École doctorale 139 « connaissance, langage, modélisation »
Centre de recherches éducation et formation (CREF) - EA 1589
Équipe de recherche « Crise, école, terrains sensibles »

Leila - Fatiha OUMEDDOUR

Des chiffres et des êtres

Impact de l'expérience sociale des parents sur la scolarité des enfants. Le cas des minorités originaires d'Afrique du nord dans les enquêtes de l'Ined (1945-2011)

Thèse présentée et soutenue publiquement le 23 novembre 2016
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation
de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Sous la direction de M. Alain Vulbeau

Jury :

Catherine Rhein, Directrice de recherche, Cnrs, présidente

Halima Belhandouz, Maître de conférences, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, co-directrice

Alain Blum, Directeur de recherche, Ined ; Directeur d'études, Ehess, rapporteur

Kamel Kateb, Chargé de recherche, Ined, examinateur

Saeed Paivandi, Professeur, Université de Lorraine, rapporteur

A mes parents,

A mes frères et sœurs,

A mes neveux et nièces,
Mehdi, Soumia, Mohamed, Aida, Hamza, Yoan, Inès, Sonia, Fara, Lina, Yanis, Adel, Camille, Joakim, Sanae, Zackari, Safa

A mes deux filleules,
Hannah et Dune

Remerciements

Cette thèse a été un cheminement intellectuel, professionnel et humain. Les nombreuses personnes que j'ai rencontrées m'ont inspirée, encouragée, soutenue et accompagnée.

Je remercie tout d'abord Alain Vulbeau et Halima Belhandouz qui ont accepté d'encadrer ce travail pendant cinq ans. Lorsque j'ai souhaité reprendre un cycle d'étude en Master 2, j'ai contacté Halima Belhandouz. Je ne savais pas, à cette époque, que cette conversation informelle allait se poursuivre avec de très nombreux échanges scientifiques, pendant de très nombreuses années.

Je remercie les membres de ce jury d'avoir accepté d'évaluer cette recherche.

Je remercie les collègues avec qui j'ai pu avoir des conversations fructueuses, à l'Institut national d'études démographiques et au Centre d'études de l'emploi, qui est devenu le Centre d'étude de l'emploi et du travail le 1 octobre 2016. Je remercie Laure Moguérou et Emmanuelle Santelli de m'avoir fait confiance en me recrutant à l'Ined, sans cette opportunité, ce travail n'existerait pas. Je remercie Sabina Issehnane de m'avoir proposé un contrat au CEE, ce qui m'a permis de poursuivre ce travail dans de bonnes conditions.

Je remercie également les nombreuses personnes qui m'ont relue : Anne Eydoux, Alexandra Garabige, Sabina Issehnane, Céline Mardon, Sylvie Platel, Géraldine Rieucau et Claire Vivés qui ont été des relectrices attentives et bienveillantes. Je remercie également Marc Hatzfeld qui suit mon travail depuis le Master 2. Les encouragements sont venus de nombreuses personnes : Yaël Brinbaum, France Guérin-Pace, qui m'a apporté une aide précieuse lorsque je me suis formée au logiciel IRaMuTeQ, Delphine Remillon, Eva Lelièvre, François Sarfati et Loïc Trabut.

Je remercie les enseignants chercheurs et les doctorants du séminaire « crise école terrain sensible » qui m'ont fait grandir scientifiquement, et plus particulièrement Patricia Drahi qui a toujours été présente dans les moments de doute.

Je remercie toutes les personnes de mon entourage pour leurs attentions et leur patience : Prunelle Charvet, Matthias Eck, Jérôme de Gerlache, Alexa Gutowski et Eric Montabord.

Je remercie enfin toute ma famille qui m'a apporté une aide morale infaillible et avec qui les échanges sur le fond de ce travail ont été d'une grande qualité.

RESUME

La recherche porte sur la construction de la catégorie statistique *immigré* qui désigne les personnes résidant en France, nées étrangères à l'étranger. La catégorie statistique est déconstruite au travers de l'exemple des descendants de Maghrébins, diplômés de l'enseignement supérieur, et des conditions d'émigration et d'immigration de leur famille.

L'étude s'appuie sur l'analyse de deux corpus : le premier est constitué de deux travaux de l'Institut national d'études démographiques (Ined) qui ont pour objet l'étude des populations *étrangères* puis *immigrées* et leurs descendants ; le second est composé de quarante-trois récits biographiques de descendants de Maghrébins recueillis dans le cadre de la dernière enquête représentative de l'Ined, *Trajectoires et Origines*.

Les résultats montrent qu'en dépit d'une transformation du profil des immigrants, la démographie aborde l'immigration maghrébine dans des approches similaires à celles qui caractérisent la période coloniale, à savoir, ethniciste et culturaliste. Cette conception a été réactivée en France depuis l'institutionnalisation de la catégorie statistique *immigré* (1990) qui ne tient pas compte de la dimension historique des immigrations. Elle ne permet pas, notamment, de contextualiser les vagues migratoires dans leurs cadres historiques différenciés. Les spécificités coloniales et postcoloniales des « Algériens », dont le statut juridique a varié selon les périodes, est néanmoins perceptible dans les deux corpus.

Or, la prise en compte des ruptures qui ont rythmées les relations entre la métropole et ses possessions d'Afrique du Nord révèlent les effets, encore actifs, de l'héritage colonial sur les parcours scolaires des descendants de Maghrébins et ceux de leurs parents. L'analyse des trajectoires dans leurs dimensions temporelle et comparative permet d'avancer que la réussite scolaire des descendants dépend davantage du capital, socioculturel et économique de leurs parents que de traits culturels particuliers. De l'immigrant colonial illettré des années 1940 à l'intellectuel transnational Maghrébin des années 1990, la recherche française doit intégrer les transformations à l'œuvre dans cette composante de la population française.

Mots-clefs: catégorisation, immigration, scolarisation, enseignement supérieur, descendants de Maghrébins, récits biographiques, analyse textuelle.

ABSTRACT

The research is centered on the construction of statistical categories in France. In particular it focuses on the notional deficit that shows the *immigré* category which designates the individuals who are born abroad of foreign nationality. The category is deconstructed through the example of graduates' trajectories of Maghreb ascendance as well as the circumstances which led their parents to emigrate and the conditions of their settlement in France.

The analyzed materials are of two different natures: the first one is composed of two studies performed by the French Institute for Demographic Studies (Ined) which address the foreign and immigrant populations in France, and the second one, gathers forty-three biographical narratives of graduates of Maghreb ascendance. These later were collected within the frame of the last representative survey implemented by Ined: *Trajectoires et Origines (TeO)*.

The results show that despite a transformation of the immigrants' profile, the French demography's approach of the Maghreb immigration is largely similar to the one characterizing the colonial era: an ethnic and cultural conception. This approach has been reactivated in France when the statistical category "*immigré*" was institutionalized in 1990. This category, which only takes into account the country of birth of the migrants, displays a significant notional deficit in its definition and its application. In particular, it doesn't contextualize the immigration waves in their differentiated historical realities. The colonial and postcolonial specificities of "Algerians", whose legal status has varied across the different periods of time, are nonetheless noticeable in both the demographical studies and the biographical narratives.

Yet, when the ruptures which have marked the relationships between France and its ex-possessions in North-Africa reveal the effects of the colonial heritage, which is still active, on the school careers of the Maghreb descendants' and those of their parents. The analysis of the trajectories in their temporal and comparative dimensions proves that succeeding at school for the Maghreb descendant depends more on the educational, sociocultural and economic capital that the parents possess, than cultural patterns. Indeed, from the illiterate colonial immigrant of the 1940 to the Maghreb transnational intellectuals of the 1990, the French research must integrate the changes occurring in this component of the French population.

Keywords: categorization, immigration, education, higher education, Maghreb descendants, biographical narratives, textual data analysis.

TABLE DES MATIERES

Remerciements…….……... 5
Résumé en français et en anglais…….. 6
Table des matières…….……..…… 9
Préambule……. 17

PROPOS INTRODUCTIFS

GENESE D'UN TRAVAIL ACADEMIQUE

I. LES DECLENCHEURS EXPERIENTIELS ET PROFESSIONNELS……..……. 21
II. CONSTRUCTION D'UN PARCOURS REFLEXIF SUR LA SCOLARITE DES DESCENDANTS DE MAGHREBINS : TRAJECTOIRE UNIVERSITAIRE ET INSTITUTIONNELLE……..…… 24
Démarche et articulation des chapitres

PREMIERE PARTIE

LES CONTEXTES DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 : Etats des savoirs sur les Africains du Nord : histoire et démographie..... 39
I. LA QUESTION SCOLAIRE EN AFRIQUE DU NORD : REPERES HISTORIQUES ET LEGS COLONIAL…… 39
1. Statuts des territoires et modalités d'administration..... 40
2. Régimes politiques en Métropole et conquêtes de l'Afrique du Nord……..... 42
2.1. La Troisième République : un tournant dans les modalités de colonisation et d'administration des territoires……..……... 43
2.2. La spécificité algérienne…… 44
2.3. L'administration des territoires……. 46
3. Les écoles nord-africaines……..... 47
3.1. Des systèmes éducatifs selon le statut du territoire et des sujets……..……... 47
3.2. La colonie algérienne : des systèmes éducatifs qui ont changé dans le temps……..…… 49
3.3. Une hausse des effectifs scolaires en trompe l'œil……..…….. 50
II. LA DEMOGRAPHIE : CATEGORISATIONS COLONIALES ET POSTCOLONIALES…….. 53
1. La statistique, une discipline transnationale et transdisciplinaire…… 53
2. Les grandes phases……..…….…... 54
3. Le XIXe siècle : la « fièvre scientifique » et l'« homme moyen »…… 56

4. La science de la population et la démographie…….. 58
5. La création de l'Institut national d'études démographiques (Ined)……..…… 59
III- CATEGORIES COLONIALES ET HERITAGE POSTCOLONIAL : ENTRE VISIBILITE ET INVISIBILITE…….. 61
1. La catégorisation en Algérie coloniale et en métropole……..……. 61
2. L'Institut national d'études démographiques et l'immigration……..... 64
3. La catégorisation et l'immigration postcoloniale……..……. 67
Synthèse 1

Chapitre 2 : Le paradoxe de l'enquête *Trajectoires et Origines* ……..…… 73
1. Les catégories de l'enquête……..... 73
2. Les populations étudiées dans l'enquête *TeO*……... 76
3. Les objectifs de l'enquête……..... 79
4. Les Maghrébins et leurs descendants dans l'enquête *TeO* : le paradoxe des Algériens……..... 81
4.1. Une représentativité de l'immigration maghrébine qui interroge…….…… 83
4.2. Une bonne maîtrise de la langue française…….….. 85
4.3. Des résultats scolaires faibles mais différenciés……..…….….. 88
4.4. Un accès à l'emploi difficile……..…….….. 90
5. Un paradoxe qui n'est pas explicité dans les résultats de l'enquête…….….. 91
6. L'étude de l'immigration dans la recherche française…….….. 95
Synthèse 2

DEUXIEME PARTIE

LE CADRE THEORIQUE, LES SUPORTS D'ANALYSE ET LA METHODOGIE

Chapitre 3 : La « fabrique » des catégories……. 104
1. Questionner l'objectivité des enquêtes et des chercheurs……... 105
2. L'archéo-généalogie : ordre muet, discontinuité et marges……...…….. 109
2.1. L'ordre muet et la discontinuité…… 112
2.2. La discontinuité et les marges……...….. 113
2.3 Les marges de l'empire : Nord-africains, Maghrébins et statistique démographique……... 115
3. La catégorie statistique *immigré* : ses effets dans l'institution scolaire française…….….. 117
3.1. L'irruption de l'ethnicité à l'école……... 118
3.2. Les descendants de Maghrébins et la scolarité : les causes et les effets…... 121

3.3. L'anthropologie de l'éducation américaine : les conditions de l'acte migratoire…….....… 125
4. Objectivité et catégories statistiques ethniques …… 128
5. Vers une archéo-généalogie des populations originaires du Maghreb…..……..... 134

Hypothèse :

Le déficit d'historicisation de l'immigration maghrébine produit des points aveugles dans l'étude des immigrants qui ne permet pas d'étudier les parcours scolaires et sociaux de leurs descendants en lien avec les conditions d'émigration et d'immigration de leurs parents.

