde génération. En effet, à travers le maintien de ces valeurs ethniques, les parents présentent à leurs enfants un modèle à suivre qui les relie positivement à une communauté perçue négativement par la société d'accueil » (p. 8).

C-3 : La scolarité comme mise en abyme des relations entre les cultures

Plusieurs études montrent que les populations issues de l'immigration se sentent victimes de racisme et de discrimination dans leur parcours scolaire (Brinbaum, Primont, 2013, à partir des résultats de l'enquête Trajectoires et Origines, dite TeO, réalisée par l'Ined et l'Insee en 2008) : « Les descendants d'immigrés déclarent faire l'objet de traitements injustes à l'école plus souvent que la population majoritaire, en particulier lorsqu'ils sont originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne ou de Turquie. En fait, ils perçoivent cette injustice scolaire comme de la discrimination à leur égard et le plus souvent comme de la discrimination à caractère ethno-racial [...]. Autrement dit, la probabilité pour qu'un descendant d'immigrés déclare un critère reconnu comme discriminatoire comme cause des injustices scolaires est 1,7 fois plus élevée que dans la population majoritaire » (p. 230). Ce sentiment de discrimination se trouve renforcé lorsque le parcours scolaire est émaillé de

difficultés (redoublement, arrêt précoce de la scolarité), mais également par l'orientation subie en filière professionnelle plutôt que vers la voie générale. Bien que les difficultés scolaires des élèves ne puissent être directement liées à leur origine ou à leur statut d'enfants d'immigrés, il n'en reste pas moins que ces sujets vivent leur expérience scolaire comme douloureuse et teintée d'injustice, et affilient l'origine de leurs difficultés au système scolaire en lui-même.

D'autre part, même en situation de réussite, la scolarité des enfants issus de l'immigration semble teintée d'une dynamique conflictuelle : il semble que la volonté d'être socialement reconnu soit un puissant moteur de leur mobilisation scolaire (Martinez, Costalat-Fourneau, 2005). Or, si ce désir semble en partie articulé à une volonté d'intégration sociale, il peut également se lire comme réactionnel à une certaine perception du racisme, ou tout du moins un positionnement de victime. La réussite scolaire constitue ici un moyen de dépasser ce conflit. Qualifiée de « réussite confrontée », ce positionnement est activé « [...] par une constante dynamique identitaire de comparaison et d'adaptation souvent conflictuelle. Ce cas a une réussite associée à une stratégie identitaire sociocentrée, car l'objectif est la reconnaissance sociale auprès d'autrui et de la société » (p.163). Ainsi, si le désir d'intégration sociale est bien présent, il se construit en réaction à, comme moyen de prouver quelque chose, comme en témoigne cet extrait de l'entretien d'une jeune fille d'origine Sénégalaise, emprunté à l'étude de Sylla (2018) : « Je dois réussir [...] parce que les gens pensent que c'est ma couleur qui n'est pas bien pour réussir » (p. 7). Il pourrait s'agir ici de prendre une sorte de revanche sur une identité assignée possiblement négative, ou tout du moins de refuser une forme de fatalité quant aux possibles difficultés d'ascension sociale, comme le résumait Heine & al (2008) : « Ce faisant, ils remettraient en question la hiérarchie sociale (des savoirs) qui entraîne la dévalorisation de leur communauté. Les mêmes représentations sociales peuvent donc servir de support à la formation d'identités sociales distinctes, en fonction de la position que les individus adoptent à l'égard d'un objet social [...] » (p. 14).

L'impact de la simultanéité des cultures sur l'expérience scolaire se niche aussi dans le rapport des sujets à l'école et aux savoirs. Ainsi, Charlot (1992), en étudiant ce rapport chez des élèves de deux collèges de banlieue, développe une théorie selon laquelle le rapport au savoir est en partie social : les représentations qu'ont les jeunes des visées du système éducatif conditionneront plus ou moins leur rapport au savoir. Par exemple, pour beaucoup des élèves issus des quartiers difficiles, l'école sert à acquérir un métier, et nécessite de bien

travailler, dans le sens de faire ce que l'institution demande : ils ne font pas forcément le lien entre les savoirs étudiés et l'accès au métier, ni même avec l'accès au savoir comme possible fin en soi.

Cette étude ne se concentre pas spécifiquement sur les jeunes issus de l'immigration, mais l'idée d'un rapport au savoir en partie « déterminé » par des facteurs individuels tel que la disparité culturelle a également été développée. Heine & al (2008) ont notamment fait le lien entre le rapport au savoir et la théorie des représentations sociales de Moscovisi. Il en ressort que le savoir est lié aux représentations sociales que s'en font les sujets. Or, si l'élève appartient à telle ou telle culture, ou a grandi dans tel ou tel environnement social, ces aspects de sa vie personnelle viendront impacter son rapport au savoir. On peut ainsi parler d'une forme de rapport identitaire au savoir.

L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration présente donc des spécificités liées à leur condition interculturelle. Qu'il s'agisse de réussite ou d'échec, ces parcours ont en commun d'être symptomatiques de la façon dont les jeunes et leurs familles gèrent cette disparité culturelle, gestion toujours marquée par le conflit entre culture d'origine et culture d'accueil. On peut dès lors s'interroger sur la capacité du système scolaire à faciliter ou non la gestion de cette disparité culturelle.

C-4 : Le système scolaire en question

Le système scolaire français est fortement marqué par l'histoire et les valeurs universalistes de notre société. Ainsi, il s'est construit tout d'abord sur le principe de « l'indifférence aux différences ». En positif, cette position suppose que les élèves seront traités exactement de la même manière, quelle que soit leur origine, difficulté etc... Une lecture plus pessimiste verra dans cette posture une conséquence en termes d'attentes du système envers les apprenants : l'appréhension des élèves comme fondamentalement égaux face aux apprentissages peut être préjudiciable à ceux d'entre eux qui sont le plus éloignés de l'école et de ses codes.

Depuis une trentaine d'année, le système scolaire s'est pourtant rapproché des élèves, et de leurs besoins spécifiques, allant d'une conception égalitaire vers un positionnement d'équité (on pense ici à la mise en place des zones d'éducatives prioritaires, censée donner plus à ceux qui ont moins). Pour autant, si les politiques éducatives vont bien dans le sens de

l'adaptation aux élèves, force est de constater sur le terrain un accroissement voir une reproduction des inégalités notamment liées au statut socio-économique des élèves, comme le démontrait les résultats de Pisa 2012. D'autre part, l'accroissement des populations, la massification de l'accès à l'école, et les mouvements de populations ont également eu pour conséquence une forme de ségrégation urbaine, avec une concentration des difficultés et des publics, concentration que la carte scolaire tend à reproduire à l'école.

L'école républicaine laïque, associée à la concentration des difficultés dans certaines zones d'éducation, rend l'intégration des jeunes soumis à la disparité culturelle plus complexe. D'une part, le poids de la variable ethnique ou culturelle a été assez peu interrogé par la recherche (bien que la littérature scientifique se soit désormais emparée du sujet, comme le laisse à penser les nombreux articles consultés pour la rédaction de ce mémoire). D'autre part, comme le montrent les recherches en sociologie sur le sujet, les difficultés rencontrées à l'école par les populations défavorisées, auxquelles appartiennent statistiquement un grand nombre de jeunes issus de l'immigration, ont dessiné des rapports parfois conflictuels entre les acteurs du système éducatif et leurs usagers. Ainsi, si les élèves issus de l'immigration sont peu victimes de propos racistes ou discriminants de la part des acteurs du système scolaire, le rapport aux familles est parfois plus tendu. Comme le montre le rapport de l'IGEN 2006 sur le rôle et la place des parents à l'école, les enseignants ont souvent tendance à considérer les familles comme démissionnaires, ou peu investies dans la scolarité de leurs enfants. En cas de familles issus de l'immigration, ces reproches peuvent se reporter sur l'écart culturel supposé entre les familles et l'école, ce qui ne facilite ni le dialogue, ni la mobilisation des parents et des élèves, et peut aggraver les conflits de valeurs que les jeunes subissent dans leur développement identitaire (Sylla, 2018 ; Qribi, 2016).

Ces éléments de contexte et apports scientifiques, dont nous avons bien conscience qu'ils sont ici généralisés et peu nuancés par les situations de réussite sur le terrain, montrent bien que les parcours scolaire des jeunes issus de l'immigration sont émaillés de difficultés liées à la gestion de la disparité culturelle qui ne peuvent qu'impacter leur construction identitaire et le maintien de leur unité de sens et de leur unité de valeur, donc par extension, leur mobilisation scolaire.

III- Problématique, hypothèses, variables

A- Problématique :

Le point de départ de notre étude était une interrogation concernant la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration, notamment à travers leur expérience scolaire. Nous avons procédé à une revue de la littérature scientifique, notamment dans les domaines de la psychologie interculturelle et de la psychologie sociale, afin de tenter de cerner les principaux aspects relevant de cette interrogation. De cette revue de la littérature se sont dégagés plusieurs points :

Sur les liens entre culture et identité :

- Il y a bien un lien entre culture et identité. D'une part, la culture donne au sujet une grille de lecture du monde, en termes de manières de faire, de penser et d'agir. D'autre part, elle a également un versant social, puisqu'elle participe à créer des groupes sociaux différenciés.
- La culture d'un individu participe activement de son identité individuelle et sociale, en ce qu'elle lui permet notamment de s'identifier et de se différencier des autres individus, mais aussi des autres groupes sociaux.
- Dans le cas des jeunes issus de l'immigration, il y a une simultanéité des groupes culturels en présence. Le sujet est amené à entrer en interaction avec ces différents groupes, porteurs de normes et de valeurs différentes, voir même parfois opposées. Ces groupes d'appartenance sont notamment représentés par la famille d'une part, et les institutions de ce que l'on nommera la société d'accueil.
- La co-présence de deux ou plusieurs groupes sociaux peut donner lieu à des phénomènes conflictuels quant à la valeur attribuée par un groupe sur l'autre, mais également influencer la valeur qu'un individu attribue à son propre groupe.
- De plus, l'identité d'un individu se construit en partie de par ses interactions avec les individus et la société. Pour une construction identitaire équilibrée, un individu a besoin de cohérence entre les différents pôles de son identité.
- Dans le cas d'une situation interculturelle, cette cohérence peut donc être menacée, du fait de la simultanéité de plusieurs groupes sociaux en présence.
- Dès lors, le sujet peut avoir recours à différentes stratégies identitaires. Ces stratégies sont complexes, et « obligent » le sujet à un « bricolage identitaire » par lequel il tente tant bien

que mal de préserver sa cohérence identitaire, parfois au détriment de l'un ou de l'autre groupe, mettant ainsi en péril sa socialisation.

Sur l'expérience scolaire :

Si l'identité de l'individu se construit en partie par ses interactions à autrui, l'expérience scolaire, en tant que milieu important de socialisation, viendra participer de sa construction identitaire. Or, il s'avère que dans le cadre interculturel, cette expérience semble être le siège de problématiques propres. La revue de littérature effectuée sur ce sujet précis présente plusieurs points de convergence :

- Diversité intra-catégorielle : les différents articles vont dans le sens de la diversité et la singularité des histoires et des parcours des jeunes issus de l'immigration (catégorisation large que nous avons adopté). Les différents écrits scientifiques s'accordent sur le fait qu'il y a une grande diversité d'expériences au sein d'un même groupe. C'est sous cet angle que la plupart des études ont été menées, certaines utilisant la méthodologie de l'entretien pour rester au plus proche des sujets.
- L'expérience que les sujets ont de l'école est fortement marquée par leur perception de ce milieu : on pense ainsi à la discrimination ressentie, qui influence le rapport à l'école et au savoir, mais également l'identité de l'élève, que cette expérience soit positive ou négative.
- Cette expérience est également influencée par la façon dont l'élève perçoit sa position sociale, cette dernière étant elle-même influencée par l'ensemble de ses expériences dans la société.
- La mobilisation parentale, et le positionnement de la famille par rapport au projet migratoire et à la scolarité des enfants est également un important facteur d'influence. Toujours dans une relation dynamique, la qualité des relations, réelle ou ressentie, entre la famille et l'institution vient nourrir la façon dont l'élève va se positionner par rapport à ces deux pôles d'influence. Il semble que plus cette relation ternaire famille-enfant-institution scolaire soit apaisée, plus l'élève parvient à une négociation identitaire équilibrée.
- L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration en lien avec la construction identitaire des sujets se doit de prendre en compte les différents éléments entrant en relation les uns aux autres, et s'attacher à rester au plus près des parcours individuels des sujets et de leur ressenti.

L'articulation de ces différents points révèle plusieurs intérêts pour notre recherche. D'une part, les écrits concernant l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration nous amènent à penser que cette expérience est intrinsèquement liée à la façon dont les jeunes « négocient » leur construction identitaire en contexte interculturel.