Synthèse 3

Chapitre 4 : Les supports d'analyse
Contextualisation et décontextualisation : deux ouvrages de l'Ined et quarante-trois récits biographiques de descendants de Maghrébins issus de l'enquête *Trajectoires et Origines*……..…….. 139
I. LES OUVRAGES……. 139
1. Le *Cahier 20*, 1954……..……..……. 139
1.1. Le contexte : Français musulmans d'Algérie et construction de l'Europe 1954)……..…… 140
1.2. L'objectif de l'ouvrage : étudier les problèmes posés par les Nord-Africains……..…… 142
2. *MGIS* : installation définitive des Maghrébins et de leurs descendants (1995)……. 145
2.1. *MGIS* : une enquête sur les *immigrés* et leurs enfants…… 146
II. QUARANTE-TROIS RECITS BIOGRAPHIQUES ISSUS DE L'ENQUETE *TEO*……..…..… 148

Synthèse 4

Chapitre 5 : Les méthodologies
Ouvrages et récits biographiques : Entre quantitatif et qualitatif……..…... 155
I. LES OUVRAGE : UN TRAITEMENT STATISTIQUE…….……..…….. 155
1. La statistique textuelle…….……... 155
2. IRaMuTeQ : un outil exploratoire neutre……..... 156
3. La classification hiérarchique descendante (CHD)……..…..……... 158
4. La préparation des textes et le paramétrage du logiciel……..……. 159
5. De la CHD aux analyses thématiques……..... 160
6. Contre-sens et ambigüités des formes……..…… 162

II. LES RECITS BIOGRAPHIQUES : APPROCHES TEMPORELLE ET COMPARATIVE…… 163
1. Le déroulement de la collecte et le guide d'entretien……...…… 163
2. L'analyse des récits biographiques dans une approche temporelle……... 166
3. L'analyse des récits biographiques dans une approche comparative……..……. 167
4. Entre perspective inductive et déductive……...……. 168
5. Construction de tableaux comparatifs…….…... 168
6. Agencement des tableaux et arbitrages……..... 169
Synthèse 5

TROISIEME PARTIE

DE LA THEORIE AU TERRAIN

Chapitre 6 : Du Français musulmans d'Algérie à l'*immigré* : deux travaux de l'Ined..…... 175
I. *LE CAHIER 20* : LES RESULTATS DE LA CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DESCENDANTE……..…… 175
1. La classification hiérarchique descendante : cinq mondes lexicaux……... 177
2. Les segments de textes caractéristiques des cinq classes.……..…..... 178
3. L'analyse factorielle de correspondance (AFC)…….…… 180
3.1. Des Français musulmans d'Algérie opposés aux Européens……. 180
3.1.1. L'axe horizontal : les populations étudiées……... 180
3.1.2. L'axe vertical : les registres de discours……...……... 181
4. Dénominations des Français musulman d'Algérie et représentations……..…… 183
4.1. Une surreprésentation des Français musulmans d'Algérie……..…….. 183
4.2. Une représentation négative…… 184
5. Une histoire franco-algérienne ténue : un déficit de contextualisation……..…...… 186
II. *MGIS* : LES RESULTATS DE LA CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DESCENDANTE……..…..... 189
1. La classification hiérarchique descendante : des mondes lexicaux liés aux thématiques ……..…….. 190
2. Les classifications hiérarchiques descendantes de « passages sélectionnés »..…….…… 191
2.1. Les « ethnies » : l'Asie du Sud-Est opposée aux Maghreb…… 192
2.2. Les « motifs des immigrations » : une opposition *immigrés* et *réfugiés*……... 193
2.3. Les « projets de retour et d'enterrement » : une opposition *immigrés* et *réfugiés*……..... 195
3. Une surreprésentation des Algériens…….……..…... 196
4. Une histoire franco-algérienne toujours aussi ténue……..... 198
5. Les Nord-Africains et les Maghrébins dans le rapport *MGIS*…….……..…... 202

5.1. Références aux anciennes possessions françaises…… 202
5.2. Les conventions bilatérales avec l'Algérie et le Maroc…… 205

Synthèse 6

Chapitre 7 : Du sujet colonial au « quatrième âge » de l'immigration maghrébine…….. 211
1 Algériens, Marocains, Tunisiens : des structures migratoires hétérogènes…… 212
2 Effets de l'agencement des chiffres : le dénombrement des diplômés…… 219
3. Avant 1962 : des parents qui ont acquis du capital scolaire, social, culturel et économique…… 223
3.1. Immigration « solidaire » ou « solitaire » …… 225
3.2. Scolarisation de l'un des parents…… 229
3.3. Accès à la propriété ou aux biens matériels…… 234
3.4. Des enquêtés rarement concernés par le projet migratoire initial…… 235
3.5. Les descendants de coloniaux, des réussites paradoxales ?..... 237
4. 1962-1973 : une main d'œuvre sans capital …… 238
4.1. Des immigrants plus âgés et plus souvent mariés……..... 240
4.2. Analphabétisme, illettrisme et scolarisation dans la pré-émigration…….. 241
4.3. Des familles marocaines et Tunisiennes plus souvent propriétaires…… 244
4.4. Les descendants de l'immigration de travail : des réussites qui sont exceptionnelles…… 245
5. Le « quatrième âge » de l'immigration en provenance du Maghreb…….. 247
5.1. Des immigrations mixtes : célibataires et familles…….. 248
5.2. Une généralisation de la scolarisation sauf pour les femmes marocaines…… 250
5.3. Des installations définitives en hausse…….. 252
5.4. Le « quatrième âge de l'immigration maghrébine » : entre mobilité sociale et reproduction sociale…….. 254

Synthèse 7

CONCLUSION…… 260
BIBLIOGRAPHIE…….. 273
LISTE DES ANNEXES
Annexe 1 : Chiffres du recensement entre 1851 et 1999…… 297
Annexe 2 : Temps événementiels et temps long dans le *Cahier 20*…….. 299

Annexe 3 : Résultats de la CHD du Rapport *MGIS*, le dendrogramme……..…… 300
Annexe 3 bis : Résultats de la CHD du Rapport *MGIS*, les mondes lexicaux……..… 301
Annexe 4 : Résultats de la CHD du Rapport *MGIS*, « appartenances ethnique »…… 302
Annexe 5 : Résultats de la CHD du Rapport *MGIS*, « motifs de migration »……. 303
Annexe 6 : Résultats de la CHD du Rapport *MGIS*, « projets de retour et d'enterrement »…….…… 304
Annexe 7 : Temps événementiels et temps long dans le Rapport *MGIS*…..…….. 305
Annexe 8 : Grille d'entretien…… 307
Annexe 9 : Exemple d'entretien…….……... 321
Annexe 10 : Liste des tableaux…… 403
Annexe 11 : Liste des figures…… 404
Annexe 12 : Liste des encadrés……..…… 405

PREAMBULE

Dans le cadre de cette recherche, le parti pris a été de spécifier la dénomination des Nord-Africains et des Maghrébins.

En premier lieu, le terme « immigré » recouvre plusieurs sens : le verbe immigrer caractérise l'acte d'arriver et de s'installer dans un pays étranger, dans le sens commun, un « immigré » est un étranger venu travailler en France, enfin, la catégorie statistique *immigré* désigne les personnes nées étrangères à l'étranger. Afin de faciliter la lecture de cette recherche, les Africains du Nord et les Maghrébins sont nommés les « immigrants » et lorsque le propos relève de la catégorie *immigré*, ce dernier apparaît en italique.

Par ailleurs, les types de colonisation ont différé dans les protectorats (Maroc et Tunisie) et la colonie (Algérie), d'où une différence dans les statuts juridiques des populations. Si les Marocains et les Tunisiens restent de nationalité étrangère pendant la durée des protectorats, les indigènes d'Algérie sont de nationalité française, sans en avoir la citoyenneté, pendant près de cent ans. En 1947, leur statut évolue puisqu'ils accèdent à l'ensemble des droits du citoyen. Ces événements historiques s'accompagnent d'une transformation de la terminologie qui leur est relative : indigènes, sujets, Français musulmans d'Algérie, etc. La question de la terminologie se pose en d'autres termes dans la période postcoloniale. Avec l'accès à l'indépendance de l'Algérie en 1962, les immigrants sont désormais de nationalité algérienne, originaires de la région Maghreb. La confusion dans le vocabulaire concerne davantage leurs enfants qui, depuis l'introduction de la catégorie statistique *immigré*, sont appréhendés en tant que descendants d'immigrés ou descendants d'origine maghrébine. Cette dernière qualification révèle le nombre grandissant de recherches qui les étudient de façon indifférenciée. Les qualificatifs qui leur sont attribués soulignent dans tous les cas une appartenance étrangère qu'ils n'ont pas puisque la plupart d'entre eux sont nés Français sur le territoire national.

Le terme « origine » présente la même polysémie que celui d'« immigré ». La question n'est pas traitée dans cette recherche, cependant, afin de souligner son caractère polysémique, le terme est utilisé entre guillemets.

Ces raisons ont contribué à opter pour l'utilisation d'un vocabulaire *ad hoc* qui réintroduit les spécificités des personnes selon les périodes et rétablit les descendants dans le statut juridique de leurs ascendants et leurs particularités historiques. La stabilisation de la terminologie réintroduit le lien entre le contexte historique et le(s) statut(s) des personnes et permet une lecture plus aisée de cette recherche.

La dénomination en période coloniale
Avant 1947
Sujets algériens
Sujets marocains
Sujets tunisiens
Entre 1947 et 1962
Français musulmans d'Algérie
Sujets marocains (jusqu'en 1956)
Sujets tunisiens (jusqu'en 1956)
La dénomination en période postcoloniale
Les immigrants
Algériens
Marocains
Tunisiens
Les descendants
Descendants d'Algériens
Descendants de Marocains
Descendants de Tunisiens

INTRODUCTION

DE L'EXPERIENTIEL A L'EMERGENCE D'UNE QUESTION DE RECHERCHE : HISTOIRE COLONIALE ET SCOLARISATION

I. LES DECLENCHEURS EXPERIENTIELS ET PROFESSIONNELS

Cette thèse de doctorat trouve son « origine » dans une succession de situations dans les sphères privée et professionnelle qui m'ont questionnée sur mon statut de descendante d'immigrants algériens et sur mon positionnement dans la société française. Par extension, elles interrogent toute une composante de la population en France, les immigrants et leurs enfants dont la dénomination en définit mal les contours (de Rudder, 1997), ainsi que nous le verrons dans le développement de ce travail. Entre autres exemples, une amie de longue date s'est un jour exclamée « Je ne comprends pas pourquoi tu réussis, tu sors de nulle part ! ». Quelques années plus tard, une collègue devenue proche m'a renvoyée à un questionnement semblable. Elle s'étonnait qu'en tant que femme issue de l'immigration, je sois si « décomplexée », en d'autres termes, elle me signifiait que ma façon d'être ne révélait aucun stigmate de cette « origine étrangère ».

Pour mes interlocuteurs, le fait que je sois descendante d'immigrants algériens semblait être en contradiction avec mon niveau de diplôme (Bac+5) et mon statut professionnel de cadre. La répétition de ces situations m'a amenée à m'intéresser à l'immigration en provenance d'Afrique du Nord et du Maghreb et à la colonisation de cette partie du monde, jusqu'à reprendre un cycle d'études ; un second Master 2 puis une thèse de doctorat, pour tenter de comprendre les raisons de cette supposée antinomie.

En effet, dans le discours ordinaire, les descendants d'"immigrés" en situation de réussite scolaire et professionnelle sont fréquemment qualifiés d'« exceptions » par leur entourage supposé[1] ne pas avoir d'ascendance étrangère. A travers les échanges que j'ai pu avoir au sein de ma fratrie et les entretiens que j'ai menés plus tard auprès de descendants d'immigrants maghrébins, je réalise que l'expérience des effets de mon « ethnicité »[2] est partagée par de nombreux autres descendants dans leur quotidien. Au prisme de ce constat, il est apparu que ces nombreuses trajectoires de réussite qui soulèvent l'étonnement des camarades de classes et des collègues de travail traduisent essentiellement les représentations collectives dévalorisantes implicites, à l'encontre de cette composante de la société française.

Les premières questions ont émergé de ces réflexions : comment ces représentations se sont-elles forgées et depuis quand ? Quelles histoires relient ces populations avec le pays d'où elles sont parties et celui au sein duquel elles vivent ? Comment se positionnent-elles face à ces représentations dévalorisantes et inversement, comment sont-elles positionnées au sein de la société française ?

Ce questionnement m'a incitée à engager une quête de sens à travers l'histoire de la colonisation de l'Afrique du Nord et l'immigration des Maghrébins. Dans un premier temps, il était important de comprendre les liens historiques entre le pays de mes parents et celui dans lequel j'ai toujours vécu afin de saisir les raisons de la présence de ma famille dans l'hexagone.

Cette démarche m'a fait découvrir l'histoire de ma famille sur plusieurs générations et celle d'un pays méditerranéen, l'Algérie, dans sa singularité, sa complexité et son universalité (Braudel, 1985). Les lectures nombreuses autour de

---

[1] Le terme « supposé » fait référence au fait qu'un tiers de la population française possèderait au moins un aïeul qui serait arrivé en France avec un statut d'étranger. Voir notamment Dewitte P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. La documentation française.

[2] La notion d'« ethnie » qualifie l'appréhension des populations, notamment originaires du Maghreb selon le point de vue de la puissance colonisatrice. Certains auteurs caractérisent le pourtour méditerranéen, qui comprend le Maghreb, comme une région de métissage de populations et de cultures (Yelles, 2005 ; Braudel, 1977).

ce thème m'ont permis de construire les nombreuses questions que j'ai posées à mes parents et à ma famille élargie. Jusque-là, les rares conversations sur le vécu colonial des deux branches de ma famille m'intéressaient peu et mes parents n'insistaient jamais pour transmettre cette partie de leur histoire. Mon intérêt allant grandissant, la dynamique s'est inversée. La demande qui venait de l'un de leurs enfants a délié les langues. Les réponses ont été plus longues, plus complètes et plus précises. Cette discrétion sur le passé colonial qui caractérise mes parents, mais aussi ceux de nombreux descendants de Maghrébins que j'ai interrogés, peut s'interpréter, pour une part, comme le pendant de la représentation négative dont ils font l'objet en France.

Entre représentation négative d'une part, et absence ou insuffisance de transmission familiale d'autre part, comment se construire sans mémoire ?

Les lectures engagées (Belhandouz, 2002, Sayad, 1999, Ogbu, 1998) m'ont fait comprendre que les trajectoires scolaires et sociales des descendants d'*immigrés*, en l'occurrence maghrébins, ne pouvaient s'appréhender qu'en tenant compte de celles de leurs parents, en France mais aussi dans le pays dont ils sont originaires.

Un nouveau déclencheur de cette quête de sens s'est matérialisé par un dossier du journal Le Parisien du 16 janvier 2007 titrant « les "cerveaux" des cités quittent la France ». Les articles décrivent le parcours de plusieurs descendants d'immigrants maghrébins qui ont réussi leur parcours professionnel dans l'expatriation. J'avais moi-même régulièrement étudié et travaillé à l'extérieur de la France aussi pouvais-je percevoir les liens entre les questions que je me posais et la mobilité géographique en dehors de la France. Les lectures que j'avais entreprises me faisaient saisir que la mobilité m'avait sans doute permis de dépasser symboliquement des « barrières mentales » liées aux représentations négatives et aux assignations qui en découlent. C'est ainsi que je me suis rapprochée d'une équipe de recherche en sciences de l'éducation de l'université Paris Ouest-Nanterre-

Paris-La-Défense[3]. A partir de ce moment-là s'est élaboré un parcours de réflexion sur la construction des identités sociales et scolaires des populations originaires d'Afrique du Nord et du Maghreb.

II. CONSTRUCTION D'UN PARCOURS REFLEXIF SUR LA SCOLARITE DES DESCENDANTS DE MAGHREBINS : TRAJECTOIRE UNIVERSITAIRE ET INSTITUTIONNELLE

Tout d'abord dans le cadre d'un master 2 en Sciences de l'éducation dont les résultats, obtenus au travers de récits de biographiques, montrent que le séjour en dehors de la France pour les étudiants d'ascendance maghrébine modifie la notion du « nous ». Le voyage peut correspondre à une stratégie de contournement qui permet aux individus de restaurer ou de se créer une identité qui est ambivalente sur le territoire français. Cet acte de mobilité les rend prêt à assumer leurs cultures plurielles et à s'inscrire dans une identité transnationale. Cet état favorise l'émergence du « sujet », ce qui, après un parcours scolaire réussi, peut favoriser l'accès à l'emploi.

Parallèlement à ce questionnement, mon parcours professionnel qui suivait son cours m'a menée à une autre phase décisive dans ma réflexion. J'ai été recrutée au Centre international d'études pédagogiques (CIEP), un opérateur du Ministère de l'éducation nationale, en charge de la coopération française en éducation. Ma fonction de chargée de programmes, c'est-à-dire, chargée de mission, m'a conduite à collaborer avec plusieurs universités au Maghreb et au Moyen-Orient dans la mise en œuvre du système harmonisé de diplôme de l'enseignement supérieur : licence, master, doctorat (LMD). Cette activité m'a permis d'entrer de plain-pied dans le champ de l'éducation, notamment les systèmes éducatifs français et étrangers. Elle a été l'opportunité de comprendre les offres éducatives de l'enseignement supérieur dans cette région du monde. J'ai grandi dans une famille de culture algérienne, aussi, séjourner dans ces pays m'a fait prendre conscience d'une forme de familiarité avec certains traits culturels et avec la langue arabe, tout en constatant une distance

[3] La composante du laboratoire CREF s'intéresse notamment, aux questions éducatives en contexte de migration. J'y ai réalisé un premier travail de recherche dans le cadre d'un Master. L'objectif était de préparer une reconversion professionnelle dans le sens de ces nouvelles connaissances.

culturelle et linguistique importante qui me séparait des personnes qui vivent sur place. En effet, je n'y ai pas grandi et la langue française est celle que je maîtrise le mieux.

Au sein du CIEP, l'occasion m'a été donnée de collaborer à un travail sur les inégalités en éducation en France qui m'a fait découvrir des articles scientifiques comme ceux d'A. van Zanten et J-P Payet (1992). Ces lectures sur l'école française établissent un rapport entre les performances scolaires des descendants immigrants, « l'ethnicisation » dont ils font l'objet et les quartiers dans lesquels ils résident.

De nouvelles questions se sont ainsi dégagées : face à l'assignation identitaire et spatiale dont les descendants d'immigrants font l'objet (Rhein, 1997, Préteceille, 1995), comment les parcours de réussites scolaires s'expliquent-ils ? Quels indicateurs est-il possible de dégager de ces parcours de réussite afin de construire des dispositifs susceptibles d'en susciter et encourager d'autres ?

Cette réflexion s'est nourrie de, et dans, mon parcours professionnel. Elle m'a naturellement conduite à souhaiter approfondir ces connaissances dans un cadre académique.

Au regard des récits biographiques que j'ai pu recueillir dans le cadre de ce premier travail, il s'avère cependant que la mobilité géographique se concrétise elle-même à la suite de nombreux autres « déclencheurs » qui jalonnent le parcours des personnes ; elle ne représente donc qu'un facteur *d'empowerment*[4] parmi d'autres qui restent à découvrir. Dès lors, on peut se demander quels autres facteurs participent à la réussite scolaire et sociale de ceux qui n'ont jamais vécu ailleurs que dans l'hexagone ? Le projet initial de cette thèse était donc d'analyser la trajectoire scolaire de descendants de Maghrébins pour en extraire une typologie des facteurs de réussite en lien avec les projets migratoires et les statuts des familles dans leur société dont ils sont originaires. Comme nous allons le voir et même si certains

[4] La définition de *l'empowerment* selon J. Rappaport : « on peut définir *l'empowerment* comme la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (1987).

éléments subsistent, ma trajectoire durant les quelques années qui séparent le projet de thèse de cet écrit, a modifié en profondeur la perspective de l'étude.

En effet, mon parcours s'est ensuite inscrit dans des institutions publiques de recherche : l'Institut national d'études démographiques (Ined), dont le champ de recherche est précisément l'étude de la population, puis le Centre d'études de l'emploi (Cee). Les différents postes salariés que j'ai occupés m'ont ainsi permis de réaliser cette thèse au sein de structures dont la recherche est le cœur de métier.

Fin 2009 une proposition de contrat m'a été faite par des chercheurs de l'Institut national d'études démographiques (Ined) pour réaliser des entretiens avec des diplômés de l'enseignement supérieur issus de la « diversité »[5] en France. Ce contrat a pris place dans le cadre de deux post-enquêtes issues de l'enquête principale *Trajectoires et Origines*. L'intitulé unique qui réunissait les champs d'étude de deux chercheures, E. Santelli et L. Moguérou, était le suivant *« Destin scolaire et social des fratries dans les familles immigrées »* qui a fait l'objet d'un document de travail de l'Ined en 2014 (Moguérou, Santelli, Hamel, Primon, 2014). Soixante-et-un récits biographiques ont été réalisés en une année parmi lesquels quarante-trois ont été menés avec des descendants de Maghrébins

L'équipe de recherche m'a ensuite proposé de participer à l'élaboration de la grille d'analyse et à la pré-analyse des entretiens, ce qui a prolongé ma collaboration au projet de quelques mois. Ces pré-analyses ont confirmé les « intuitions » ou « pré-hypothèses », fruits de mon expérience, que j'avais formalisées dans les conclusions du Master 2 : les récits biographiques, qui relatent des parcours individuels et familiaux diffèrent essentiellement par les conditions de l'émigration.

Ma présence à l'Ined s'est ensuite poursuivie par un contrat de trois ans dans un poste de chargée d'études pour administrer un projet de recherche européen qui m'a ensuite conduite au Centre d'études de l'emploi (CEE), une autre institution publique de recherche, au sein de laquelle j'ai collaboré à deux études. L'une d'entre

[5] Le titre de l'enquête pour laquelle les entretiens ont été réalisés est : *Trajectoires et Origines* : enquête sur la diversité de la population en France.

elles, en collaboration avec l'Agence pour l'emploi des cadres (APEC), a porté sur les modalités et les canaux d'accès à l'emploi des jeunes diplômés issus de l'« immigration » ou de zones urbaines sensibles[6]. J'ai mené des entretiens avec des descendants de Maghrébins très diplômés. La majorité d'entre eux avait obtenu un BAC+5. Le thème de l'étude, l'accès à l'emploi, ne m'a pas empêchée de m'intéresser aux trajectoires migratoires des familles et aux « *déclencheurs* » et *« dérouilleurs »* (Begag, 2002) que les descendants avaient expérimentés. Au contraire, les connaissances que j'avais accumulées depuis le début de ma démarche m'ont permis de saisir pleinement l'articulation souvent complexe entre l'école et l'emploi qui caractérise les descendants de Maghrébins**.** La question de l'emploi ne se situe pas au cœur de cette recherche mais il s'agit néanmoins d'un indicateur central de l'intégration. A ce titre, il est un élément important de la problématisation de cette étude.