D'autre part, cette négociation identitaire semble être fortement corrélée à la dynamique groupale qui sous-tend les rapports entre les cultures en présence, en particulier en ce qui concerne les rapports de valeur attribués aux groupes selon leur position majoritaire/minoritaire. Cette attribution de valeur, et les conséquences au niveau individuel, tels que les décrivent Tajfel et Turner et Camilleri, se retrouvent dans nombres d'écrits. Il semble possible d'affirmer que les jeunes issus de l'immigration perçoivent fortement un jugement dépréciatif à leur égard, réel ou ressenti, et que ce jugement ait des conséquences directes sur leur parcours scolaire, en situation d'échec comme en situation de réussite. L'expérience scolaire semble être elle aussi un facteur dans ce ressenti dévalorisant.

Pour autant, la revue de littérature que nous avons effectué laisse plusieurs questions en suspend.

Tout d'abord, le système éducatif est globalement considéré comme peu propice à façonner des situations interculturelles pour les élèves, au sens que lui donne notamment Malewska-Peyre (1991) : motivation, ouverture, intérêt pour la culture de l'autre, volonté de mettre en commun quelque chose. Cela dit, nous avons surtout rencontré des études portant sur des contextes scolaires ségrégués, donc dans un contexte social particulier, au prise au quotidien avec les difficultés induites pas la gestion de la disparité culturelle. Quelques situations de réussite scolaire ont bel et bien été étudiées, mais sans pour autant se centrer sur les éléments propres au système éducatif ayant permis une bonne négociation identitaire pour les jeunes.

D'autre part, nous n'avons que peu trouvé de littérature explorant spécifiquement la question des facteurs de l'expérience scolaire pouvant provoquer une atteinte à l'auto-attribution de valeur pour les élèves issus de l'immigration et, conséquemment, la formation d'identité dépendante et réactionnelle telles que décrites par Camilleri. Or, ce point nous semble essentiel pour notre pratique professionnelle

Enfin, en lien avec le point précédent, nous rejoignons Amin (2008) dans un des questionnements qui vient clore son étude, et auquel cette revue de littérature ne semble pas répondre : « La question qui se pose est de savoir si c'est l'expérience qui crée les jugements, les préjugés, les stéréotypes ou au contraire ces derniers qui orientent les pratiques,

provoquent les expériences. Autrement dit, les pratiques sociales déterminent-elles les représentations sociales, stéréotypes ou l'inverse ? Ou les deux sont-elles indissociablement liées et interdépendantes ? » (p. 36).

A la lumière de ces éléments, nous souhaitons donc orienter notre recherche vers l'exploration de l'influence de l'expérience scolaire sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration. Nous tenterons plus particulièrement de voir si l'expérience scolaire peut influencer la formation d'identité dépendante pour les sujets. Pour ce faire, nous avons choisi d'interroger des jeunes en rupture scolaire ayant intégré une structure d'apprentissage différente de l'éducation nationale à l'issue de leur parcours scolaire. En comparant leurs expériences des sujets sur deux structures d'apprentissage différentes, nous espérons pouvoir mettre à jour les influences de la deuxième structure. Nous avons arrêté notre choix sur l'Ecole Régionale de la deuxième chance de Toulouse, comme élément de comparaison.

B- Hypothèses et variables

B-1 : Hypothèse générale :

Nous chercherons donc à vérifier l'hypothèse selon laquelle la structure d'apprentissage a un effet sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration, et influence plus particulièrement l'estime de soi et le ressenti des discriminations.

B-2 : Choix des variables :

B-2-1 : Variable indépendante

Ici, notre variable indépendante sera la structure d'apprentissage. Nous étudierons l'effet de la structure d'apprentissage sur le sujet, en comparant les effets de deux types de structures d'apprentissage : la dernière expérience scolaire au sein de l'éducation nationale d'une part, et l'expérience au sein de l'ER2C d'autre part.

Pour ce faire, nous interrogerons deux groupes de sujets :

- Le groupe 1 sera constitué de jeunes **venant d'intégrer la structure**
- Le groupe 2 sera constitué de sujets **arrivant au terme de leur expérience au sein de l'ER2C**

Cette division des sujets en deux groupes nous est dictée par des contraintes matérielles. En effet, l'idéal aurait été de pouvoir interroger un seul et même groupe, en début et en fin de parcours à l'ER2C. Cependant, cette option est impossible, faute de temps.

Nous avons donc fait le choix de contourner cette difficulté, par la constitution de **deux groupes de sujets, différenciés principalement par leur temps d'expérience dans la structure ER2C**. Nous devrions ainsi être en mesure d'appréhender les effets possibles d'une structure d'apprentissage spécifique sur nos variables dépendantes.

B-2-2 : Variables dépendantes

Nous souhaitons donc mesurer l'effet d'une structure d'apprentissage sur la construction identitaire des apprenants. Plus précisément, nous souhaitons étudier l'effet d'une structure sur la formation de ce que Camilleri désigne sous le nom « d'identité dépendante ». Comme nous l'avons vu, ces termes désignent une atteinte à l'auto-attribution de valeur d'un sujet en situation de disparité culturelle, qui se traduit dans un double mouvement interactionnel : 1/ le sujet ressent une assignation identitaire négative dans la façon dont il est perçu 2/ il intègre plus ou moins cette assignation négative dans sa propre construction identitaire.

Or, nous n'avons pas été en mesure de trouver un outil permettant de mesurer spécifiquement cette notion. Dès lors, nous nous proposons d'appréhender les effets de la structure d'apprentissage ER2C d'une part sur l'estime de soi des sujets, d'autre part sur leurs ressentis des discriminations. En effet, ces deux notions peuvent être considérées comme facteurs potentiels du développement d'une identité dépendante : le ressentir des discriminations serait ici la marque d'une assignation négative ressentie, dont les conséquences seraient visibles sur l'estime de soi, en ce qu'elles peuvent provoquer une atteinte à l'auto-attribution de valeur. Dès lors, notre étude serait à même d'appréhender les effets possibles d'une structure d'apprentissage sur les risques de formation d'identité dépendante pour les sujets. En mettant en miroir la mesure de ces deux notions dans la dernière expérience scolaire des sujets *versus* leur expérience à l'ER2C, nous devrions pouvoir obtenir des résultats à même de valider ou invalider notre hypothèse de départ.

B2-3 : Précisions sur les variables dépendantes

Nous avons donc fait le choix de traduire la notion d'identité dépendante empruntée à Camilleri en mettant en dialogue l'estime de soi de nos sujets et leur ressenti quant aux discriminations perçues. Quelques précisions s'imposent dès lors, afin de cerner la pertinence de cette traduction.

Estime de soi :

(Les éléments de synthèse de cette notion sont ici empruntés au manuel EMESA de Kindelberger, Picherit, 2015)

Selon Coopersmith (1967), l'estime de soi peut être définie comme « jugement personnel de valeur qui s'exprime dans les attitudes que l'individu a à l'égard de lui-même », soit une dimension très générale qui correspond à l'aspect évaluatif du concept de soi. Cela dit, l'estime de soi ne peut pas être appréhendée comme un simple bloc. Elle est le résultat (et non pas l'addition) de multiples évaluations que le sujet fait des différents domaines de sa vie (scolarité, relations sociales, sport...), en terme de sentiments de compétences et de satisfaction.

L'estime de soi est intimement liée à l'image de soi et au concept de soi. Ces deux notions ne sont pas toujours différenciées selon les chercheurs, et leurs interactions ne sont pas toujours hiérarchisées de la même façon. Ainsi, pour Harter (1998), l'estime de soi consisterait en connaissances auto-évaluatives, et aurait un rapport plutôt affectif au « soi ». Pour ce chercheur, estime de soi et concept de soi façonnent l'image de soi. Pour Marsh (1989), concept de soi et image de soi ne sont pas vraiment différenciés, et contiennent l'estime de soi. Marsh relie connaissance de soi et auto-évaluation de soi, et s'oppose à une conception selon laquelle ces deux notions pourraient être décomposées entre « émotions » et « cognitions ».

Pour autant, ces théories se rejoignent sur l'idée selon laquelle l'estime de soi est multidimensionnelle, et construite par les auto-évaluations du sujet dans les différents domaines de son existence.

D'autre part, si l'estime de soi est à la fois une part et le résultat d'une construction identitaire du sujet, elle se construit donc fortement en interaction avec les informations issues de l'environnement, et évolue en fonction du temps et des situations que le sujet sera amené à vivre. **C'est pourquoi « l'estime de soi apparaît de ce fait comme une sorte de réceptacle,**

qui évolue selon les réussites et les échecs de la personne au regard de ses propres attentes ou de celles d'autrui » (Kindelberger, Picherit, 2015, p. 9).

Les fondements de l'estime de soi sont également sujets à différentes théories. James (1890 puis Harter considèrent que l'estime de soi se construit d'une part selon l'écart entre les compétences auto-évaluées et les idéaux du sujet, et serait variable selon les domaines de l'existence privilégiés par le sujet. Ici, les déterminants cognitifs prennent le pas sur les aspects sociaux de la vie du sujet. Une autre approche (G.H. Mead, 1934 et Cooley, 1902 ; cités par Bariaud & Bourcet, 1998) définit à l'inverse l'hétéro-évaluation et son intériorisation comme déterminantes de l'estime de soi, mettant ainsi les interactions sociales en première ligne. Pour ces auteurs, « l'estime de soi résulte d'une construction sociale et plus précisément interindividuelle. La personne n'a pas de valeur et ne s'en attribue pas en dehors des relations avec autrui et des feed-backs qui en résultent. C'est dans les processus de communication, que les perceptions et les cognitions vont prendre sens (et valeur) » (Kindelberger, Picherit, 2015, p. 15). Cette vision de l'estime de soi se rapproche notamment des théories de Tajfel, pour qui la construction identitaire se joue dans les relations sociales. Dès lors, la valeur de soi dépendra de la valeur octroyée par autrui.

Estime de soi à l'adolescence :

L'adolescence, sur toute sa durée, est un moment important de remaniement psychologique dans tous les domaines de vie du sujet. Les adolescents se retrouvent confrontés à des événements de vie stressants (étape de la scolarité, puberté et modification corporelle, évolution des rapports familiaux et entre pairs...) face auxquels les ressources et moyens nécessaires pour y faire face sont eux même en plein développement. D'autre part, les adolescents voient ces différents domaines d'existence se complexifier et s'étendre, notamment en termes de projection dans le temps (Nurmi, 1991 ; Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987). L'estime de soi est donc elle aussi en crise, en fragilité (Marsh, 1989 ; O'Malley & Bachman, 1983).

La mesure de l'estime de soi semble donc probante pour traduire une partie du concept d'identité dépendante emprunté à Camilleri, en ce qu'il s'agit d'une auto-évaluation du sujet sur un ou des aspects de son existence. L'estime de soi pouvant varier selon les expériences

vécues par les sujets, on peut donc imaginer, dans le cadre de notre étude, que sa mesure est susceptible de varier entre deux expériences de structures d'apprentissage différentes.

Discriminations perçues

Selon l'article 225-1 du Code pénal : « Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. »

Si la définition de la discrimination proposée par le code pénale est claire et précise, la question de la perception de la discrimination est plus complexe à cerner. En effet, « les perceptions de la discrimination représentent une réalité psychologique importante pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires ethniques, indépendamment de leur statut ou de leur adéquation en tant qu'indicateurs sociaux de la vraie discrimination ou de l'intolérance (Dion & Kawakami, 1996) » (Nguyen, 2013). Ainsi, la perception de la discrimination n'est pas toujours synonyme de discrimination avérée.

Pour autant, son impact psychologique pour les sujets est bien réel, notamment en ce qui concerne les discriminations ethno-raciales. Ainsi, l'exploitation de l'enquête TéO (2008) démontre que les populations immigrées déclarent le plus de discriminations, et le rapportent majoritairement au motif ethnoracial (Brinbaum, Safi, Simon, 2016). Plus finement, les analyses révèlent que ces déclarations sont encore plus nombreuses de la part des descendants d'immigrés comparativement à leurs parents. Enfin, il semble que l'école soit un des lieux où ces perceptions soient les plus marquées (Beque, 2005). Or, la discrimination, réelle et/ou perçue peut constituer une source de stress, qui vient menacer le bien-être des sujets, comme nous l'avons vu notamment avec les études de Malewska-Peyre (1993 ; 1998).

Dès lors, le choix de mesurer les discriminations perçues par nos sujets dans leurs expériences de scolarisation à l'Education Nationale *versus* l'ER2C, et leur possible impact sur l'estime de soi, paraît pertinente pour notre étude.

B-3 : Hypothèses opérationnelles :

Au regard des éléments précédents, nos hypothèses opérationnelles seront formulées ainsi :

HO 1 : La fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance influence positivement l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelle des sujets, par rapport à l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelle déclarée pour la dernière expérience scolaire. Plus le temps de fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance est long, plus son influence positive sur l'estime de soi scolaire et professionnelle est importante.

HO 2 : La fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance diminue la perception des discriminations des sujets, par rapport à la perception des discriminations déclarée pour la dernière expérience scolaire. Plus le temps de fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance est long, plus son influence sur la diminution de la perception des discriminations est importante.