Le plus important des jalons a été la parution des premiers résultats de l'enquête quantitative *TeO* en octobre 2010, alors que je menais les derniers entretiens. Sa lecture m'a fait réviser l'orientation du travail que j'avais commencé. Les chapitres du document concernant la scolarité des populations étudiées montrent que les descendants de la minorité maghrébine sont parmi ceux qui réussissent le moins bien[7]. Ce constat n'est pas nouveau, il est décrit dans de nombreux enquêtes et ouvrages (Brinbaum, Issehnane, 2015 ; les enquêtes *Génération* du Céreq ; van Zanten, 1992). Ce qui a retenu mon attention est que lorsque l'on détaille les performances des descendants selon les trois pays, il apparaît que les descendants d'Algériens obtiennent de moins bons résultats que les descendants de Marocains et de Tunisiens.

Si l'on tient compte de certains indicateurs de l'intégration retenus par la science démographique, comme, par exemple, la durée de la présence en France ou la maîtrise de la langue, les résultats des descendants d'Algériens dans l'enquête *TeO* relèvent d'un paradoxe : en dépit des cent-trente années de présence française en Algérie et cent ans de présence nord-africaine en France (Sayad, 1999),

[6] En collaboration avec Yaël Brinbaum. La publication du rapport est prévue fin 2016.

[7] (cf. Document de travail *TeO*, chapitres 5 et 6)

essentiellement en provenance d'Algérie, les descendants d'Algériens sont les « avant-derniers » de la classe quant à leurs performances scolaires. Leurs résultats sont plus faibles que ceux des descendants de Marocains et de Tunisiens, dont les vagues migratoires sont plus récentes. Les descendants d'Algériens détiennent également le risque le plus élevé d'être au chômage parmi les populations étudiées. En d'autres termes, les résultats des descendants d'Algériens démentent deux indicateurs forts de l'intégration : l'ancienneté de l'immigration et la maîtrise de la langue française.

Ce sont les connaissances que j'avais acquises à travers de nombreuses lectures sur l'histoire de la colonisation de l'Afrique du Nord et de l'immigration en France qui m'ont permis de déceler la contradiction entre le passé historique commun de la France et de l'Algérie et les performances d'intégration de leurs descendants. Or, cette dimension historique est quasi absente du document de travail *TeO*.

Les éléments qui se présentaient à moi dans le document de travail *TeO* relevaient d'une lecture critique en creux puisque qu'ils n'étaient pas explicites dans le texte. Devais-je les ignorer alors qu'ils faisaient écho aux connaissances historiques que j'avais accumulées et à mon expérience personnelle, ou devais-je les prendre en compte ? Tout comme Ana Vasquez (1992) avait constaté que « le comportement des enfants débordait [des] grilles » d'observation élaborées pour l'étude qu'elle menait, ces constats dépassaient les contours de ma question initiale qui portait sur : les facteurs de réussite des descendants de Maghrébins. Vasquez a choisi de « noter "en marge" » les comportements des enfants qui n'étaient pas prévus dans la grille d'observation. Elle ajoute « Cette dernière issue a été choisie le plus souvent parce que nous avions l'"intuition" de leur intérêt, même en dépassant le cadre de notre recherche » (Vasquez, 1992). Dans le cadre de ce travail, les nouveaux éléments n'ont pas été mis en "marge". Au contraire, ils ont été la source de la révision de la question première. Ce qui m'a intéressée davantage à partir de là, a été d'explorer les conditions qui mènent à ce paradoxe et d'orienter mon travail vers la comparaison des trajectoires scolaires des descendants de Maghrébins selon les « origines » migratoires et sociales des parents ainsi que les déterminants de l'émigration.

Quelques temps plus tard, lors d'un séminaire de l'unité Migrations internationales et minorités (MIM) de l'Ined, la présentation d'un article (Escafré-Dublet, Kesztenbaum, 2011) me fit découvrir deux publications de l'Ined : les *Cahiers 19*[8] et *20*[9]. Ces ouvrages sont :

> *« Les enquêtes publiées par l'Institut national d'études démographiques (Ined) en 1953 et 1954 sous le titre "Français et Immigrés" constituent une des rares sources sur la situation des immigrés dans la France des années 1940-1950 (Girard et Stoetzel 1953, 1954) […] si l'enquête renseigne une période peu étudiée en histoire de l'immigration, elle constitue aussi un témoignage de ce qu'a été l'appréhension des populations immigrées à travers leur construction en tant qu'objet scientifique » (Escafré-Dublet, Kesztenbaum, 2011, p. 93).*

Ces publications, ainsi que l'article de Lionel Kesztenbaum et Angéline Escafré-Dublet, ont ouvert tout un champ nouveau de connaissances à explorer qui porte sur le lien entre l'Ined et l'immigration algérienne dans la période qui suit la Seconde Guerre mondiale. A ce titre, trois faits marquants sont à relever :

Le premier relève de la citoyenneté des sujets algériens en 1947 qui leur permet de circuler librement entre les deux rives de la méditerranée. Ces nouvelles dispositions voient leur nombre croître de façon importante dans la métropole et devient un enjeu politique et scientifique (Escafré-Dublet, Kesztenbaum, 2011).

Le deuxième élément central de cette période est que la France souffre d'un déficit de natalité depuis plus d'un siècle et la situation s'est aggravée avec les deux guerres mondiales du XXe siècle. Les autorités envisagent d'y pallier grâce à l'accueil et l'installation d'immigrants sur le sol français. Dans ce dispositif, les Français musulmans d'Algérie[10] sont considérés comme inassimilables à la population

---

[8] Girard A., Stoetzel J. (1953). *Français et immigrés. L'attitude française. L'adaptation des Italiens et des polonais*. Travaux et documents, Cahier n°19. Ined. PUF.

[9] Girard A. (1954). *Français et immigrés. Nouveaux documents sur l'adaptation. Algériens – Italiens – Polonais. Le service social d'aide aux migrants*. Travaux et documents, Cahier n°20. Ined. PUF.

[10] C'est ainsi qu'ils sont dénommés à partir de 1947

française et leur installation en métropole n'est pas « désirée » (Sauvy, *Cahier 20*, 1954)[11].

Le troisième est relatif à la création de l'Ined en 1945 par le Gouvernement provisoire du Général de Gaulle. La mission de l'institut est de réaliser des études sur la population française dans la perspective de son accroissement « quantitatif et qualitatif »[12]. Un haut fonctionnaire, Alfred Sauvy, est nommé à la tête de l'institution. Ce polytechnicien et statisticien est en faveur de la planification de l'immigration et du contrôle des arrivées des « Français musulmans d'Algérie » (Spire, 2005). C'est la raison pour laquelle les auteurs de l'article, qui m'ont fait découvrir les *Cahiers 19 et 20*, avancent que :

> *« la construction d'une problématique sur l'adaptation de ces immigrés a eu un effet à plus long terme et a contribué à fixer des catégories d'immigrés et à tracer une « ligne de couleur » entre immigrés européens et non-européens » (Escafré-Dublet A., Kesztenbaum, 2011, p. 107).*

Cette étape m'a menée de façon logique à la lecture du rapport de l'enquête « Mobilité géographique et insertion sociale » (*MGIS*), réalisée en 1992. Parmi les travaux de l'Ined sur l'immigration, *MGIS* est une enquête incontournable puisque la catégorie statistique *immigré* est utilisée pour la première fois dans une étude nationale sur la population. Après l'accès à l'indépendance de l'Algérie, les Français musulmans d'Algérie sont devenus Français pour certains, Algériens pour d'autres. Ces derniers deviennent donc étrangers dans l'immigration mais leurs enfants sont souvent Français puisque la plupart naissent dans l'hexagone. L'introduction de la catégorie statistique *immigré* permet de rassembler les étrangers et certains Français nés à l'étranger, dans une même catégorie (*MGIS*, 1995). Dans le même temps, il devient possible de repérer les enfants de ces immigrants qui sont majoritairement Français, ce qui n'était pas le cas avant l'institutionnalisation de cette catégorie en 1990 par le Haut Conseil à l'intégration (Spire, 1999).

---

[11] Dans l'introduction, Alfred Sauvy commente l'arrivée de Français musulmans d'Algérie de la façon suivante *« subie ou acceptée, plus que désirée par la masse de la population française, l'immigration des Algériens pose de délicats problèmes »*.

[12] Ordonnance n° 45-2499 du 24-10-45 portant création de l'Institut National d'Etudes Démographiques.

Les rapports et documents d'enquêtes que j'ai examinés forment l'ensemble des études d'envergure sur l'immigration en France réalisées depuis 1945. Le corpus d'ouvrages que je souhaitais analyser dans ce travail gagnait ainsi en cohérence. Tout comme les récits biographiques ne peuvent se comprendre qu'en tenant compte de l'histoire coloniale et de l'émigration, il m'est apparu que l'enquête *TeO* ne prend réellement sens que située dans l'histoire de l'Ined et parmi les enquêtes menées sur l'immigration. Ce constat rejoint l'une des pierres angulaires qui se sont dégagées du parcours que j'ai effectué : comment saisir le fait contemporain sans connaître sa genèse ? Cette nouvelle perspective m'obligeait à contextualiser l'Ined ainsi que les travaux qui entrent dans le corpus.

Finalement, les matériaux retenus pour cette recherche sont les suivants : d'une part les quarante-trois entretiens avec des descendants de Maghrébins qui ont été réalisés dans le cadre de deux post-enquêtes *TeO* ; d'autre part le *Cahier 20* et le rapport *Mobilité géographique et insertion sociale*

Le document *TeO*, duquel a émergé le paradoxe, sert à problématiser le fait migratoire en provenance d'Afrique du Nord et du Maghreb dans les enquêtes de l'Ined, et la scolarité des descendants issus de cette immigration. Le document ne peut, en effet, être analysé (cf. chapitre 5) au même titre que les deux autres ouvrages car il s'agit d'un travail intermédiaire qui :

> *« présente des analyses préliminaires dont l'objectif est de fournir à la communauté scientifique et au grand public les premiers enseignements de l'enquête sur les situations comparées des immigrés, de leurs descendants et de la population majoritaire. Les analyses développées ici forment une contribution d'étape avant la publication d'un ouvrage plus complet en 2011 » (Document de travail TeO, 2010, p. 5).*

L'ouvrage finalisé de l'enquête est paru fin 2015 mais ce travail de thèse était trop avancé pour penser à le substituer au document de travail.

Le titre de cette thèse, « des chiffres et des êtres » m'est apparu un jour, alors que je travaillais en parallèle sur l'analyse des travaux de l'Ined et l'analyse des récits biographiques. Plusieurs options étaient possibles mais celle-ci, en plus de renvoyer à un élément de culture nationale, l'émission « des chiffres et des lettres », condensait la problématique de la recherche qui instaure une dialectique entre les différentes disciplines mobilisées (démographie, histoire, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation), et entre les études quantitatives et qualitatives.

Démarche et articulation des chapitres **:**

Ce travail de thèse et son articulation trouvent leur fondement dans un cheminement personnel et professionnel fait de « déclencheurs » qui ont provoqué de la curiosité, des lectures et des choix. Ce travail n'est pas fruit d'une décision arbitraire mais le produit d'un faisceau de déterminants qu'un effort de réflexivité permet de mettre au jour. Dans la même perspective, il est important d'étudier la genèse de la production de la connaissance en France sur les Nord-Africains qui deviennent des Maghrébins dans la période postcoloniale.

Je disposais de deux types de supports pour traiter des thématiques de l'immigration et de la scolarité des descendants de Maghrébins. D'une part, trois publications qui évaluent l'intégration des populations immigrantes en France à travers des « chiffres » et des indicateurs. D'autre part, une collecte de terrain qui retrace des récits biographiques d'« êtres » issus de l'enquête *TeO*.

Le **premier chapitre** fournit quelques repères sur l'histoire coloniale en Afrique du Nord, notamment les systèmes éducatifs, et sur la science de la population, avant de s'intéresser à la relation entre la démographie et aux catégories coloniales et postcoloniales.

Le **deuxième chapitre** analyse le document de travail *TeO* (2010) pour comprendre le positionnement des descendants de Maghrébins parmi les populations étudiées, et plus particulièrement celui des descendants d'Algériens, qui présentent le paradoxe qui fonde cette recherche.

Le **troisième chapitre** décrit le cadre théorique de cette recherche. Après avoir questionné l'objectivité de la recherche et des chercheurs, il fait un état des connaissances sur les questions de l'usage des catégories et leurs effets sur la scolarité des descendants de Maghrébins dans les cinquante dernières années.

Le **quatrième chapitre** présente les corpus analysés : deux ouvrages de l'Ined relatifs à l'immigration en France datant de 1954 et 1995 et quarante-trois

entretiens recueillis dans le cadre de post-enquêtes *Trajectoires et Origines*.

Le **cinquième chapitre** décrit les choix méthodologiques qui ont été adoptés : les ouvrages sont analysés avec le logiciel de statistiques textuelles logiciel de statistique textuel et les entretiens avec une méthode *ad hoc* qui a été nommé « Trajectoires à plat ».

Le **sixième et le septième chapitre** présentent les résultats des analyses et les développements qu'ils figurent dans leurs lectures combinées.

La **conclusion** fait le bilan de cette recherche et propose quelques perspectives.

PREMIERE PARTIE

Les contextes de la recherche

CHAPITRE 1

ETATS DES SAVOIRS SUR LES AFRICAINS DU NORD :

HISTOIRE ET DEMOGRAPHIE

« Nous avons détruit les forces qui pouvaient nous résister, mais nous avons détruit du même coup celles sur lesquelles nous pouvions nous appuyer. Nous avons fait passer sur toute l'Algérie une sorte de rouleau compresseur. Nous n'avons plus en face de nous, suivant l'expression de Monsieur Jules Cambon, qu'une poussière d'hommes, un troupeau sans bergers ». (A. Bernard, 1929, in Kateb ,2001, p. 79)

I- LA QUESTION SCOLAIRE EN AFRIQUE DU NORD : REPERES HISTORIQUES ET LEGS COLONIAL

Parmi l'ensemble des vagues migratoires que la France a accueillies, les populations d'Afrique du Nord (Algérie, Maroc, Tunisie) sont redevables d'une lecture spécifique, du fait de leur appartenance à l'ancien empire colonial français, d'une part, et de l'importance numérique de cette immigration dans l'hexagone, d'autre part. Cette partie de l'histoire française étant peu étudiée dans les cursus scolaires, la tendance est de considérer les histoires des conquêtes coloniales en Afrique du Nord comme uniformes et ce, bien que les travaux de plus en plus nombreux de chercheurs Français et internationaux[13] mettent en exergue une spécificité algérienne. En effet, il est légitime de parler de colonisations nord-africaines au pluriel car elles ont pris deux formes distinctes dans l'un et les deux autres pays : une colonie de peuplement en Algérie, des protectorats au Maroc et en Tunisie. Les modalités de conquêtes des territoires, d'administration puis les conditions d'accès aux indépendances ont été déterminés notamment par ces statuts qui sont liés aux durées de la présence françaises dans ces territoires : de 44 ans pour le Maroc à 130 années pour l'Algérie.

[13] On peut notamment citer : Pascal Blanchard, Olivier Le Cour Grandmaison, Patricia Lorcin, Gérard Noiriel, Benjamin Stora, Daniel Rivet, etc.

Dans cette perspective, est-il seulement imaginable de penser que ces dissemblances aient pu produire une population nord-africaine puis maghrébine uniforme ? Revenons dans un premier temps sur les spécificités que recouvrent les statuts coloniaux des trois pays.

1. Statuts des territoires et modalités d'administration

Même si le système de protectorat ne peut pas avoir été semblable en tous points au Maroc et en Tunisie, il est estimé équivalent dans sa mise en œuvre par de nombreux auteurs : *« pour l'essentiel, les principes régissant le protectorat marocain sont les mêmes* que pour la Tunisie » (Lafon, 2001, In Le Cour Grandmaison, 2009). C'est la raison pour laquelle nous ne distinguerons pas les spécificités propres aux deux pays dans le cadre de cette recherche.

L'étude des colonisations algérienne et marocaine révèle néanmoins des similitudes ainsi que l'a résumé Daniel Rivet :

> *« le même processus de destruction/reconstruction des sociétés introduit par la généralisation de l'économie de marché, le salariat, l'émigration vers les villes, la paupérisation de larges fractions des paysanneries et la « clochardisation » d'une partie conséquente de la population […] Aussi s'esquisse un synchronisme pan-maghrébin à l'orée des années 1930 qui culmine vers 1955-1956 […] et brouillent de façon éphémère la frontière entre les peuples […] Il n'en reste pas moins que deux styles de colonisation particuliers ont façonné deux paysages historiques singuliers. Le fait n'échappe pas aux praticiens de la colonisation nord-africaine venus de France […]. En Algérie, ils avaient le sentiment d'évoluer dans une province franco-musulmane anachronique maintenue sous perfusion par la République comme en culture de serre. Au Maroc, ils ressentaient immédiatement l'altérité : la sensation d'être à l'étranger dans un pays indéchiffrable au Français sans immersion dans les profondeurs du pays et apprentissage de son code culturel. » (Rivet, 2007, p.148).*

Partons de ces perceptions distinctes que peut ressentir un visiteur envers ces deux anciennes possessions françaises, géographiquement voisines et culturellement proches, pour essayer d'en comprendre les raisons. Pour cela, nous avons construit un tableau (cf. tableau 1) qui récapitule les principales différences dans les formes que prit l'appartenance de ces trois pays à l'empire français.

Tableau 1 : Repères sur la colonisation de l'Afrique du Nord (1830-1962)

Repères sur la colonisation de l'Afrique du Nord (1830-1962)			
	Algérie – (1830-1962)	**Tunisie – (1881-1956)**	**Maroc – (1912-1956)**
Régimes politiques en Métropole durant les colonisations	1) Seconde Restauration (1815*-1830) 2) Monarchie de Juillet (1830-1848) 3) Seconde République (1848-1852) 4) Second Empire (1852-1870) 5) Troisième République (1870-1940) 6) Régime de Vichy (1940-1944) 7) Gouvernement provisoire de la République française (1944-1947) 8) Quatrième République (1947-1959) 9) Cinquième République (1959-***1962****)	- - - - 1) Troisième République 2) Régime de Vichy (1940-1944) 3) Gouvernement provisoire de la République française (1944-1947) 4) Quatrième République (1947-***1956****) -	- - - - 1) Troisième République 2) Régime de Vichy (1940-1944) 3) Gouvernement provisoire de la République française (1944-1947) 4) Quatrième République (1947-***1956****) -
Régimes politiques des territoires au moment de la conquête	Régence turque	Régence turque	Royaume du Maroc
Objectifs politiques des conquêtes	Assimilation du territoire, colonie de peuplement	Association	Association
Statut du territoire	Départements français	Protectorat	Protectorat
Administrations des territoires	Gouverneur Général d'Algérie. Administration départementale	Résident général de Tunisie. Administration de protectorat : maintien du Bey de Tunis	Résident général du Maroc. Administration de protectorat : maintien de la Monarchie marocaine.
Administrations de tutelle en Métropole	Ministère de la guerre (1848-1870) Ministère de l'intérieur (1870-1962)	Ministère des affaires étrangères	Ministère des affaires étrangères
Durée de la colonisation	130 ans (1830-1962) – 5.2 générations***	75 ans (1881-1956) – 3 générations	44 ans (1912-1956) – 1.8 générations
Accès à l'indépendance	Guerre de 8 ans	Négociée	Négociée

*1815 correspond à la date d'instauration du Régime de la restauration. La conquête de l'Algérie commence en 1830.
**Les dates en italiques correspondent aux dates des indépendances.
***La moyenne de 25 ans pour une génération est classiquement retenue.
Tableau réalisé à partir des lectures historiques sur la colonisation de l'Afrique du Nord.

Le tableau révèle deux modalités de colonisation de l'Afrique du Nord. Il confirme la proximité des procédés qui ont eu cours en Tunisie et au Maroc tout en mettant en lumière la particularité algérienne.

Reprenons les principaux points du tableau afin de préciser les caractéristiques historiques qui ont façonné des expériences différenciées de la domination française et qui ont influé durablement sur le devenir des populations colonisées.

2. Régimes politiques en Métropole et conquêtes de l'Afrique du Nord

La lecture de la liste des régimes qu'ont connus les trois pays d'Afrique du Nord permet de constater des contextes politiques métropolitains distincts lors des conquêtes puis dans les phases de domination de l'Algérie d'une part, de la Tunisie et du Maroc d'autre part. La période qui va de la révolution à la prise de la régence d'Alger, en passant par la défaite de Napoléon Bonaparte à Waterloo et le Congrès de Vienne[14], a fragilisé la France économiquement et politiquement. Le débarquement sur les côtes algéroises en 1830 est organisé par un roi sur le point d'abdiquer, régnant sur une nation prompte à se soulever. Lorsque la flotte française prend pied dans cette régence turque, il faudra attendre plusieurs décennies pour que la « pacification »[15] du territoire soit considérée comme achevée.

A l'inverse, les traités de protectorats avec la Tunisie (1881) et le Maroc (1912) puis la gestion de ces territoires se déroulent essentiellement durant les 70 ans d'existence de la troisième République (1870-1940). Cette dernière, qui donne à la France un espace territorial et une place mondiale de tout premier ordre, est caractérisée, notamment, par une certaine continuité dans la politique coloniale.

---

[14] Lors du Congrès de Vienne en 1815, l'Empire napoléonien est démantelé et la France est condamnée à une indemnité de guerre très lourde (700 000 000 Frs).

[15] L'appellation « pacification » est utilisée dans son acception coloniale, c'est la raison pour laquelle le terme est entre guillemets.

En ce sens, les modalités de conquêtes et d'administrations des territoires de l'Empire français dépendent grandement, dans leurs définitions comme dans leurs mises en œuvre, du régime politique qui les élabore. Elles dépendent donc de la période de colonisation.

2.1. La Troisième République : un tournant dans les modalités de colonisation et d'administration des territoires

La Troisième République s'installe dans une France humiliée par la défaite face aux Prussiens (1870) et à Paris. Les autorités nouvellement en place doivent faire face au soulèvement des « Communards ». L'objectif de ce nouveau gouvernement est de retrouver un ordre intérieur et une puissance extérieure. Cette période est définie par Guy Pervillé comme l'*« âge impérial »* (Pervillé G, 1972). La course au partage du monde, dans laquelle tous les grands pays européens (Angleterre, Hollande, Belgique, Allemagne, etc.) sont engagés, s'intensifie jusque dans la première partie du XXe siècle, époque qui voit la France se hisser au deuxième rang des puissances coloniales après l'Angleterre.

Cette époque est marquée par le développement des sciences et du savoir et les questions coloniales entrent dans le champ d'études de nombreuses disciplines comme l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie, la statistique, le droit, la médecine, etc. (Le Cour Grandmaison, 2009). De nombreuses structures voient le jour comme l'Alliance française, des instituts coloniaux, le Conseil supérieur des colonies, etc., afin de mieux comprendre, donc dominer les territoires conquis (Le Cour Grandmaison, 2009).

Pour certains auteurs, ce sont les difficultés rencontrées dans la conquête et la « pacification » de l'Algérie et l'assimilation des sujets Algériens, jugée « chimérique » par Jules Ferry (Le Cour Grandmaison, 2009), qui participent à l'élaboration du régime de protectorat. Ce dernier est un système d'association, considéré comme plus économique en termes financiers comme en vies humaines (Lorcin, 2005).