IV- METHODOLOGIE :

A : Méthode

A-1 : Choix de la structure pour la passation de questionnaires :

Notre choix s'est porté sur l'Ecole régionale de la deuxième chance de Toulouse (ER2C). Cette structure accueille des jeunes de 16 à 25 ans sortis du système éducatif sans diplôme, et les accompagne dans la construction de leur projet personnel, à travers une pédagogie basée sur les principes de l'ADVP (Activation du Développement Personnel et Vocationnel). L'ER2C a la particularité de proposer des modalités d'accompagnement fortement individualisées, prenant en compte l'ensemble de la situation du jeune. Ainsi, chaque jeune bénéficie d'un « Coach », qui accompagne la construction du projet, mais qui peut également être un interlocuteur privilégié pour évoquer et aider à résoudre des difficultés n'ayant pas de lien direct avec la formation (problème de logement, accompagnement à la recherche d'aide

financière...). D'autre part, l'organisation de l'ER2C est construite sur un lien fort et permanent entre renforcement des apprentissages et stages en entreprises : les apprentissages sont programmés en fonction des besoins et du projet du jeune.

L'ER2C accueille un public varié, tant au niveau de l'âge que des parcours personnels. Pour autant, on note qu'une grande partie des jeunes présentent des points communs : sortie du système scolaire sans diplôme, difficultés dans les parcours scolaire, CSP plutôt défavorisé. Une part importante des jeunes intégrant l'ER2C est également issu de la 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} génération de l'immigration.

Dans la plupart des cas, la majorité des jeunes intègrent la structure pour une durée de moyenne de 9 mois, à l'issue de laquelle ils se sentent mieux armés, plus confiants en leur avenir professionnel et personnel. La grande majorité des élèves de l'ER2C ont une opinion très positive de la structure, selon l'enquête de satisfaction menée en 2011.

Ainsi, si l'ER2C ne propose pas à proprement parler un accompagnement à la gestion de la disparité culturelle, elle répond aux ambitions du système éducatif de demain, en ce qu'elle s'adapte à l'élève et non l'inverse. D'autre part, l'accompagnement fortement individualisé dans la construction de leur projet personnel et professionnel semblent à même de placer les jeunes en situation de réussite. Le fonctionnement et la pédagogie de l'Ecole de la deuxième chance semblent donc susceptibles de participer à rendre la négociation identitaire de l'élève en situation de disparité culturelle plus facile, en ce qu'elles participent à restaurer l'auto-attribution de valeur de l'apprenant, en le mettant en situation de réussite. D'autre part, l'ER2C accueille un public entrant dans la catégorie de notre population d'étude. De plus, le fait que l'ER2C accueille majoritairement des élèves majeurs constituait pour nous un intérêt pratique, en ce que la construction et les conditions de passation des questionnaires se trouvaient simplifiés. Enfin, l'ER2C nous permet de tester les effets d'une structure d'apprentissage différente de l'Education Nationale, et donc de pouvoir tester notre hypothèse

A-2 : Echantillon :

Le questionnaire a été proposé à un total de 18 jeunes, 9 filles et 9 garçons. Parmi ces 18 jeunes, 83,3 % ont déclaré une nationalité française. 41,2 % ont déclaré que leur père n'était pas né en France, 62,9% ont déclaré que leur mère n'était pas née en France, et un peu plus de la moitié des répondants déclare au moins un grand parent n'étant pas né en France.

Le groupe 1 est constitué de 5 répondants. Au moment de la passation, ces jeunes avaient intégré l'ER2C depuis trois semaines en moyenne.

Le groupe 2 est constitué de 13 répondants. Au moment de la passation, ces jeunes avaient intégré l'ER2C depuis six mois en moyenne.

Tous ont quitté le système scolaire classique avant l'obtention du bac.

A-3 : Technique de recueil des données : questionnaire

Un questionnaire identique a été soumis à nos deux groupes de répondants

- Première partie : recueil d'éléments socio-biographiques

La première partie du questionnaire est divisé en quatre parties : « vous », « votre famille », « votre scolarité », « vous et l'ER2C ».

La première partie récolte les éléments de base : âge, sexe, mais aussi nationalité.

La seconde partie vise à définir si les répondants entrent bien dans la population d'étude visée (jeunes issus de l'immigration), en interrogeant les sujets sur le pays de naissance de leurs parents et grands-parents, et si ces derniers ont vécu ou non sur le territoire français. Nous récoltons également des informations quant à la catégorie socio-professionnelle des parents.

La troisième partie interroge les répondants sur leur scolarité : redoublement, classe(s) redoublée(s), niveau de diplôme.

Enfin, la quatrième partie interroge simplement les sujets sur leur date d'entrée à l'ER2C.

Ces indications nous permettront d'affiner et nuancer les résultats de nos variables dépendantes.

- Deuxième partie : estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle : adaptation de l'échelle de mesure de l'estime de soi pour adolescents de Kindelberger & Picherit (EMESA)

L'outil EMESA développé par Kindelberger et Picherit (2015) propose dans sa version originale une structure factorielle relativement simple, composée d'une estime de soi générale et de cinq sous-domaines de satisfaction : la famille, les pairs, la scolarité, la professionnalité et l'apparence physique. Il est construit avec une échelle de type Lickert à cinq modalités.

Dans le cadre de notre étude, nous avons fait le choix d'interroger spécifiquement l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelle de nos répondants. Nous avons donc sélectionné les questions relatives à ces deux items, les autres nous paraissant moins pertinents pour tester notre hypothèse.

Afin d'éviter les valeurs centrales dans les réponses, nous avons également choisi d'adapter l'EMESA en proposant une échelle à quatre valeurs : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ».

La partie de notre questionnaire visant à mesurer l'effet de la structure d'apprentissage sur l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelle de nos répondants est donc composée de deux grilles, chacune comprenant les 14 questions relatives aux deux items choisis. La première grille interroge l'estime de soi des répondant « lors de [leur] dernière expérience scolaire », la seconde les interroge sur le même sujet, mais dans la temporalité « à ce jour ». Cette déclinaison sur deux temporalités et deux expériences de structure d'apprentissage, administrée à deux groupes de sujets ayant une respectivement une expérience courte *versus* longue à l'ER2C devrait permettre de mesurer les effets de l'ER2C sur l'estime de soi des répondants.

- Troisième partie : discriminations ressenties

La mesure des discriminations perçues s'appuie sur une série de six affirmations empruntées aux travaux de Totten, Quigley & Morgan pour l'Association canadienne de santé publique ;

Trousse d'évaluation de l'intimidation, du harcèlement et des relations entre enfants du même âge en milieu scolaire : critères de pratiques exemplaires, éléments de réflexion (2004). Ces travaux proposent un questionnaire sur la sécurité à l'école pour les élèves, auquel nous avons emprunté les questions relatives aux items « discrimination raciales », que nous avons adapté au contexte de notre recherche. Le résultat se présente sous la forme de six affirmations, interrogeant la fréquence à laquelle les sujets ont pu percevoir des attitudes négatives de la part d'autrui, envers leur culture/origine, leur couleur de peau, leur religion, et la fréquence des injures racistes. Ces thèmes constituent des sources de discriminations fréquemment déclarées par les jeunes issus de l'immigration, et il sera intéressant de voir si nos sujets ont pu avoir ce type de perceptions dans leurs expériences scolaires. Comme pour la grille d'affirmations sur l'estime de soi, la mesure de la discrimination perçue est construite sur une échelle de type Likert à quatre valeurs : (« jamais », « quelques fois », « souvent », « très souvent »). Cette grille est déclinée en deux temporalités « Lors de ma dernière expérience scolaire » et « lors de ma formation à l'ER2C ».

IV- RESULTATS

A- Tableaux des résultats généraux

Tableau 1 : score bruts, classes et évolution des classes pour estime de soi sco et pro G1 et G2 – voir annexe

Tableau 2 : scores bruts et évolution des scores pour discriminations perçues G1 et G2

Caractéristiques des répondants			Discriminations perçues		
Répondants	Classe arrêt sco	Mois passés à l'ER2C	DP DES	DP ER2C	Evolution
SOCL	Tle BP	1	11	6	-
MBC	Tle G	1	9	6	-
KACH	Tle G	1	6	6	=
SASM	X	1	11	6	-
ZAMA	1 ^{ère} G	1	6	6	=
BESO	2 ^{nde} G	6	8	8	=
HOMA	3 ^{ème}	6	6	7	+
HAHA	3 ^{ème}	6	11	6	-
WALO	1 ^{ère} BP	6	8	6	-
SELV	2 ^{nde} G	6	9	6	-
CAES	1 ^{ère} année CAP	10	8	6	-
GOCO	2 ^{nde} G	13	8	6	-
KERO	3 ^{ème}	17	10	6	-
GACA	X	17	6	6	=
POLA	1 ^{ère} année CAP	17	6	6	=
MEME	1 ^{ère} année CAP	17	6	6	=

B- Résultats groupe 1, après un mois passé à l'ER2C

B-1 : Estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle (variable 1)

Tableau (3) : scores bruts moyens des répondants du groupe 1 et évolution des scores pour l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelle entre la dernière expérience scolaire (DES) et l'expérience à l'ER2C (ER2C), groupe 1

Groupe 1			
Estime de soi	Scores moyens DES	Scores moyens ER2C	Evolution entre DES et ER2C en %
Estime de soi scolaire	22,6	25,134	+ 11,21%
Estime de soi professionnelle	26	26	0%
Evolution des classes estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle			
Estime de soi scolaire			
Dernière expérience scolaire :		Expérience ER2C :	
Estime de soi « moyenne » → 25% de l'échantillon			
Estime de soi « normale » → 50% de l'échantillon		Estime de soi « normale » → 50% de l'échantillon	
Estime de soi « forte » → 25% de l'échantillon		Estime de soi forte → 50% de l'échantillon	
Estime de soi professionnelle			
Dernière expérience scolaire		Expérience ER2C :	
		Estime de soi « faible » → 25% de l'échantillon	
Estime de soi « moyenne » → 50% de l'échantillon		Estime de soi moyenne → 50% de l'échantillon	
Estime de soi « normale » → 50% de l'échantillon		Estime de soi « normale » → 25% de l'échantillon	

Estime de soi scolaire : Le tableau 3 montre pour le groupe 1 une évolution positive mais assez faible de l'estime de soi scolaire, après un mois de fréquentation de l'ER2C, par rapport

aux résultats des mêmes items déclarés pour la dernière expérience scolaire. La proportion d'estime de soi moyenne a baissé, tandis que celle de l'estime de soi forte a augmenté.

Pour cette variable, l'observation du tableau 1 (voir annexe) montre que dans le groupe 1, 50% des sujets a vu son estime de soi scolaire augmenter, si l'on se réfère aux données de classification et aux étalonnages proposés par le manuel de l'EMESA. Ainsi, l'estime de soi de certains sujets est passée de « moyenne » à « normale », pour d'autres de « normale » à « forte ». Pour l'autre moitié des répondants, l'estime de soi scolaire a conservé la même classification (« normale » ou « forte »). Aucun des répondants n'a vu la classification de son estime de soi scolaire baisser.

Estime de soi professionnelle : Les résultats du groupe 1 référencés dans le tableau 2 montrent que l'estime de soi professionnelle moyenne des répondants n'a connu aucune évolution entre la dernière expérience scolaire et après un mois passé à l'ER2C. La proportion d'estime de soi faible a augmenté, et la proportion d'estime de soi normale a baissé.

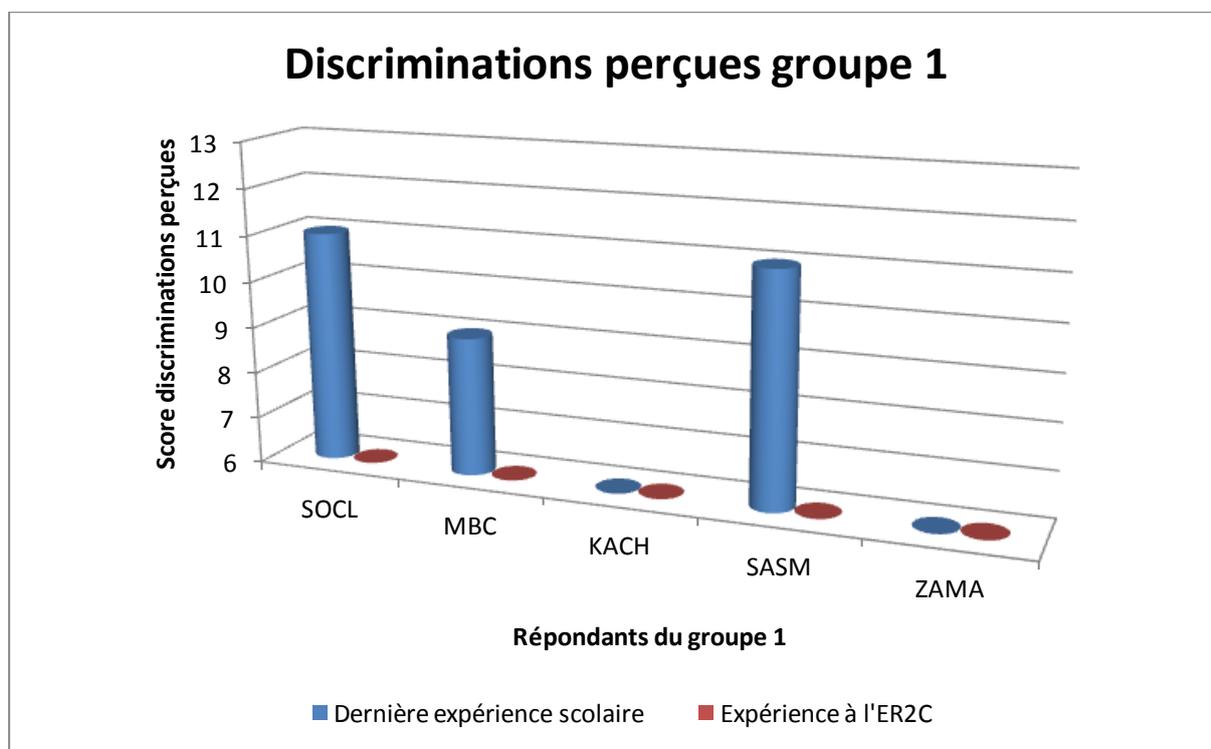
Les données du tableau 1 (voir annexe) viennent affiner cette observation, grâce à la donnée « classe » : la moitié des répondants du groupe 1 a vu son estime de soi professionnelle conserver une classe égale (« normale »), tandis que l'autre moitié des répondants a vu son estime de soi professionnelle chuter d'une classe (de « moyenne » à « faible » et de « normale » à « moyenne »).

B-2 : Discriminations perçues (variable 2)

Tableau (4) : scores bruts moyens des discriminations perçues par les répondants du groupe 1 entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C et évolution des scores entre ces deux périodes

Groupe 1			
Discriminations perçues	Scores moyens DES	Scores moyens ER2C	Evolution entre DES et ER2C en %
	8,6	6	-30,23%

Histogramme 1 : Discriminations perçues entre les deux expériences scolaire pour chacun des répondants du groupe 1



Discriminations perçues : le tableau 4 montre que le groupe 1 a perçu en moyenne peu de discriminations lors de la dernière expérience scolaire, et en moyenne aucune discrimination lors de son expérience à l'ER2C (pour rappel, un score de 6 correspond à aucune discrimination perçue ; 15 est la note médiane, 24 la note maximale). Pour autant, il y a un écart de 30,23% entre les scores pour le groupe 1.

Le tableau 2 et l'histogramme 1 permettent d'affiner les résultats : sur les cinq répondants du groupe 1, 60% déclarent une baisse de la perception des discriminations entre les deux expériences.

40% de l'échantillon ne déclare aucune discrimination perçue lors de la dernière expérience scolaire, et 100% du groupe 1 déclare n'avoir perçu aucune discrimination à l'ER2C.

C - Résultats groupe 2, au bout de 6 mois et plus passés à l'ER2C

C-1 : Estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle (variable 1)

Tableau (5) : évolution de l'estime de soi scolaire et de l'estime de soi professionnelle entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C, groupe 2

Groupe 2			
Items	Scores moyens dernière expérience scolaire	Scores moyens expérience ER2C	Evolution entre dernière expérience scolaire et expérience ER2C
Estime de soi scolaire	19,07	25,73	+34,92
Estime de soi professionnelle	23,48	27,26	+17,55%
Evolution des classes estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle			
Estime de soi scolaire			
Dernière expérience scolaire :		Expérience ER2C :	
Estime de soi « moyenne » → 60% de l'échantillon		Estime de soi « moyenne » → 10% de l'échantillon	
Estime de soi « normale » → 20% de l'échantillon		Estime de soi « normale » → 20% de l'échantillon	
Estime de soi « forte » → 10% de l'échantillon		Estime de soi forte → 70% de l'échantillon	
Estime de soi « surfaite » → 10% de l'échantillon			
Estime de soi professionnelle			
Dernière expérience scolaire		Expérience ER2C :	
Estime de soi « faible » → 10% de l'échantillon		Estime de soi « faible » → 20% de l'échantillon	
Estime de soi « moyenne » → 40% de l'échantillon		Estime de soi moyenne → 40% de l'échantillon	
Estime de soi « normale » → 50% de l'échantillon		Estime de soi « normale » → 40% de l'échantillon	

Estime de soi scolaire : Les résultats du groupe 2 montrent une évolution positive et importante de l'estime de soi scolaire, après six mois et plus de fréquentation de l'ER2C, par rapport aux scores déclarés pour la dernière expérience scolaire. Ainsi, 70% des répondants ont un estime de soi classée « forte » après 6 mois et plus à l'ER2C.

Parmi les répondants du groupe 2, le tableau 1 permet de noter que 70% de l'échantillon a vu son estime de soi passer à une classe supérieure. Sur ce taux, 40% des jeunes passent d'une estime de soi scolaire moyenne à une estime de soi forte.

Estime de soi professionnelle : L'estime de soi professionnelle moyenne des répondants du groupe 2 voit une évolution positive mais moyennement importante au bout de six mois et plus passés à l'ER2C.

Plus précisément, le tableau 1 (voir annexe) permet de voir que seulement 30% des répondants du groupe 2 ont vu leur estime de soi professionnelle gagner un échelon de classe. 40% du groupe voient même leur estime de soi professionnelle baisser.

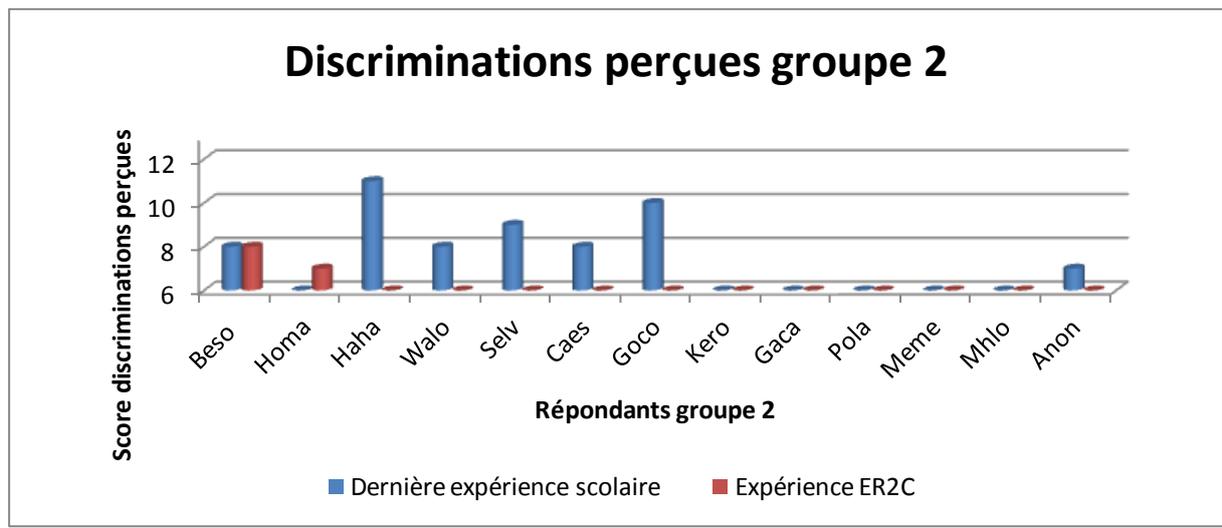
On notera que le temps moyen passé par les jeunes à l'ER2C est de 9 mois. Au regard de cette donnée, on peut voir qu'à partir de 13 mois dans la structure, et jusqu'à 17 mois, aucun répondant n'a vu son estime de soi professionnelle augmenter.

C-2 : Discriminations perçues (variable 2)

Tableau (6) : *scores bruts moyens des discriminations perçues par les répondants du groupe 2 entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C et évolution des scores entre ces deux périodes*

Groupe 2			
Discriminations perçues	Scores moyens	Scores moyens	Evolution entre DES
	DES	ER2C	et ER2C en %
	7,81	6,27	-19,72%

Histogramme 2 : Discriminations perçues entre les deux expériences scolaires pour chacun des répondants du groupe 2



Discriminations perçues : le tableau 6 montre que le groupe 2 a perçu en moyenne peu de discriminations lors de la dernière expérience scolaire, et très peu lors de son expérience à l'ER2C (pour rappel, un score de 6 correspond à aucune discrimination perçue ; 15 est la note médiane, 24 la note maximale). L'écart entre les scores de ces deux expériences est faible : -19,72%.

Le tableau 2 et l'histogramme 2 permettent d'affiner les résultats : sur les 10 répondants du groupe 2, 60% déclarent une baisse de la perception des discriminations entre les deux expériences.

30% de l'échantillon ne déclare aucune discrimination perçue lors de la dernière expérience scolaire, et 90% du groupe 2 déclare n'avoir perçu aucune discrimination à l'ER2C.

D. Résultats inter-groupe

Tableau 4 : Comparaison de l'évolution moyenne des résultats du groupe 1 et du groupe 2 pour les trois items, entre dernière expérience scolaire et expérience ER2C

Comparatif résultats groupe 1 et groupe 2			
Items	Evolution moyenne groupe 1 (1 mois à l'ER2C)	Evolution moyenne groupe 2 (6 mois et plus à l'ER2C)	Différence groupe 1/ groupe 2
Estime de soi scolaire (V1)	+11,21%	+34,92%	23,71
Estime de soi professionnelle (V1)	0%	+17,55%	17,55
Discriminations perçues (V2)	- 30,23%	- 19,72%	10,51

Variable 1 : l'évolution de l'estime de soi scolaire est plus importante pour le groupe 2 que pour le groupe 1 ($G2 +34,92\% > G1 +11,21\% \rightarrow$ différence 23,71). L'estime de soi professionnelle suit le même mouvement, mais la différence entre les deux groupes est moins importante que pour l'estime de soi scolaire ($G2 +17,55\% > G1 0\% \rightarrow$ différence 17,55).

Variable 2 : les résultats comparatifs du groupe 1 et 2 montre que la baisse de la perception des discriminations entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C est plus importante pour le groupe 1 ($G1 -30,23\% > G2 -19,72\% \rightarrow$ différence 10,51). D'autre part, nous avons vu dans les parties A-2 et B-2 que les deux groupes ont déclaré des scores de discriminations perçues très faibles lors de la dernière expérience scolaire, puisque aucun résultat n'atteint la note médiane. On notera également que le groupe 1 et le groupe 2 déclarent des scores très proches de discriminations perçues pour l'expérience à l'ER2C : 100% et 90% des groupes n'ont déclaré aucune discrimination perçue.

En comparant les résultats du groupe 1 et du groupe 2, on note que le temps passé à l'ER2C (1 mois *versus* 6 mois et plus) a un effet certain sur l'estime de soi scolaire. Son effet est plus faible mais présent dans le cas de l'estime de soi professionnelle.

En revanche, l'effet est inversé pour la perception des discriminations, qui affiche une baisse plus significative sur un temps de fréquentation plus court de l'ER2C.

Tableau 5 : Evolution des trois items entre dernière expérience scolaire et expérience ER2C selon le temps passé dans la structure ER2C

Comparatif évolution moyenne entre dernière expérience scolaire et expérience ER2C					
Items	1 mois	6 mois	10 mois	13 mois	17 mois
Estime de soi scolaire (V1)	+ 11,21%	+ 29,41%	+ 68,75%	+ 47%	+ 27,62%
Estime de soi professionnelle (V1)	0%	+ 19,81%	+ 25%	+ 16,67%	+ 2,5%
Discriminations perçues (V2)	- 30,23%	- 21,43%	- 25%	- 25%	- 14,28%

Note : les valeurs notées pour les colonnes « 10 mois » et « 13 mois » ne sont pas des moyennes. Pour ces deux valeurs, nous n'avons eu qu'un seul répondant à chaque fois.

Variable 1 : l'estime de soi scolaire connaît une évolution positive plus importante pour les répondants ayant passé 6 mois à l'ER2C que pour ceux y ayant passé 1 mois. Les répondants ayant passé 17 mois à l'ER2C présentent à peu près les mêmes résultats que les répondants du groupe y ayant passé 6 mois.

Pour l'estime de soi professionnelle, les répondants du groupe « 1 mois » ne déclarent aucune évolution par rapport à leur dernière expérience scolaire. Les répondants du groupe « 6 mois » déclarent l'évolution positive la plus importante. Pour les répondants du groupe « 17 mois », l'évolution de l'estime de soi professionnelle entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C est très faible.