Le système de Protectorat, dans le cas de la régence de Tunis et du Royaume du Maroc, introduit le lien d'« association ». Cette nouvelle modalité confie les affaires attachées à la politique étrangère et à la justice à la puissance coloniale ; les autres prérogatives continuent d'être détenues par les autorités traditionnelles. Parmi ces dernières se trouve l'école. Dans la réalité, le Résident général et son administration concentrent la majeure partie du pouvoir et ils s'appuient sur le pouvoir local pour asseoir leur autorité. Cela sous-entend que les autorités traditionnelles sont maintenues, la monarchie marocaine a même été renforcée (Lorcin, 2005), ce qui assure une stabilité à l'ensemble du dispositif colonial. Pour la population colonisée, ce choix d'administration se traduit par une forme de continuité dans les traditions éducatives. Ajoutons que l'un des traits saillants du système de protectorat est que la population colonisée n'a pas accès à la nationalité française, elle reste donc étrangère à la Nation française (Félix Eboué rapporte quelques phrases du premier Résident général du Maroc, le Maréchal Hubert Lyautey, résumant cette politique d'association :

> *« Ne froisser aucune tradition, ne changer aucune habitude. Il y a dans toute société une classe dirigeante, née pour diriger, sans laquelle on ne fait rien. La mettre dans nos intérêts […] Partant d'un tel principe, nous devrons, avant toute chose, confirmer ou remettre en honneur, et dans tous les cas, promouvoir les institutions politiques indigènes. » (Lyautey, 1894, in Eboué, 1941, in Le Cour Grand maison, 2010, p. 43).*

2.2. <u>La spécificité algérienne</u>

Voici maintenant une citation d'Alexis de Tocqueville concernant l'Algérie en 1847 :

> *« les villes indigènes ont été envahies, bouleversées, saccagées par notre administration plus encore que nos armes. Un grand nombre de propriétés individuelles ont été en pleine paix, ravagées, dénaturées, détruites. Une multitude de titres que nous nous étions fait délivrer pour les vérifier n'ont jamais été rendus » (de Tocqueville, 1847, in Kateb, 2001, p. 72).*

Cet extrait date de la première période de « pacification » du territoire. L'Emir Abdel Kader capitule l'année suivante et les trois départements du territoire sont

rattachés au territoire français dans une optique d'assimilation. Ces dispositions impliquent le peuplement de ce territoire par une installation permanente de colons, ce qui fait dire à Guy Pervillé que *« les soldats de Bugeaud s'illustrèrent « par l'épée et par la charrue »* (1972). Les villes se vident de leur population, notamment par l'émigration, pour accueillir une population d'« origine » européenne (Kateb, 2001).

Pour les sujets algériens, la situation évolue avec le temps. Leur statut change au gré des orientations politiques coloniales de la métropole et du Gouvernement général de l'Algérie. Le Sénatus-consulte de 1865, qui est présenté comme un instrument de protection de la propriété des indigènes face aux colons, se révèle avoir été *« la machine de guerre la plus efficace contre l'ancien Etat social »* (Bernard, 1929, in Kateb, 2001). Par ailleurs, la notion de statut personnel que le Sénatus-consulte introduit, distingue de façon durable les sujets algériens musulmans des populations européennes : leur accès à la citoyenneté est soumis à l'abandon de ce statut personnel, en d'autres termes, le renoncement à l'Islam. Cette distinction se renforce à la fin du XIXe siècle avec l'institution du Code de l'indigénat qui entre en vigueur en 1881. Ce dernier, qui concerne les sujets algériens uniquement, formalise l'état d'exception qui pèse déjà sur eux depuis la conquête (Le Cour Grandmaison, 2010). Selon O. Le Cour Grandmaison, ce code représente la renonciation à l'assimilation présente et future des sujets algériens. En ce sens, la fin du XIXe siècle voit simultanément de développement des sciences positivistes, notamment celles des sciences coloniales et la dégradation du statut des sujets algériens[16]. L'assujettissement dont ils font l'objet perdure jusqu'à ce qu'ils accèdent à la citoyenneté française en 1947.

Les différences soulignées précédemment illustrent la diversité des statuts qui existent en Afrique du Nord. Elles rendent intelligibles, entre autres, les rattachements de tutelle des trois possessions. Le ministère des Affaires étrangères pour le Maroc et la Tunisie, le ministère de l'Armée puis de l'Intérieur pour l'Algérie. Dans une même région, les orientations politiques coloniales se déclinent localement

[16] Les indigènes juifs sont devenus Français d'office et de plein droit à la suite du décret Crémieux en 1870 ; les étrangers purent opter pour la nationalité française avec l'introduction du Code de la nationalité en 1889.

selon le statut du territoire. Elles déterminent les dispositions législatives qui vont influer sur le devenir des populations colonisées, notamment l'émigration et l'immigration coloniale et postcoloniale.

2.3. L'administration des territoires

Rappelons que le débarquement en Algérie ne présage pas de l'extension de la colonie au-delà de la régence d'Alger. C'est une fois sur place que la décision est prise d'étendre la conquête. Cette tâche est longue puisque de nombreux historiens estiment que la « pacification » s'achève en 1857, date de reddition de la Kabylie (Lorcin, 2005). C'est à la fondation de la Troisième République qu'est prise la décision de substituer l'autorité civile à l'autorité militaire qui avait jusqu'alors administré cette région ultra-marine. Ce changement de régime provoque l'un des derniers soulèvements d'envergure dans la colonie : la révolte des « Mokrani » en 1871. Le bilan de cette insurrection est très lourd pour les indigènes puisqu'un impôt de guerre de 36,6 millions de Francs leur est réclamé et 529 242 hectares de leurs terres sont mis sous séquestre (Kateb, 2001). Selon P. Lorcin (2005), c'est ce dernier évènement qui marque la fin des soulèvements et le début de la véritable « pacification ». En effet, bien que la colonie ait été assimilée au territoire français dix-huit ans après la prise d'Alger, sa « pacification » s'est avérée longue et difficile. A la fin du XIXe siècle, l'Algérie présente un problème difficilement soluble à la Métropole et au Gouvernement de l'Algérie[17] : un territoire physique assimilé mais des sujets algériens qui, dans le dernier tiers du XIXème siècle, sont considérés, eux, comme inassimilables.

Par ce changement de rattachement ministériel, la Troisième République cherche à prendre le contrôle de l'administration de la colonie au détriment du Gouverneur général. De 1871 à 1881, des réformes ont été mises en œuvre pour aligner l'administration de l'Algérie sur celle de la France (Lorcin, 2005). A la fin du XIXe siècle, constatant les avantages du système de "protectorat" la législation introduit la notion de "spécialité" qui est *« défini[e] par Dareste en ces termes :*

[17] Le Gouvernement général est le représentant des autorités métropolitaines. Il est en charge du commandement général, de la haute administration.

"Les lois métropolitaines ne [s'étendent] pas de plein droit aux colonies, qui [sont] régies par une législation propre" » (Dareste, in Le Cour Grandmaison, 2009).

C'est à la suite de cette subtilité juridique qu'est décrété en 1896 le "dérattachement" de l'Algérie (Lorcin, 2005) qui rend au Gouverneur général ses pleines prérogatives.

Le système de protectorat qui régit le lien franco-marocain et franco-tunisien est incarné par le poste de Résident général qui représente et gère les intérêts de la Métropole. Ainsi que précisé précédemment, le maintien du Roi du Maroc et du Bey de Tunis est essentiel au dispositif de domination élaboré par l'Empire. Ce système est d'ailleurs stable puisque qu'il reste en vigueur jusqu'aux indépendances (Lorcin, 2005). Les protectorats sont ainsi caractérisés par une forme de stabilité administrative et législative alors que la colonie est tributaire des régimes, qui se sont succédé en métropole pendant plus d'un siècle, et leurs politiques coloniales respectives.

3. LES ECOLES NORD-AFRICAINES

Qu'en est-il de l'école dans les colonies de l'Afrique du Nord au sein de ces dispositifs politiques et administratifs différenciés ? Les trois pays étaient-ils dotés d'un système d'instruction identique ? Dans quelle mesure la présence française a-t-elle influé sur la scolarisation des autochtones ? Il est difficile de trouver des chiffres sur l'école dans la période précoloniale et coloniale en l'Afrique du Nord. Ce sont les travaux de H. Belhandouz, A. Kadri, K. Kateb, et M. Lacheraf, qui forment l'essentiel des sources mobilisées pour répondre à ces questions.

3.1. Des systèmes éducatifs selon le statut du territoire et des sujets

A l'instar des statuts coloniaux hétérogènes en Afrique du Nord, la situation des sujets de l'Empire face à la scolarisation varie selon le statut du territoire et celui de ses habitants. Dans le système de protectorat, les autorités locales conservent la gestion des écoles, ce qui laisse supposer que les systèmes en place au Maroc et en Tunisie ne sont pas modifiés fondamentalement. Dans la colonie, les systèmes scolaires mis en place pour les populations européennes sont stables, notamment à

partir des lois Jules Ferry (1881-1882), ceux qui ont été élaborés pour les sujets algériens sont quant à eux, révisés selon les orientations coloniales des autorités métropolitaines et du Gouvernement de l'Algérie.

Tout d'abord, il est intéressant de faire un bref état des lieux de la scolarisation des Nord-Africains à la veille de la prise d'Alger puisque des chiffres sont disponibles dans l'article de K. Kateb, *Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale* (2004). Afin de synthétiser les informations que l'article contient, un tableau a été construit qui montre, pour chaque pays, le nombre d'écoles et d'élèves dans ce qui pourrait être l'équivalent des écoles du premier degré et des écoles primaires supérieures.

Tableau 2 : Ecoles et scolarisation en Afrique du Nord à la veille de la conquête de l'Algérie

Ecoles et scolarisation en Afrique du Nord à la veille de la conquête de l'Algérie		
Afrique du Nord	**Nombre d'élèves**	**Nombres d'écoles**
Algérie	20 à 40 000	2000 écoles primaires et supérieures
Maroc	20 à 40 000	1250 du premier degré
Tunisie	20 à 40 000	

Selon le même article, l'organisation de *« L'instruction publique était du ressort des ordres religieux et des particuliers »* (Kateb, 2004) et ne relevait pas, en ce sens, des autorités centrales, c'est la raison pour laquelle sa forme précoloniale ne disparait pas totalement (Kateb, 2004). Par ailleurs, l'article avance que selon Daumas[18], à la veille de la conquête de la Régence d'Alger, *« 40% des personnes savaient lire et écrire »* (Kateb, 2005). Ce taux est supérieur à celui de la France à la même époque (Vautier, 1987)[19].

Ces chiffres vont à l'encontre des représentations sur l'école de la société précoloniale en Afrique du Nord et il est donc pertinent de s'interroger sur les événements qui séparent cette population qui est fortement scolarisée pour l'époque

[18] Eugène Daumas (1803-1871) était un militaire, homme politique et écrivain. Ses principaux ouvrages portent sur l'Algérie où lui furent confiées plusieurs charges militaires et politiques.