Variable 2 : les répondants du groupe « 1 mois » déclarent une forte diminution de leur perception des discriminations à l'ER2C par rapport à leur dernière expérience scolaire. Pour le groupe « 6 mois », cette diminution entre les deux expériences est moins importante mais reste significative. Enfin, les répondants du groupe 17 mois déclarent une évolution plus faible que les répondants des deux autres groupes, mais qui reste assez significative.

E- Les hypothèses au regard des résultats

Rappel de l'hypothèse générale :

Nous chercherons à vérifier l'hypothèse selon laquelle la structure d'apprentissage a un effet sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

Rappel des hypothèses opérationnelles :

HO 1 : La fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance influence positivement l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelle des sujets, par rapport à l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelle déclarée pour la dernière expérience scolaire. Plus le temps de fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance est long, plus son influence positive sur l'estime de soi scolaire et professionnelle est importante.

HO 2 : La fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance diminue la perception des discriminations des sujets, par rapport à la perception des discriminations déclarée pour la dernière expérience scolaire. Plus le temps de fréquentation de l'Ecole régionale de la deuxième chance est long, plus son influence sur la diminution de la perception des discriminations est importante.

Concernant la première hypothèse opérationnelle, les résultats ne permettent de l'affirmer qu'en partie. Les résultats démontrent bien un effet positif de la fréquentation de l'ER2C sur l'estime de soi scolaire, effet qui semble aller croissant dans le temps, puis se stabiliser aux environs de 10 mois passés à l'ER2C. En revanche, les résultats concernant l'estime de soi

professionnelle sont moins tranchés, et restent assez faibles quel que soit le temps passé à l'ER2C.

Pour la seconde hypothèse opérationnelle, les résultats obtenus semblent significatifs : en effet, on constate bien une décroissance des discriminations perçues par les répondants entre leur dernière expérience scolaire et leur expérience à l'ER2C. Pour autant, cette décroissance apparaît moins importante pour les répondants du groupe 2, qui ont passé plus de temps à l'ER2C. Enfin, si les résultats de la baisse de la perception des discriminations sont effectivement mesurables, il convient également de les modérer : en effet, la majorité des répondants n'a perçu que peu de discrimination lors de sa dernière expérience scolaire ; or, nous nous attendions à des résultats plus tranchés pour ce dernier item.

Les résultats principaux montrent que la fréquentation de l'ER2C par les jeunes issus de l'immigration influence positivement leur estime de soi scolaire. L'estime de soi professionnelle quant à elle ne semble que peu influencée. D'autre part, la perception des discriminations connaît effectivement une baisse, les données de départ sont très basses, ce qui vient relativiser les résultats. Nos hypothèses ne sont donc que partiellement vérifiées par nos résultats.

Toutefois, certains aspects de ces résultats doivent être discutés afin d'en comprendre la portée et la pertinence pour la problématique de départ. C'est ce que la prochaine section va présenter

V- Discussion

Le point de départ de notre recherche consistait en l'étude de la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration, et de l'impact que pouvait avoir leur parcours scolaire sur cette construction identitaire. A l'issue de notre revue de littérature, un point retenait notre attention : les structures d'apprentissage pouvaient-elles influencer la construction identitaire de ces jeunes, et plus particulièrement influencer sur le développement d'identité dépendante ? Nos recherches nous ont en effet amené à pointer le fait que si le développement d'identité dépendante pouvait être lié à des facteurs externes au système scolaire, le système scolaire lui-même pouvait aussi être source de certains de ces facteurs.

Pour investiguer cette question, nous avons fait le choix d'interroger des jeunes ayant intégré l'Ecole Régionale de la deuxième chance de Toulouse à l'issue d'une rupture dans leur parcours scolaire au sein de l'éducation nationale. Nous avons souhaité mesurer leur estime de soi scolaire, leur estime de soi professionnelle, et leur perception des discriminations, en leur proposant un questionnaire mettant en miroir leur dernière expérience scolaire et leur expérience à l'ER2C.

Nos résultats reflètent des tendances intéressantes, soit parce qu'ils viennent confirmer en partie nos hypothèses et les éléments récoltés dans la revue de littérature, soit parce qu'ils ont constitué pour nous de véritables surprises, qui se révèlent être des pistes intéressantes pour qui voudrait poursuivre l'investigation.

A- Estime de soi scolaire

Les résultats de l'effet de l'ER2C sur l'estime de soi scolaire vont dans le sens de notre hypothèse de départ. Nous avons pu constater que l'estime de soi scolaire de nos sujets avait connu une évolution positive et proportionnelle au temps passé à l'ER2C, en tout cas pour ce qui est de la comparaison des groupes « un mois » et « six mois ».

Ce résultat peut être interprété de différentes façons. Tout d'abord, l'ER2C propose un accompagnement et une pédagogie spécifiques : les jeunes ont un accompagnement individualisé, et l'accent est mis sur la construction de leur projet professionnel, à travers des points réguliers avec leurs coachs, des périodes de stage en entreprise, et un renforcement dans les matières générales directement en lien avec leur projet. De fait, ce fonctionnement concourt non seulement à donner du sens au parcours du jeune à l'ER2C, mais il participe aussi à donner du sens à l'enseignement des matières dites « scolaires ». Or, nous avons vu que le rapport au savoir est un fort prédictif de la réussite scolaire. On peut donc légitimement supposer que ces modalités de fonctionnement puissent mettre les jeunes en situation de réussite, et renforcer leur estime de soi scolaire. Cette interprétation se trouve d'ailleurs renforcée par nos résultats selon lesquels l'estime de soi scolaire est plus importante pour les jeunes ayant passé six mois à l'ER2C : au fur et à mesure que les projets se concrétisent et que les jeunes s'engagent dans leurs parcours, leur estime de soi se renforce. De même, au fur et à mesure que se tissent les liens de confiance et de collaboration entre le jeune et les

personnels de l'ER2C, les jeunes retrouvent confiance en eux, ce qui peut participer à renforcer leur cohésion identitaire, et donc avoir un impact sur leur estime de soi.

D'autres facteurs, externes aux modalités de fonctionnement de l'ER2C peuvent également venir expliquer cette augmentation de l'estime de soi scolaire : l'ER2C réunit des jeunes dont les parcours se ressemblent. Or, nous savons que l'auto-évaluation de l'estime de soi se construit également dans la relation de comparaison aux pairs. Dès lors, le fait pour ces jeunes de partager des trajectoires semblables, notamment en terme de parcours scolaire pourrait positivement influencer leur estime de soi scolaire.

Pour l'estime de soi scolaire, si l'évolution positive a pu être démontrée, nos outils de collecte de données dévoilent leurs limites : il est en effet impossible, à ce stade, de statuer sur les facteurs précis qui ont pu être à l'origine de cette tendance. La méthode de l'entretien aurait été un bon moyen d'affiner et préciser les résultats.

B- Estime de soi professionnelle

Les résultats de la mesure de l'estime de soi professionnelle ont constitué pour nous une réelle surprise. En effet, nous pensions, au vu du fonctionnement de l'ER2C, que cet item connaîtrait un résultat positif. Or, nos mesures ont démontré que l'effet positif était faible, voir même, dans certains cas, inverse à nos prévisions. De plus, nous avons pu constater que le faible effet positif ER2C/estime de soi professionnelle décroît avec le temps.

Pour ce dernier point, il est possible que l'explication se trouve justement dans le temps passé à l'ER2C. En effet, l'effet le plus bas a été constaté pour les répondants du groupe « 17 mois ». Or, le temps moyen passé par les élèves à l'ER2C est de neuf mois. Il est possible qu'un temps plus long soit synonyme d'un manque de concrétisation des projets, et induise une forme de découragement du jeune, donc une baisse de son estime de soi professionnelle.

Lors de notre revue de littérature, nous avons également vu que l'estime de soi professionnelle était un domaine en fragilité à l'adolescence, en particulier lorsque le parcours scolaire a été source de difficultés. On peut donc penser que pour les jeunes fréquentant

l'ER2C, l'engagement dans la construction d'un projet professionnel puisse être le fait d'un remaniement de ce domaine de l'estime de soi, et entraîner sa fragilisation.

Pour autant, ce résultat mériterait d'être approfondi dans de futures recherches.

C- Discriminations perçues

La mesure des discriminations perçues a elle aussi été source d'étonnement. Nous nous attendions, au moins pour les valeurs liées à la dernière expérience scolaire, à des déclarations plus élevées. Nous avons au contraire constaté que peu de jeunes ont déclaré des discriminations perçues, et que ces dernières étaient très faibles. Ce résultat s'est confirmé pour le groupe 1 comme pour le groupe 2. Cela est surprenant dans le sens où notre revue de littérature nous dirigeait vers l'hypothèse inverse, en particulier pour le public cible.

Nos instruments de collecte de données ne nous permettent pas à ce stade d'investiguer plus à fond ce résultat. Il aurait été intéressant d'obtenir des informations socio-biographiques plus ciblées et plus précises, notamment concernant le parcours scolaire antérieur à l'expérience de l'ER2C, afin d'affiner l'interprétation de nos résultats : types d'établissement fréquenté (ségrégué/non ségrégué), sentiment par rapport à l'orientation, relation aux pairs, relation aux enseignants, perception de la justice scolaire...

Malgré cela, nous avons aussi pu constater que la grande majorité des répondants (100% et 90% des groupes) ont déclaré un niveau zéro de discriminations perçues à l'ER2C. Ainsi, si les résultats ne sont pas aussi tranchés que nous l'avions envisagé, on peut tout de même affirmer que l'ER2C a un effet positif sur les discriminations perçues. D'autre part, nous avons pu constater que l'effet était plus important pour le groupe 1 que pour le groupe 2. Nous pensons que la fréquentation de l'ER2C produit aussi un effet sur la perception des expériences antérieures, et vient en quelque sorte « gommer » leur aspect possiblement négatif et douloureux. De fait, la structure d'apprentissage semble avoir un effet immédiat sur la perception des discriminations, mais aussi participer à une sorte de remaniement du ressenti des expériences passées.

D- Du lien entre les variables mesurées

Nous avons donc pu constater un effet positif de la structure d'apprentissage sur l'estime de soi scolaire et sur la perception des discriminations. Faute de mesures plus précises, il est délicat d'affirmer qu'il y a un lien entre ces deux variables. De plus, ces variables se voulaient être la traduction des mécanismes de formation de l'identité dépendante. En l'état, nous ne pouvons pas nous permettre d'affirmer que l'ER2C, son fonctionnement et sa pédagogie sont susceptibles de réduire le risque de formation de ce type d'identité.

Pour autant, nous pouvons nous avancer à dire que l'ER2C a eu un effet positif sur la psychologie des jeunes. Nous pensons que l'accompagnement individualisé et la construction d'un projet personnel et professionnel concret participe à restaurer l'estime de soi des sujets, en les mettant en situation de réussite. L'augmentation de l'estime de soi scolaire, alliée à la baisse des discriminations perçues, nous font également penser que l'expérience à l'ER2C participe à étayer la cohérence psychologique des sujets interrogés.

E- Limites et perspectives

Nos résultats révèlent un certain nombre de limites, qu'il est important de poser ici, en ce qu'elles sont autant de perspectives d'amélioration et de prolongement de notre sujet de recherche.

Tout d'abord, il convient d'admettre que nos outils de collecte de données n'étaient pas assez précis pour permettre une investigation réellement pertinente. Si les domaines mesurés apparaissent justifiés, ils devront, à l'avenir, être bien plus étoffés. Ainsi, il aurait été intéressant d'ajouter une mesure de l'estime de soi générale, afin de pouvoir la comparer avec les domaines estime de soi scolaire et estime de soi professionnelle. De même, chacun des domaines traités se devra d'être plus détaillé. Par exemple, pour ce qui est de la mesure de l'estime de soi scolaire, il aurait été pertinent d'obtenir des données sur les conditions de la dernière scolarisation. Pour chacune des expériences de structure d'apprentissage, il faudrait interroger les sujets sur leur rapport aux enseignants, aux pairs, à l'orientation...

En somme, nous conseillons à qui voudrait poursuivre ce travail de ne pas s'en tenir à une méthodologie du questionnaire. Nous l'avons vu dans notre revue de littérature : sur un sujet comme la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration nécessite une approche

plus personnelle des sujets, afin de mieux comprendre les mécanismes de leur psyché. Une approche complémentaire par la méthode de l'entretien nous semble ici la meilleure option.

Par ailleurs, pour la partie questionnaire, notre échantillon de sujets s'est avéré trop faible, et nos groupes disproportionnés pour permettre une réelle validité de nos mesures. De même, il aurait été plus pertinent d'interroger un seul et même groupe de sujet, au début et à la fin de leur période de formation à l'ER2C. Enfin, une comparaison avec un autre groupe, ne partageant pas les mêmes caractéristiques culturelles et biographiques que nos sujets aurait constitué un point de comparaison intéressant.

VI- Préconisations

A l'origine de notre travail, une question : « l'interculturalité dans le système éducatif est-elle possible ? ». L'interculturalité, nous l'entendons ici au sens de Malewska-Peyre, c'est-à-dire comme « motivation, ouverture, intérêt pour la culture de l'autre, et la volonté de mettre en commun quelque chose » pour chacune des parties en présence. Dans une école où se retrouvent des élèves issus de parcours, d'origine et de sensibilité toujours plus diverses et parfois contradictoires, comment faire en sorte que chacun puisse se construire et trouver sa place ? Comment réaliser l'équilibre entre respect de l'identité personnelle et construction du collectif ?

Ce questionnement touche à l'évolution du système éducatif, mais invite également à questionner la pratique professionnelle des intervenants scolaires, et particulièrement celle du Conseiller principal d'éducation. En tant que conseiller de l'ensemble de la communauté éducative et accompagnateur du parcours des élèves, le CPE a pour mission d'assurer les meilleures conditions de vie collective et d'épanouissement personnel, afin de garantir la réussite scolaire et l'intégration sociale et professionnelle des élèves, tout en les préparant à exercer leur citoyenneté. Il semble dès lors nécessaire d'interroger notre pratique professionnelle à travers le prisme des modalités de gestion de la mixité, sur les plans individuels et collectifs, afin de réaliser au mieux les missions qui sont les nôtres.

Au fil de ce travail de recherche, la revue de littérature et nos résultats d'enquête ont livré des pistes intéressantes pour mettre en œuvre ces ambitions. A l'appui de ces éléments, nous proposerons ici quelques préconisations, dont le CPE et la communauté éducative dans son ensemble peuvent se saisir. L'objectif des ces préconisations est multiple : il s'agit de mettre en place, sur le terrain, des pratiques professionnelles à même d'agir d'une part sur les possibles sentiments d'injustice et de perception des discriminations, en ce que ces facteurs peuvent être à l'origine d'un mal-être psychologique pour nos élèves. D'autre part, nous proposons des pistes de travail visant à faciliter la négociation identitaire de notre public cible, en cherchant à faciliter la gestion de la disparité culturelle. Enfin, nous cherchons à créer pour l'ensemble de nos élèves un climat scolaire apaisé, qui permette à chacun de vivre son identité personnelle, et de trouver sa place dans un collectif construit autour de valeurs communes.

A- Une action nécessairement systémique

Mettre en œuvre une école ouverte sur l'interculturalité ne pourra se faire qu'en investissant l'ensemble des facteurs du climat scolaire, et plus particulièrement la stratégie d'équipe, la coéducation, la justice scolaire, les pratiques partenariales et la pédagogie. Ce n'est qu'en gardant à l'esprit notre objectif dans un travail sur ces différents axes que l'on pourra espérer des résultats à long termes.

Ainsi, comme toute action menée sur le climat scolaire, une étape diagnostic est nécessaire, d'une part pour cibler précisément les principaux axes de travail à mettre en œuvre, d'autre part pour favoriser l'adhésion de l'ensemble de la communauté éducative à ce chantier. Cette étape de diagnostic devra prendre en compte les réalités et problématiques propres à l'établissement, sans oublier son environnement immédiat. Cela suppose donc de connaître le territoire, sa réalité, ses failles mais aussi ses forces. Ici, pensons par exemple aux possibilités de partenariat : avec les autres établissements, les écoles, les institutions, les associations, les habitants... et pensons aux possibilités d'élargir ce territoire, de repousser les frontières, réelles ou imaginaires, qui peuvent encercler les avenir, réduire les possibles.

Il s'agit donc de connaître son territoire, et d'envisager les ouvertures. De voir grand, autant que faire ce peut. On ne peut prétendre à créer du dialogue et du commun par et pour nos élèves, sans se saisir concrètement de cette idée dans nos méthodes de travail.

Ici, le CPE a un rôle d'importance à jouer. Sa connaissance à la fois fine et globale de l'établissement (élèves, collègues, parents, partenaires potentiels...) et son accès aux nombreux indicateurs de vie scolaire lui donnent une première vue d'ensemble. De part son lien avec l'ensemble des acteurs du système éducatif, sa présence dans les instances, et en tant que conseiller de l'ensemble de la communauté éducative, il est en bonne place pour impulser une action globale et collective à l'échelle de l'établissement.

B- Sensibiliser les personnels de l'établissement

Pour construire une école ouverte à la question de l'interculturalité, une des étapes essentielles est de sensibiliser les acteurs de l'établissement à ces questions, de façon générale mais aussi dans ce qui fait le quotidien d'un établissement.

En effet, la méconnaissance des réalités vécues par certains élèves, liées à leurs conditions de vie, leur culture, leur histoire peut être source d'incompréhension, de « raté », notamment entre les élèves et l'équipe enseignante, mais peut également être à l'origine d'un rapport au savoir particulier, qu'il est important de prendre en compte. La compréhension sociologique et psychologique des principales lignes de force des problématiques liées au thème de l'interculturalité nous apparaît donc importante. Pour autant, le positionnement à adopter sur cette question est subtil, et complexe à mettre en œuvre.

D'abord, le sujet reste sensible, dans le domaine éducatif comme ailleurs, mais plus particulièrement à l'école, où les discriminations peuvent être ressenties et/ou vécues de multiples façons, comme le souligne le rapport « Penser les discriminations à l'école pour les combattre » (2013). Pour autant, cette question reste essentielle, puisque comme le souligne Qribi (2016) « [...] le rapport à l'apprendre est conditionné par le relationnel noué avec l'enseignant et de ses capacités à faciliter l'entrée dans l'univers du savoir. D'autre part, les interactions avec les pairs ainsi que la dynamique et l'ambiance d'établissement pèsent considérablement dans leur construction identitaire et leurs représentations de leur valeur (Périer, 2004) »

Ensuite, le risque de cette volonté de sensibiliser les acteurs d'un établissement est d'arriver à un effet inverse à celui escompté : appliquer aux cas individuels des considérations généralistes, pour ne pas dire généralisantes, comme le souligne Qribi (2016). Or, un individu,

quelle que soit son origine, sa culture, sa nationalité, n'est pas un clone de son groupe d'appartenance.

Il faudra donc rester attentif à ce jeu d'équilibre : sensibiliser sans culpabiliser, comprendre sans généraliser... La recherche scientifique constituera pour ce faire un premier appui.

Ainsi, Hohl et Normand (1996) proposent plusieurs balises, notamment en termes de positionnement de l'éducateur, qui peuvent constituer une inspiration intéressante à mettre en débat. En adoptant une attitude de compréhension et d'ouverture, qui ne cherche pas immédiatement à émanciper l'élève, mais à le mener vers une conscientisation des influences parfois contradictoires qui forment son identité, le professionnel de l'éducation transmet à l'élève un modèle adulte respectueux de son passé et de son héritage, respectueux aussi de son rythme d'adaptation. Ce faisant, on mène l'élève vers ce que les Hohl et Normand nomment "l'indépendance morale" à savoir "[...] la possibilité [pour l'individu] de choisir ce qu'il estime être la "meilleure vie" ainsi que les instruments nécessaires à la révision de ce choix" (Hohl et Normand, 1996, pp. 39-40).

Nous ne prétendons pas ici donner de solution clef en main pour initier cette prise de conscience, mais nous pensons que le CPE, au carrefour des interactions quotidiennes et en tant que force de proposition pour la communauté éducative peut participer à poser les premiers jalons de ce genre de projet.

C- Travailler avec l'équipe enseignante

Comme nous l'avons esquissé dans la partie précédente, la collaboration avec l'équipe enseignante est absolument centrale pour prétendre favoriser l'interculturalité et accompagner au mieux les jeunes issus de l'immigration (et les autres), tant dans leur réussite scolaire que dans leurs parcours personnels et professionnels. Outre la sensibilisation générale que nous évoquons ci-dessus, travailler avec les enseignants sur leurs pratiques peut constituer une plus-value majeure.

Un des axes possibles pourrait être de donner un espace de reconnaissance plus grand à la diversité ethnique, culturelle ou religieuse, autant sur le plan individuel que sur un plan plus collectif. Ici, il ne s'agit pas essentiellement de travailler avec les enseignants sur l'ensemble des cultures en présence dans l'établissement (bien qu'il puisse s'agir d'une étape très

intéressante), mais bien de s'interroger sur la façon de créer du commun à travers les enseignements. C'est là la différence entre le multiculturel et l'interculturel, comme le soulignaient Delory-Momberger et Mabilon-Monfils (2015) : « il s'agit, *dans le cadre des activités et des apprentissages communs à la classe*, de créer les conditions pour que puissent se dire et puissent être travaillés *ensemble* les représentations, les langages, les modes de compréhension liées à la diversité des univers culturels (y compris celui de l'école en tant que tel) représentés dans la classe ».

Ici, nous pourrions proposer de travailler le fond et la forme. Pour la forme, penser la pédagogie des cours de façon à favoriser les échanges entre élèves, notamment à travers la pratique du débat, de l'argumentation ou bien à travers des dispositifs favorisant l'entraide. En effet, la clef de voûte du vivre ensemble repose essentiellement sur "la capacité minimale des élèves à pouvoir s'ouvrir avec respect à des convictions différentes des leurs et à d'autres conceptions du monde", pour reprendre les mots de Stéphanie Trambly (2011). Ce faisant, il devient alors possible pour chacun d'affirmer son identité, et de respecter celle de l'autre. Pour le fond, on peut imaginer mettre en œuvre la pédagogie de projet, d'une part dans l'optique de donner du sens aux apprentissages, d'autre part pour mobiliser les élèves (et les personnels de l'éducation) autour d'un projet commun, nécessitant de dépasser conflits et différences pour être mené à bien.

D'autre part, nous évoquons en introduction de cet écrit l'évolution du système éducatif vers une école de plus en plus inclusive. Si l'on pense en priorité à l'adaptation aux élèves à besoin particulier, l'idée de l'école inclusive est bien de s'adapter au plus près à toutes les particularités. Nous l'avons vu dans les résultats de notre enquête : la pédagogie proposée par l'ER2C, notamment l'accompagnement individualisé, au plus près des jeunes et de leurs problématiques, produit des résultats positifs. Si ce type d'accompagnement est difficilement transposable en l'état, il reste source d'inspiration pour notre pratique professionnelle. Sous forme d'adaptation pédagogique, de nouvelles formes de collaboration entre les personnels, de dispositifs de remobilisation...

Si ces préconisations peuvent être investies dans le cadre des cours, ce ne sont pas les seuls espaces où elles peuvent prendre vie. Le CESC, les instances d'élèves, les éducations à (la santé, la citoyenneté, au développement durable...) sont autant d'occasions de les mettre en œuvre. De plus, en sortant de la classe, cela peut aussi être une façon de mobiliser la

transdisciplinarité, de croiser les compétences et les forces en présence, ce qui participe d'autant plus à renforcer nos objectifs.

Dans sa pratique quotidienne, le CPE travaille en lien permanent avec l'équipe enseignante, en particulier pour le suivi éducatif et pédagogique des élèves. A travers cet échange d'informations au quotidien, nous pouvons mettre en lumière et en chantier ces questions, mais aussi les porter à l'attention de tous, par exemple en conseil pédagogique.

D- Ouvrir l'école aux parents

Mettre en œuvre une école de l'interculturalité est un chantier qui nécessite d'impliquer les parents, dans une perspective de coéducation. En effet, favoriser l'intégration des parents comme membres légitimes et acteurs de la communauté éducative peut à la fois participer à apaiser les conflits de valeurs dont peuvent souffrir les élèves, mais également faciliter l'implication parentale dans le suivi de la scolarité, favorisant ainsi la réussite scolaire et l'épanouissement de l'élève. D'autre part, renforcer la coéducation permet d'agir sur l'ensemble de la communauté éducative, pour mettre en place une dynamique relationnelle confiante et constructive.

Nous l'avons vu, les parents des élèves issus de l'immigration, ou plus généralement les parents les plus éloignés de l'école, ont parfois le sentiment qu'école et famille sont deux mondes à part, et ne maîtrisent pas toujours les normes en vigueur dans le système scolaire, ce qui peut bloquer leur investissement dans le suivi de la scolarité de leur enfant, et mettre à mal la réussite scolaire et l'intégration sociale de l'élève (rapport IGEN-I.G.A.E.N.R., 2006). Leur propre histoire, leur propre vécu des discriminations peut aussi avoir provoqué une certaine méfiance envers les institutions en général, et l'école en particulier. Dans le cadre qui est le nôtre, il s'agit d'intégrer au mieux les parents d'élèves les plus éloignés du système éducatif, mais également d'agir sur le sentiment des personnels, qui peuvent se sentir démunis face à l'hétérogénéité croissante du public accueilli, mais qui peuvent aussi, par certains de leurs mots, attitudes ou pratiques être à l'origine du délitement de la confiance dans la relation école-élèves-parents.

Le pré-requis nécessaire pour agir sur ces deux points passe d'abord par la rencontre des différents protagonistes, pour mieux anticiper les crispations possibles soulevées par la

situation analysée ici. L'objectif est d'établir des relations de confiance et de compréhension mutuelle entre les membres de la communauté éducative. Ce n'est qu'à partir de cette base qu'il sera ensuite possible de penser et d'engager des actions visant plus précisément les problématiques en jeu dans l'établissement.