[19] Vautier, R. (1987). *Qui sont les barbares ?* Une vidéo tirée du documentaire : *Déjà le sang de mai ensemençait novembre*. Repéré à URL https://www.youtube.com/watch?v=CsfbJW9V1pY.

et les immigrants du milieu du XXe siècle majoritairement illettrés. Selon K. Kateb, *« La disqualification du système d'enseignement indigène était [par conséquent] impérative pour assurer la validité du discours colonial »* (Kateb, 2004, Belhandouz, 1981), comme le montre l'extrait suivant d'Alexis de Tocqueville, dans son rapport sur l'Algérie :

> *« partout nous avons mis la main sur ces revenus (ceux des fondations pieuses ayant pour objet de pourvoir au besoin de la charité ou de l'instruction publique en les détournant en partie de leurs anciens usages. Nous avons détruit les établissements charitables, laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous, les lumières se sont éteintes; le recrutement des hommes de religion et des hommes de loi a cessé. C'est dire que nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus misérable, plus désordonnée, plus ignorante et plus barbare qu'elle ne l'était avant de nous connaître » (de Tocqueville, 1847, in Kateb, 2001).*

3.2. <u>La colonie algérienne : des systèmes éducatifs qui ont changé dans le temps</u>

Le système éducatif pour les Européens d'Algérie est semblable à celui de la métropole. Il devient tout à fait similaire avec la refonte de l'Ecole par Jules Ferry à la fin du XIXème siècle. Pour les sujets algériens, trois systèmes ont été mis en œuvre. Le premier va du début de la conquête à l'instauration du gouvernement civil vers 1870. Il est caractérisé par la mise en place d'écoles pour les sujets algériens où cohabitent deux langues : l'Arabe et le Français et où est dispensé un enseignement de l'Islam. Kateb y voit une séparation fondée sur des facteurs religieux et linguistique (Kateb, 2004). Le deuxième couvre la Troisième République. Il se singularise par des systèmes éducatifs distincts pour les sujets algériens et les citoyens français et européens et par la suppression de la langue arabe de l'enseignement. Kateb y voit une séparation sur une base ethnique (Kateb, 2004). Enfin la troisième démarre après la Seconde Guerre mondiale et s'achève avec la décolonisation en 1962. Cette période voit le début d'une planification éducative pour ces nouveaux citoyens, les Français musulmans d'Algérie : le taux de scolarisation de ces derniers croît de façon importante mais reste faible par rapport au nombre d'enfants en âge d'être scolarisés.

La première rupture dans la politique scolaire en Algérie à la fin du XIXe siècle correspond à l'élargissement de l'Empire colonial français et l'importante activité

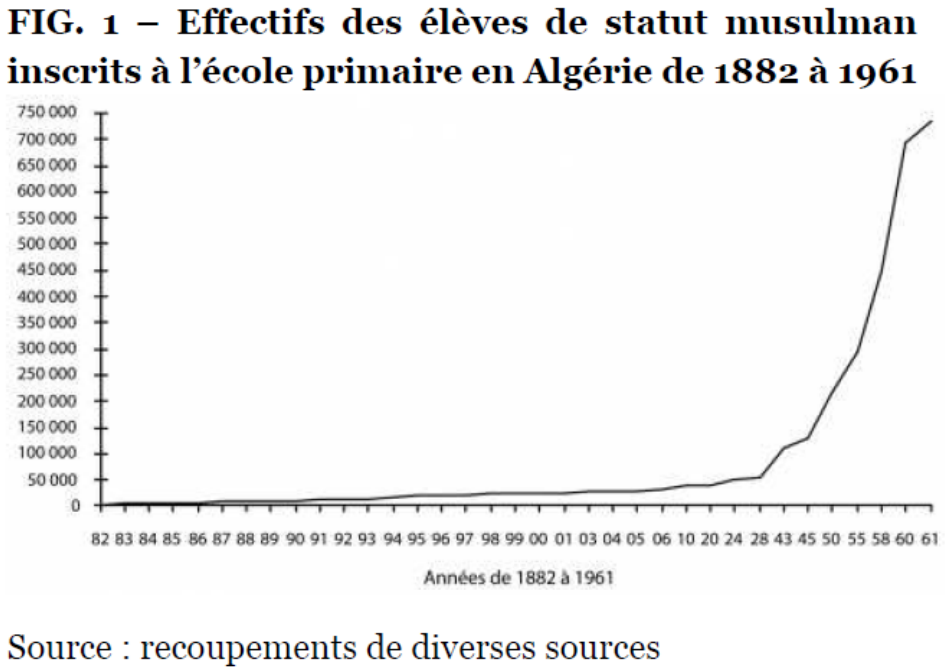
intellectuelle qui règne en Europe. La question coloniale est discutée dans les congrès internationaux de sociologie, au sein desquels la question scolaire avait toute sa place[20]. Selon P. Barthélémy :

> *« La question centrale est celle de "l'adaptation" de l'enseignement au degré d'évolution estimé des populations et la diffusion du système scolaire métropolitain outre-mer. […] En 1900, le congrès international de sociologie coloniale […] donne lieu à un rapport sur « La condition morale des indigènes » qui souligne la nécessité d'adapter l'enseignement aux différentes sociétés autochtones […] et l'assimilation complète des programmes et des diplômes des colonies à ceux de la métropole est renvoyée à un avenir lointain » (Barthélémy, 2010, p. 9).*

3.3. Une hausse des effectifs scolaires en trompe l'œil

Pour appréhender la question, il est intéressant de regarder l'évolution des effectifs des élèves de statut musulman scolarisés dans l'enseignement primaire sur une durée de quatre-vingt ans. Le graphique suivant, emprunté à A. Kadri (2007) montre que dans les deux dernières décennies du XIXe siècle, les taux étaient proches de zéro et que les efforts de scolarisation ont été déployés après la Seconde Guerre mondiale.

Figure 1 : Effectifs des élèves de statut musulmans en Algérie (1882-1961)



[20] Notamment le Congrès colonial international de Paris, 1889 et le congrès international de sociologie coloniale en 1901.

La figure montre que, d'une part, les 40% de la population qui était scolarisés à la veille de la conquête française ont quasiment disparu à la fin du XIXe siècle, d'autre part, la courbe ascendante est vertigineuse entre 1945 et 1962. Cependant, la proportion d'enfants Français musulmans scolarisés à la veille de l'indépendance est très faible par rapport à celui des élèves européens. M. Lacheraf avait fait le même constat dans les années 1960 en avançant qu'en 1962, le pays « compte près de 85% d'analphabètes bien qu'il soit resté pendant 130 ans en contact direct avec la langue française » (1965).

Le tableau suivant, reconstitué par Kamel Kateb dans son article *« Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale »* (Kateb, 2004), montre qu'en 1954, 16,7% seulement de la population indigène est scolarisée, contre 85,4% pour la population européenne en Algérie et 97,6% pour les métropolitains. Un taux, pour les Français musulmans d'Algérie, bien inférieur à celui qui précède la conquête. Certes, la proposition éducative des autorités coloniales et métropolitaines n'a guère eu de succès auprès des sujets algériens, qui, dans leur grande majorité, ont boycotté l'Ecole française pour des raisons religieuses, mais également dans une démonstration anticoloniale (Lorcin, 2005) mais, pour leur part, les autorités de la fin du XIXe siècle ne souhaitent pas dispenser une instruction autre qu'utilitaire aux enfants des sujets algériens. Ces divergences d'intérêts et de postures mènent, à la fin du XIXe siècle, à un taux de scolarisation des sujets algériens qui est proche de zéro. Ce constat éclaire une caractéristique de l'immigration en provenance de l'Algérie : l'illettrisme et l'analphabétisme.

Tableau 3 : Evolution de la scolarisation dans le primaire en France et en Algérie (6-14 ans)

Année censi-taire	France : population			Algérie : population européenne			Algérie : population indigène		
	Scolari-sable	Scolarisée	Taux	Scolari -sable	Scolarisée	Taux	Scolari -sable	Scolarisée	Taux
1911	5 958 000	5 655 000	94,9	142 923	114 417	80,1	1 067 537	40 855	3,8
1936	6 193 000	5 261 000	85,0	186 576	128 920	69,1	1 264 655	99 714	7,9
1948	5 345 000	4 746 000	88,8	147 849	122 989	83,2	1 939 563	189 573	9,8
1954	5 708 000	5 573 000	97,6	160 348	137 006	85,4	1 833 623	304 015	16,7

Tableau reconstitué sur des chiffres fournis par les annuaires statistiques de France et d'Algérie (Kateb, 2004).

Le tableau qui présente les taux de scolarisation entre 1911 et 1954, en France et en Algérie montre, de façon nette, le poids démographique des élèves « indigènes » par rapport à la population européenne ainsi que leur faible taux de scolarisation en 1954, même si en valeur absolue, ils sont deux fois plus nombreux.

Le taux de scolarisation d'élèves musulmans dans le primaire conditionne celui du nombre d'étudiant dans l'enseignement supérieur, c'est sans surprise que l'on apprend par G. Pervillé (1984), que le nombre d'étudiants musulmans à Université d'Alger est de 39 en 1915-1916 (sur 422 étudiants, soit un taux de 9,2%) et de 1290 en 1961 (sur 7548, soit un taux de 17,8%). A l'instar de l'enseignement primaire, le taux est multiplié par deux mais reste très faible.

Au XXe siècle, les immigrants qui s'installent en métropole, de façon provisoire ou définitive, sont porteurs des effets des politiques différenciées, menées en Algérie, au Maroc et en Tunisie. Cette dimension est-elle prise en compte dans les travaux de l'Ined ? C'est notamment ce que cette recherche se propose d'explorer.

La régression scolaire et sociale que connaissent les sujets Algériens dans la colonie à la fin du XIXe siècle présente une contradiction, puisque qu'en France, le XIXe siècle se caractérise par une grande effervescence intellectuelle et des avancées sociétales importantes, notamment l'obligation scolaire avec les lois Ferry (1881-1882). L'histoire de la démographie, qui trouve son « origine » dans ce contexte, révèle le processus d'institutionnalisation d'une discipline scientifique jusqu'à la création d'un institut qui lui est dédié. Cette consécration souligne l'importance que revêt, pour les autorités publiques, la production de connaissances relatives à la population, notamment coloniales.

Mars 1945 : le général de Gaulle annonce devant d'Assemblée consultative un vaste plan destiné à « introduire au cours des prochaines années, avec méthode et intelligence, de bons éléments d'immigration dans la collectivité française ». Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'immigration apparaît comme un moyen d'accroître de façon urgente la population et de répondre aux besoins de la reconstruction. (A. Spire, 2005, p. 9).

II- LA DEMOGRAPHIE ET LES CATEGORISATIONS COLONIALES ET POSTCOLONIALES

1- La statistique, une discipline transnationale et transdisciplinaire

Narrer l'histoire de la démographie implique nécessairement de parler de la statistique et de son essor aux XIXe et XXe siècles. Elles constituent des disciplines distinctes mais elles sont intimement liées puisque l'outil de la démographie se trouve être la statistique, ainsi que l'a écrit Alfred Sauvy[21] *« L'opinion éclairée a eu tendance à confondre statistique et démographie, c'est-à-dire l'instrument et son utilisation » (Sauvy, 1970).* Nous commencerons par faire un bref rappel de l'histoire de la statistique en France et à l'international. Ce rappel est utile pour mieux comprendre la science statistique contemporaine.

L'histoire de la statistique dans un temps long n'est pas abordée dans cette recherche. Il est néanmoins important de souligner que les Etats s'appuient depuis très longtemps sur l'énumération des êtres et des biens et leur comptabilisation (Goody, 1979). Au fil des avancées techniques, mathématiques et théoriques dans les disciplines les plus diverses (médecine, astronomie, biologie ou théologie, etc.), les méthodes se sont développées, passant d'un mode descriptif à une fonction prédictive. Ce besoin de contrôle de la part des régimes politiques divers mais unanimes sur la demande de dénombrement est incarnée dans la terminologie même de cette science. En effet, l'appellation « *s*tatistik» qui dérive de

[21] Directeur de l'Institut national d'études démographiques de sa création en 1945 à 1962 (cf. *infra*).

« staatskunde », léguée par l'économiste allemand de l'école de Göttingen, Gottfried Achenwall (1719-1772), dérive de « staat » qui signifie l'Etat. Ce que l'on entend aujourd'hui par statistique est éloigné de sa signification allemande du XVIIe siècle, il n'en reste pas moins que l'Etat est un acteur central de l'histoire de la discipline. Le mot « statistique » incarne ainsi l'aspect international de sa construction. En effet, l'histoire de la statistique française est liée de celle de l'Allemagne, de l'Angleterre et plus tard, des Etats-Unis.