Ces rencontres peuvent prendre des formes variées. On pense notamment à la possibilité de mettre en place un « espace parents », afin de favoriser les rencontres et le dialogue entre l'institution et les parents d'élèves. Certains établissements ont poussé cette logique bien plus loin : en témoigne le très beau projet mis en place au collège Victor Schoelcher (REP+) à Lyon, le LEP (Lieu Echanges Parents) où parents et enseignants se rencontrent, échangent, mènent ensemble des projets. Des cours de FLE, anglais, allemand, mathématiques et EPS sont dispensés aux parents, qui deviennent eux même enseignants au détour de la préparation du repas annuel, ou de leur implication dans l'aide aux devoirs. Ce type de dispositif est inspirant, en ce qu'il tisse des liens entre l'école et son environnement, renforce le bien être et la réussite des élèves, mais également en ce qu'il participe à améliorer les relations de coéducation, et par ricochet, l'ambiance de l'établissement et de la classe, comme en témoigne une enseignante. Le service de vie scolaire peut être un élément moteur de ce type de projet.

L'ensemble de ces préconisations, qui sont loin d'être exhaustives, peuvent participer à construire une école interculturelle, apte à offrir aux élèves un espace où leurs identités personnelles et collectives peuvent se construire plus sereinement.

De plus, en pensant des actions favorisant la compréhension et le vivre ensemble, on participe à donner aux élèves des clefs de savoirs, savoirs faire et savoir être qui favoriseront leur insertion sociale et professionnelle, mais qui nourriront également leur pratique de la citoyenneté. En effet, comprendre l'autre, comprendre le pluralisme de croyance et de cultures, comprendre son environnement, être capable de s'exprimer et d'agir avec d'autres sont autant de compétences qui amènent l'individu non seulement à un enrichissement personnel, mais participe aussi d'une dynamique intellectuelle propre à considérer l'intérêt commun. Il s'agit encore de permettre à l'élève de trouver à l'école un espace de liberté plutôt que de contrainte, de réflexion plutôt que d'imitation. En d'autres termes, il s'agit de mettre en œuvre et de transmettre le principe de laïcité, dans le sens où le respect du pluralisme et la

neutralité de l'espace scolaire permettent la construction de l'esprit critique et d'un libre arbitre éclairé, tout en respectant la liberté de conscience.

Une école interculturelle, c'est donc une école utile à chacun : élèves, personnels, parents, territoire.

Ici, le CPE apparaît comme un acteur essentiel, dans le cadre de son rôle de conseiller de l'ensemble la communauté éducative et accompagnateur du parcours pédagogique, éducatif et citoyen des élèves. Si le CPE peut impulser la réflexion, les actions nécessaires à la mise en œuvre d'un tel chantier, ce n'est que par un travail mené étroitement avec tous les membres de la communauté éducative qu'une telle volonté peut devenir réalité.

VII- Conclusion

Notre travail de recherche a été largement inspiré par des situations vécues sur le terrain, qui ont interpellé notre curiosité, mais qui nous ont aussi poussé à mettre notre pratique professionnelle en perspective.

Notre questionnement d'origine portait sur la spécificité des parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration. Nous avons souhaité mener une investigation sur le sujet, d'abord pour vérifier notre intuition selon laquelle ce public pouvait présenter des problématiques particulières. Pour ce faire, nous avons fait le choix de mener notre recherche dans le champ de la psychologie. Il nous a semblé important, pour notre pratique et notre posture de CPE, d'être à même de comprendre les mécanismes psychologiques en jeu pour ce type de public.

Nous nous sommes alors interrogé sur deux points : d'une part, sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration, d'autre part, sur l'impact de l'expérience scolaire dans leur développement psychologique.

Notre revue de littérature a emprunté des éléments à la psychologie, à la psychologie sociale, à la psychologie interculturelle et à la sociologie. A l'issue de nos recherches, nous avons pu définir qu'il y avait bien un lien entre nos deux thématiques. La construction identitaire des jeunes issus de l'immigration semblait bel et bien impactée par leur expérience scolaire. Pour autant, d'autres facteurs entraient en jeu. Nous avons alors souhaité interroger plus particulièrement l'impact de la structure d'apprentissage sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

Nous avons alors précisé notre champ d'investigation, en interrogeant des jeunes ayant intégré l'Ecole régionale de la deuxième chance de Toulouse. A travers un questionnaire portant sur la mesure de l'estime de soi scolaire, l'estime de soi professionnelle et la perception des discriminations lors de la dernière expérience scolaire et lors de leur expérience à l'ER2C, nous espérons pouvoir faire émerger plus précisément les lignes d'influence d'une structure d'apprentissage, et en tirer des conclusions pour nourrir notre pratique professionnelle.

Nos résultats ont en quelque sorte pâti de notre manque de maîtrise dans la méthodologie, ainsi que de notre manque de temps. Pour autant, nous avons été en mesure de démontrer qu'une structure d'apprentissage avait bel et bien un effet sur les jeunes qui la fréquente. Pour notre public et notre structure d'enquête, il s'est avéré positif.

Ces deux ans de recherches nous ont permis de creuser une problématique que nous rencontrerons très probablement sur le terrain. La revue de littérature, en particulier, nous a donné des éléments clefs de compréhension des mécanismes psychologiques à l'œuvre pour notre public, mais également de la façon dont se construisent certaines inégalités dans le système éducatif. Ce sont autant de points d'attention que nous garderons à l'esprit dans le futur.

La partie enquête, si elle ne présente pas de résultats réellement généralisables, a eu le mérite de nous faire réfléchir à notre positionnement, en remettant en perspective les apports de la revue de littérature, et en nous invitant à la prudence dans nos analyses de situation. D'autre part, la découverte de l'ER2C, de son public, de ses méthodes et de ses effets, a été une source d'inspiration d'importance, que nous espérons pouvoir réinvestir dans notre future pratique professionnelle.

Enfin, l'ensemble de ce travail nous a poussé à imaginer des pratiques professionnelles à même d'avoir des effets positifs pour les élèves appartenant à cette catégorie ; mais aussi (et surtout ?) à prendre du champ, et à penser notre action de façon plus globale, afin de participer à la marche de l'école vers le mieux être et la réussite de chacun et de tous. Chantier qui nécessite une construction commune et collaborative, avec l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Références

- Amin, A., Poussin, M. & Martinez, F. (2008). Le rôle du sentiment d'exclusion et des perceptions de la société dans le processus d'identification chez les jeunes français issus de l'immigration. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 80,(4), 27-38. doi:10.3917/cips.080.0027.

- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 2(2), 103-116.

- Beque, M. (2005). Le vécu des attitudes intolérantes ou discriminatoires par les personnes immigrées et issues de l'immigration. *Etudes et résultats*, 424. DREES.

- Belgacem, D. (2012). Identité et culture: Quelle construction identitaire pour l'enfant de migrant. *Les Cahiers Dynamiques*, 57,(4), 51-56. doi:10.3917/lcd.057.0051.

- Bouche-Florin, L., Skandrani, S. & Moro, M. (2007). La construction identitaire chez l'adolescent de parents migrants. Analyse croisée du processus identitaire. *Santé mentale au Québec*, 32(1), 213–227. doi:10.7202/016517ar

- Brinbaum, Y., Primon J-L. (2013) Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Economie et statistique*, n° 464-466, 2013. *Inégalités et discriminations : questions de mesure*. (pp. 215-243). [En ligne] consulté le 22/10/2018. URL : http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2013_num_464_1_10239

- Brinbaum, Y., Safi, M., & Simon, P. (2016). Les discriminations en France: entre perception et expérience (chapitre 14) (pp. 413-442). INED.

- Camilleri, C. (1998). Chapitre III. Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans : Carmel Camilleri éd., *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines N°11-12, Septembre / Décembre 1992*. (pp. 119-147). [En ligne] consulté le 26/11/2018. URL : www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083
DOI : <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1083>

- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), (pp. 321-345). [En ligne] consulté le 05 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1716> ; DOI : 10.4000/osp.1716

- Dasen, P. R., & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). Paris: L'Harmattan.

- Delory-Momberger, C., & Mabilon-Bonfils, B. (2015). L'école et la figure de l'altérité: Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (37).

- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, vol. 64(2), 421-444. doi:10.3917/anso.142.0421.

- Guimond, S. (2010). Chapitre 1. Qu'est-ce que la culture ?. Dans S. Guimond, *Psychologie sociale : perspective multiculturelle* (pp. 15-28). Wavre, Belgique: Mardaga.

- Guerraoui, Z. (2011). Chapitre 1. Psychologie des contacts de cultures : psychologie de l'interculturalisation. Dans *Comprendre et traiter les situations interculturelles: Approches psychodynamiques et psychanalytiques* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.pirlo.2011.01.0015.

- Guerraoui, Z. & Mousset, S. (2012). Fratrie et adolescence en situation d'interculturalité: Les cas de deux jeunes suivis par la justice des mineurs. *Dialogue*, 196,(2), 37-47. doi:10.3917/dia.196.0037.

- Heine, A., Van der Linden, N., Van den Abeele, C., & Licata, L. (2008). Quand les leçons de l'école ne sont pas celles de la maison : Une approche psychosociale du rapport au savoir des enfants d'immigrés musulmans. *Education comparée*, 1, 61-80.

- Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52.

- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence: proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emesa). *Pratiques psychologiques*, 22(1), 49-59.

- Lipiansky, E. (1998). Chapitre VI. Identité subjective et interaction. Dans : Carmel Camilleri éd., *Stratégies identitaires* (pp. 173-211). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- Lipiansky, E., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. Dans : Carmel Camilleri éd., *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- Lipiansky, E. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturation paradoxale. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 359–373. doi:10.7202/1016927ar

- Malewska-Peyre, H. (1991). La socialisation en situation de changement interculturel. Dans *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 193-218). Paris: Presses Universitaires de France.

- Malewska-Peyre, H. (1991). Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation. *Droit et société*, 19(1), 215-222.

- Malewska-Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrants. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 109–123. doi:10.7202/032250ar

- Malewska-Peyre, H. (1998). Chapitre IV. Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans : Carmel Camilleri éd., *Stratégies identitaires* (pp. 111-141). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- Martinez, N. & Costalat-Founeau, A. (2005). Comparaison de deux situations de réussite confrontée et normalisée chez des lycéennes d'origine culturelle différente. *Connexions*, n° 83(1), 149-168. doi:10.3917/cnx.083.0149.

- Nguyen, D. (2013). *Perception de la discrimination et adaptation psychologique à l'école des adolescents issus de l'immigration : rôle des stratégies du coping, de la socialisation et du soutien parental*. Psychologie. 2013.

- Qribi, A. (2016). L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 69–94. <https://doi.org/10.7202/1038462ar>

- Rafoni, B. (2003). La recherche interculturelle. État des lieux en France. *Questions de communication*, (4), 13-26. [En ligne], 4 | 2003, mis en ligne le 08 octobre 2015, consulté le 08 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4510> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.4510

- Rocher, G. (1992). *Culture, civilisation et idéologie*. J.-M. Tremblay. Pp 101-127

- Roussier-Fusco, E. (2003). Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne. *Revue française de pédagogie*, 29-37.

- Safont-Mottay, C., Esparbès-Pistre, N., et Oubrayrie-Roussel, N., (2014-2015) Psychologie du Développement : De l'adolescence à l'âge adulte [Polycopié de cours - SED]

- Saskia E. Kunnen et Harke A. Bosma, « Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/2 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://osp.revues.org/1061> ; DOI : 10.4000/osp.1061

- Sylla, M., « La mobilisation du capital social ethnique : une voie vers la réussite scolaire des jeunes français d'origine africaine subsaharienne », *Éducation et socialisation* [En ligne], 47 | 2018, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 08 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2852> ; DOI : 10.4000/edso.2852

- Taboada-Leonetti, I. (1998). Chapitre II. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans : Carmel Camilleri éd., *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- Tap, P. (2005). Identité et exclusion. *Connexions*, n° 83(1), 53-78. doi:10.3917/cnx.083.0053.

- Totten, M., Quigley, P., & Morgan, M. (2004). Trousse d'évaluation de l'intimidation, du harcèlement et des relations entre enfants du même âge en milieu scolaire: critères de pratiques exemplaires: éléments de réflexion. Association canadienne de santé publique.

- Tremblay, S. (2011). La négociation des frontières ethniques dans l'espace scolaire: un regard québécois. *Revue européenne des migrations internationales*, 27(2), 117-138.

- Zérroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 447-470.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux élèves de l'Ecole Régionale de la deuxième chance, Toulouse

Annexe 2 : Tableau 1, *Scores bruts de l'ensemble des répondants, classification des scores et évolution des classifications entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C pour l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelles*

Tout d'abord, nous vous remercions de prendre part à cette étude.

Ce formulaire a pour objectif de mesurer l'impact de votre expérience scolaire et de votre formation à l'ER2C sur votre bien-être.

Les données recueillies serviront uniquement dans le cadre de cette étude, à aucun moment votre identité ne sera dévoilée.

Je serai la seule à avoir accès à vos réponses. Aucune autre personne ne pourra les lire.

Après avoir répondu à quelques questions, vous trouverez 4 tableaux, avec une série d'affirmations. Il faudra lire chacune d'elles.

Les questions de chaque tableaux se ressemblent, mais elles vous interrogent sur vos sentiments à différents moments de votre vie.

Pour chaque réponse, vous trouverez 4 chiffres, allant de 1 qui signifie « Pas du tout d'accord » à 4 « Tout à fait d'accord ». Pour chacune des affirmations proposées, entourez le chiffre qui vous correspond le mieux.

Pour ce type de questionnaire, il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, soyez simplement sincère.

Afin de compléter ce questionnaire, il nous est nécessaire de recueillir quelques informations personnelles.

I- VOUS :

Nom : _____

Prénom : _____

Sexe : Fille Garçon

Date de naissance (JJ/MM/AAAA) : _____/_____/_____

Nationalité(s) :

Française

Double nationalité (précisez les deux nationalités) : _____/_____

Autre (précisez) : _____

II- VOTRE FAMILLE :

A- Père (ou homme vous ayant élevé(e)).

Si vous n'avez pas connu votre père, ou que votre mère vous a élevé(e) seule, allez directement à la question (7)

1) Votre père est-il né en France ? oui non

2) Si non, pouvez-vous préciser son pays de naissance : _____

3) Si votre père n'est pas né en France, quand est-il arrivé sur le territoire ?

Avant 1960 / Entre 1960 et 1969 / Entre 1970 et 1979 / Entre 1980 et 1989 /

Entre 1990 et 1999 / Entre 2000 et 2009 / Entre 2010 et 2019

4) Actuellement, votre père :

Exerce un emploi / Est au chômage / Est à la retraite / Est en invalidité /

N'a jamais exercé d'emploi

5) Si votre père exerce un emploi, précisez lequel : _____

6) Si votre père a déjà exercé un emploi, même il y a longtemps, précisez lequel :

7) Je ne peux pas répondre car :

Je n'ai pas connu mon père / Ma mère m'a élevé(e) seule

B- Mère (ou femme vous ayant élevé(e)) :

Si vous n'avez pas connu votre mère, ou que votre père vous a élevé(e) seule, allez directement à la question (14)

8) Votre mère est-elle née en France ? oui non

9) Si non, pouvez-vous préciser son pays de naissance ? _____

10) Si votre mère n'est pas née en France, quand est-elle arrivée sur le territoire ?

Avant 1960 / Entre 1960 et 1969 / Entre 1970 et 1979 / Entre 1980 et 1989 /

Entre 1990 et 1999 / Entre 2000 et 2009 / Entre 2010 et 2019

11) Actuellement, votre mère :

Exerce un emploi / Est au chômage / Est à la retraite / Est en invalidité /

N'a jamais exercé d'emploi

12) Si votre mère exerce un emploi, précisez lequel : _____

13) Si votre mère a déjà exercé un emploi, même il y a longtemps, précisez lequel :

14) Je ne peux pas répondre car :

Je n'ai pas connu ma mère / Mon père m'a élevé(e) seule

C- Vos grands-parents :

15) Vos grands-parents **du côté de votre père** sont-ils nés en France ?

oui non je ne sais pas

16) Si non, ont-ils vécu sur le territoire Français ? oui non je ne sais pas

17) Vos grands-parents **du côté de votre mère** sont-ils nés en France ?

oui non je ne sais pas

18) Si non, ont-ils vécu sur le territoire Français ? oui non je ne sais pas

III- VOTRE SCOLARITE :

19) Avez-vous déjà redoublé ? oui non

20) Si oui, quelle(s) classe(s) ?

CP / CE1 / CE2 / CM1 / CM2 / 6ème / 5ème / 4ème / 3ème
 2nde / 1ère / Tle / 1ère année CAP / 2ème année CAP / 2nde bac pro
 1ère bac pro / Tle bac pro

21) En quelle classe avez-vous arrêté votre scolarité ?

3ème / 2nde / 1ère / Tle / 2nde bac pro / 1ère bac pro / Tle bac pro
 1ère année CAP / 2ème année CAP / Autre : _____

22) Avez-vous obtenu un diplôme ? oui non

23) Lequel/lesquels :

Brevet des collèges / Brevet d'études professionnelles (BEP) / Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) / Brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) / Mention complémentaire (MC) / Brevet professionnel (BP) / Bac général / Bac pro / Licence / Master
 Autre (précisez) : _____

IV- VOUS ET L'ECOLE REGIONALE DE LA DEUXIEME CHANCE :

24) Quand avez vous intégré l'ER2C? (MM/AAAA) : _____/_____

Cette partie a pour objectif de recueillir vos sentiments tels qu'ils sont aujourd'hui, par rapport à votre expérience à l'ER2C :

A ce jour :		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1	Je pense que mes capacités scolaires ne me permettent pas de réussir en cours	1	2	3	4
2	Je pense que je peux me donner à fond dans un métier	1	2	3	4
3	Mes résultats scolaires me rendent fier(e)	1	2	3	4
4	Je pense être moins capable que les autres d'assumer un travail rémunéré	1	2	3	4
5	Mes professeurs/formateurs/coachs sont satisfaits de moi	1	2	3	4
6	Mon entourage me sent prêt(e) à exercer une activité professionnelle	1	2	3	4
7	Je me décourage facilement dans mon travail	1	2	3	4
8	Je me sens prêt(e) à me débrouiller dans un travail	1	2	3	4
9	En cours, je comprends vite	1	2	3	4
10	Je n'arrive pas à imaginer les compétences professionnelles nécessaires pour exercer un métier	1	2	3	4
11	J'échoue en cours car je ne travaille pas assez	1	2	3	4
12	Je ne sais pas me situer par rapport à mes compétences professionnelles	1	2	3	4
13	Je trouve facilement les réponses en cours	1	2	3	4
14	Je pense être mûr(e) pour obtenir un travail payé	1	2	3	4

Cette partie a pour objectif de recueillir vos sentiments par rapport à votre dernière expérience scolaire

Lors de ma dernière expérience scolaire :		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1	Je pensais que mes capacités scolaires ne me permettaient pas de réussir en classe	1	2	3	4
2	Je pensais que je pouvais me donner à fond dans un métier	1	2	3	4
3	Mes résultats scolaires me rendaient fièr(e)	1	2	3	4
4	Je pensais être moins capable que les autres d'assumer un travail rémunéré	1	2	3	4
5	Mes professeurs étaient satisfaits de moi	1	2	3	4
6	Mon entourage me sentait prêt(e) à exercer une activité professionnelle	1	2	3	4
7	Je me décourageais facilement dans mon travail scolaire	1	2	3	4
8	Je me sentais prêt(e) à me débrouiller dans un travail	1	2	3	4
9	En classe, je comprenais vite	1	2	3	4
10	Je n'arrivais pas à imaginer les compétences professionnelles nécessaires pour exercer un métier	1	2	3	4
11	J'échouais en classe car je ne travaillais pas assez	1	2	3	4
12	Je ne savais pas me situer par rapport à mes compétences professionnelles	1	2	3	4
13	Je trouvais facilement les réponses en classe	1	2	3	4
14	Je pensais être mûr(e) pour obtenir un travail payé	1	2	3	4

C- DR-DES

Dans cette partie, nous cherchons à savoir si vous pensez avoir été traité différemment par des personnes de votre entourage à cause de votre culture, vos origines, votre couleur de peau, votre religion... lors de votre dernière expérience scolaire.

Lors de ma dernière expérience scolaire :		Jamais	Quelques fois	Souvent	Très souvent
1	J'ai entendu des choses négatives sur ma culture ou mes origines	1	2	3	4
2	Je me suis senti(e) mis(e) à l'écart à cause de ma couleur de peau	1	2	3	4
3	J'ai été victime d'injures racistes	1	2	3	4
4	Je me suis senti(e) mis(e) à l'écart à cause de ma religion	1	2	3	4
5	Je me suis sentie honteux/honteuse de ma culture ou de mes origines	1	2	3	4
6	On s'est moqué ou on a ridiculisé ma culture ou mes origines	1	2	3	4

D- DR-EER2C

Dans cette partie, nous cherchons à savoir si vous pensez avoir été traité différemment par des personnes de votre entourage à cause de votre culture, vos origines, votre couleur de peau, votre religion... lors de votre expérience à l'ER2C.

Lors de ma période de formation à l'ER2C :		Jamais	Quelques fois	Souvent	Très souvent
1	J'ai entendu des choses négatives sur ma culture ou mes origines	1	2	3	4
2	Je me suis senti(e) mis(e) à l'écart à cause de ma couleur de peau	1	2	3	4
3	J'ai été victime d'injures racistes	1	2	3	4
4	Je me suis senti(e) mis(e) à l'écart à cause de ma religion	1	2	3	4
5	Je me suis sentie honteux/honteuse de ma culture ou de mes origines	1	2	3	4
6	On s'est moqué ou on a ridiculisé ma culture ou mes origines	1	2	3	4

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION!

Caractéristiques des répondants			Estime de soi scolaire (ESS)					Estime de soi professionnelle (ESP)				
			Scores bruts et classe* dernière expérience scolaire (DES)		Scores bruts et classe* expérience ER2C		Evolution de classe	Scores bruts et classe dernière expérience scolaire		Scores bruts et classe expérience ER2C		Evolution de classe
Rép G1/G2	Arrêt sco EN	Mois ER2C	ESS DES	Classe	ESS ER2C	Classe	+/-/=	ESP DES	Classe ly/clg ESP DES	ESP ER2C	Classe CFA ESP	+/-/=
SOCL	Tle BP	1	25	C III	23	C III	=	24	C II	24	C I	-
MBC	Tle G	1	27	C IV	26	C IV	=	27	C III	25	C II	-
KACH	Tle G	1	21	C III	29	CIV	+	30	C III	31	C III	=
ZAMA	1 ^{ère} G	1	18	C II	22	C III	+	24	C II	27	C II	=
BESO	2 ^{nde} G	6	23	C III	27	C IV	+	28	C III	28	C II	-
HOMA	3 ^{ème}	6	22	C IV	28	C IV	=	18	C II	31	C III	+
HAHA	3 ^{ème}	6	25	C V	23	C III	-	23	C III	23	C I	-
WALO	1 ^{ère} BP	6	14	C II	24	C III	+	23,33	C II	30	C III	+
SELV	2 ^{nde} G	6	18	C II	30	C IV	+	27	C III	31	C III	=
CAES	CAP 1	10	16	C II	27	C IV	+	20	C I	25	C II	+
GOCO	2 ^{nde} G	13	19	C II	28	C IV	+	24	C II	28	C II	=
KERO	3 ^{ème}	17	18	C II	26	C IV	+	22	C III	29	C III	=
POLA	CAP 1	17	20	C III	25	C IV	+	28	C III	26,83	C II	-
MEME	CAP 1	17	15	C II	17	C II	=	23	C II	21	C I	-

Tableau 1 : *Scores bruts de l'ensemble des répondants, classification des scores et évolution des classifications entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C pour l'estime de soi scolaire et l'estime de soi professionnelles*

Ce tableau présente les scores bruts obtenus par les répondants du groupe 1 et du groupe 2 au test EMESA, pour les entrées « estime de soi scolaire » (ESS, colonnes bleutées) et « estime de soi professionnelle » (ESP, colonnes orangées). Chacune de ces entrées a été testée pour la dernière expérience scolaire (DES) et pour l'expérience à l'ER2C (ER2C).

Les scores bruts des deux entrées donnent lieu à une classification (colonnes « classe »), empruntée à l'étalonnage du test EMESA, permettant de définir l'estime de soi des sujets comme « faible », « normale » ou « surfaite ». Dans le test EMESA, les classes vont de I « faible », à V « surfaite ». La classe III indique une estime de soi dans la moyenne.

Le manuel EMESA propose différents étalonnages, selon la population testée : population générale, collégiens, lycéens, CFA. Pour étalonner nos résultats, nous avons choisi d'affilier les résultats « dernière expérience scolaire » à la population « lycéens » ou « collégiens » en fonction de la classe d'arrêt de la scolarité indiquée par nos répondants (« arrêt sco EN »). Pour l'expérience à l'ER2C, nous avons fait le choix de l'étalonnage « CFA » pour tous nos répondants : l'âge de la population test ayant servi à l'étalonnage et le type d'expérience vécue en CFA et à l'ER2C nous apparaissant être les plus proches.

Pour chaque entrée (ESS et ESP), une colonne nommée « évolution de classe » rend visible l'évolution des deux domaines de l'estime de soi testés grâce aux signes « + », « = » et « - ». On peut ainsi voir si l'estime de soi a évolué positivement, négativement, ou de façon nulle entre la dernière expérience scolaire et l'expérience à l'ER2C.