2. Les grandes phases

L'histoire de la statistique est traditionnellement découpée en trois grandes phases : la première, au XVIIe siècle, s'intéresse aux dénombrements qui apprécient la richesse d'un Etat ; la deuxième, au cours du XIXe, développe des théories et des méthodologies qui s'appliquent aux sciences sociales ou « morales » ; enfin la troisième se caractérise par les nombreux progrès scientifiques et les besoins en chiffres croissants de la part des Etats. La convergence d'intérêts mentionnée plus haut donne naissance à la « statistique moderne » (Girardeau, 1976).

Le XVIIe siècle est fécond pour la discipline puisque des tentatives de formalisation et de systématisation s'élaborent dans les trois pays qui structurent le paysage de la statistique européenne : en Allemagne avec l'organisation du savoir à l'attention des autorités en place en recourant à une nomenclature aristotélicienne ; en Grande-Bretagne avec la publication de l'ouvrage fondateur anglais *Political arithmetics* de William Petty en 1690 et enfin en France avec un début d'administration et de centralisation des descriptions des provinces selon des modalités codifiées, que Richelieu et Colbert commandent aux intendants. Au siècle suivant, les trois pays développent leur cadre de référence respectif et aux Etats-Unis, fraîchement indépendants (1783), se met en place le premier recensement de la population (1790) et sa systématisation[22]. Cette entreprise est placée sous le contrôle du Congrès et ses objectifs sont politiques : la représentation politique proportionnée et la fiscalité, en d'autres termes, la répartition de l'impôt (Schor, 2003).

[22] La réalisation d'un recensement décennal est inscrite dans la constitution de 1776.

L'idée de la statistique allemande est donc de saisir la réalité des biens et des hommes dans leur ensemble et leurs complexités. A l'opposé, l'arithmétique politique des Anglais s'intéresse à « *un petit nombre d'estimations ayant des usages directs* » *(Desrosières, 2000).* Par exemple, les tables de mortalité en cours en Grande-Bretagne à cette période permettent le calcul des « *primes d'assurance vie [et les] estimations de population […] pour lever des impôts ou des soldats* » *(Desrosières, 2000)*.

Pour sa part, la France qui est déjà un régime centralisé, développe un modèle d'organisation relative à l'administration de l'activité statistique. Jusqu'à la révolution de 1789, la connaissance chiffrée et le dénombrement des biens et des personnes, reste exclusivement à l'attention de la royauté. Avec le développement de l'administration, ces informations servent deux causes : d'une part, sur le modèle descriptif de la statistique allemande, elles renseignent la royauté sur sa puissance, d'autre part, sur le modèle pratique de la statistique anglaise, les administrateurs les emploient pour calculer l'impôt, faire la liste des subsistances du royaume et lever les armées (Girardeau, 1976). La rupture avec le modèle de la statistique royale intervient avec la révolution de 1789. Aux anciennes préoccupations (représentation chiffrée de la richesse du pays, assiette fiscale et défense de la nation), viennent s'ajouter des visées électoralistes car les nouvelles autorités doivent légitimer leur pouvoir (Girardeau, 1976). Plusieurs « recensements » de la population, qui ne seront peu ou pas retenus par l'histoire sont réalisés jusqu'à l'arrivée de Napoléon Bonaparte, sous l'autorité duquel, est créé un "Bureau de la statistique" rattaché à l'Etat dès 1800. Cette institution a pour mission de centraliser, analyser et organiser toutes les informations d'intérêt pour le pouvoir en place, y compris le recensement dont le premier fut réalisé en 1801. L'entité ne fonctionnera que jusqu'en 1812 mais le recensement quinquennal est dès lors peu ou prou pérennisé.

3. Le XIXe siècle : la « fièvre statistique » et l'« homme moyen »

En Europe, le XIXe siècle est caractérisé par une effervescence intellectuelle qui gagne tous les champs d'études, y compris la statistique. En France, un nouveau Bureau de statistique générale est créé en 1833 au sein du Ministère du Commerce. En 1840, il devient la Statistique générale de la France (SGF), puis en 1946, l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (Insee). L'équivalent allemand, le Deutscher Zollverein, fait son apparition en 1834 et le General Register Office anglais, en 1837.

Au milieu du XIXe siècle, ces bureaux se modernisent sur le modèle britannique et une « fièvre statistique » (Bedarida, 1976, in Girardeau, 1976), touche les autorités politiques et une partie de l'élite intellectuelle et financière qui multiplient leurs demandes en données chiffrées.

Parmi les érudits qui participent à l'avancement de la science statistique se trouve un Belgo-Français, Adolphe Quételet, qui est très actif, tant d'un point de vue scientifique que dans l'internationalisation des activités liées à la statistique. Il initie le premier Congrès international de statistique en 1853 puis œuvre à sa pérennisation. Le Congrès se réunit à neuf reprises entre 1853 et 1876 dans plusieurs pays européens. L'objectif de ces rencontres internationales est de coordonner les bureaux de statistiques afin d'harmoniser les données recueillies à des fins de comparaison. D'un point de vue scientifique, Quételet applique, dans la première partie du XIXe siècle, les connaissances qu'il a acquises en sciences de la nature à la science de l'homme, ce qui l'amène à développer la théorie de l'*homme moyen* (Desrosières, 2002)[23]. Sa théorie s'appuie sur les régularités identifiables dans un nombre d'observations suffisamment important ou un recueil périodique d'informations, tels que le recensement ou les données de l'état civil. A partir de ces régularités, il devient possible de faire des calculs et des analyses relatives au corps social. Cette méthode ouvre la porte au développement des "mesures sociales" et de

[23] Qui a fait l'objet de l'ouvrage paru en 1835 « Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou Essai de physique sociale ».

façon plus générale à l'essor de la "science morale", qui désigne, au XIXe siècle, les sciences sociales. Selon Quételet :

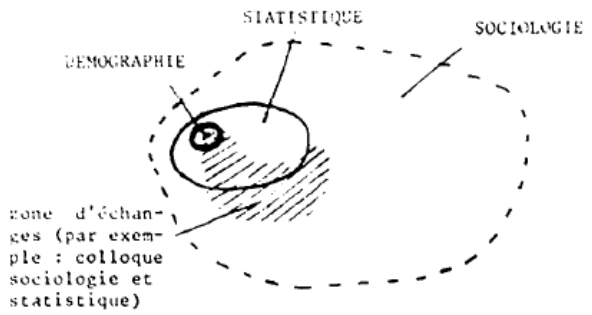
> *« un être nouveau mais bien réel lui aussi, l'"homme moyen", existe en amont des individus tous différents les uns des autres. […] Les êtres humains concrets sont des reproductions imparfaites de cet homme moyen, présenté ainsi comme un idéal de perfection » (Desrosières, 2002, p. 4).*

Si la notion de l'*homme moyen* a été critiquée puis réhabilitée (Barbut, 2007), il n'en reste pas moins que les travaux de Quételet vont :

> *« profondément transformer [la statistique], et, plus tard, l'ensemble des sciences sociales : les intuitions fondatrices de la démographie, puis de la sociologie et de l'économie quantitative, sont inscrites dans ces quelques idées de Quételet » (Desrosières, 2008, p. 42).*

En ce sens, la science démographique trouve ses « origines » dans les lois mathématiques de ce « sujet » épistémique. Quételet est qualifié de démographe par de nombreux auteurs, c'est pourquoi son évocation permet de passer de la statistique à la science démographique. En effet, l'étude de la population préexiste à la science démographique qui se formalise au XXe siècle ainsi que le confirme Jacques Vallin dans le dictionnaire de démographie (2011). La filiation entre la statistique et la démographie est figurée dans un article de François Héran de 1984 *« L'assise statistique de la sociologie »*.

Figure 2 : Liens entre démographie, statistique et sociologie



Héran F. (1984). L'assise statistique de la sociologie. In *Economie et statistique*, N°168, Sociologie et statistique. pp. 23-35.

Cette figure a un intérêt double. Tout d'abord, elle permet de visualiser la statistique et la démographie en termes de filiation et de volume ; ensuite de situer les deux disciplines par rapport à la sociologie. Enfin, elle souligne l'interdisciplinarité qui les caractérise.

4. La science de la population et la démographie

Au début du XXe siècle, la science de la population est étudiée par des scientifiques de toutes disciplines et elle se rattache à la statistique. Cette période voit la mise en place d'un nombre croissant de politiques sociales dans l'ensemble des pays industrialisés. Il faut attendre les années 1920 aux Etats-Unis et les années 1930 en France pour que la démographie s'émancipe de la statistique. Ce passage à l'indépendance disciplinaire est rendu possible par Alfred James Lotka, un biologiste américain qui est « *considéré comme le fondateur de la « démographie mathématique* » (Véron, 2009). Ce dernier formalise les fondements théorique de la discipline.

La natalité est l'un des thèmes privilégié de la démographie. Cette dernière prend un relief tout particulier en France puisque le pays connait une baisse de la natalité depuis le début du XIXe siècle. C'est l'une des raisons pour lesquelles une riposte nataliste s'organise au tournant du siècle, notamment, l'Alliance nationale pour l'accroissement de la population française[24]. Cette structure devient un lobby puissant qui contribue activement au financement, à la réalisation et à la diffusion de travaux sur la population jusque dans la seconde moitié du XXe siècle. Les membres influents de cette organisation participent à la décision de créer un institut français de démographie, l'Ined, dans les instances duquel, certains d'entre eux siègent dès sa création.

[24] Ce mouvement est fondé par Jacques Bertillon qui a été Chef de service de la statistique municipale de la Ville de Paris, poste où il succéda à son père, Louis Bertillon qui travailla avec Achille Guillard à la première définition de la démographie.

La démographie se constitue donc en discipline scientifique en France et elle est un instrument utilisé par les autorités publiques pour trouver des solutions au dépeuplement de la France qui génère, notamment, l'inquiétude de ses alliés à la veille de la Seconde Guerre mondiale (Rosental, 2003). La population devient une priorité nationale et en février 1939 est créé le Haut Comité de la Population, la première instance chargée de coordonner la politique démographique de la France. En juillet de la même année, un décret-loi promulgue le Code de la famille rédigé par les membres du Haut Comité. Dans cette instance, siègent des partisans du mouvement nataliste, membres de l'Alliance nationale pour l'accroissement de la population française. Alfred Sauvy, le futur Directeur de l'Ined fait partie de cette mouvance.

La Seconde Guerre mondiale vient bouleverser la ligne politique nataliste du Gouvernement Daladier mais l'importance de cette question est acquise au sein des autorités politiques et de l'opinion publique. C'est l'une des raisons pour lesquelles le régime de Vichy crée en novembre 1941 un institut dédié à l'étude de la population française : la Fondation française pour l'étude des problèmes humains (FFEPH), plus communément nommée la "Fondation Carrel". C'est ainsi que la discipline démographique entre dans le paysage scientifique français, par la volonté des plus hautes instances du gouvernement.

5. La création de l'Institut national d'études démographiques (Ined)

Le traumatisme de la guerre et ses conséquences, conjugués à la faible natalité du pays amènent les autorités à poursuivre et à renforcer la politique initiée par les gouvernements précédents. Cette problématique prend cependant une dimension nouvelle car la France est à reconstruire et le besoin de main-d'œuvre se fait pressant. Sous l'administration du général de Gaulle, plusieurs instances, supprimées par le gouvernement de Vichy, sont ré-instituées, dans l'objectif de structurer et de favoriser la croissance démographique. A cet effet, les deux dossiers prioritaires sont, premièrement l'accroissement de la natalité et deuxièmement une planification de l'immigration (Rosental, 2003 ; Drouard, 1992). Dans cette perspective, l'Etat prend les rênes de la politique démographique, notamment en s'appropriant et en réorganisant des institutions qui ont longtemps façonné ou

façonnent encore le paysage de la France, telles que le Code de la famille, la sécurité sociale ou l'Office national d'immigration (ONI)[25].

Dans le cadre de ces structurations, la « Fondation Carrel » se présente comme un cas particulier. Les quelques années d'existence de cet établissement avaient confirmé le besoin de travaux sur la population mais la Fondation Carrel, entachée de l'idéologie vichyste, ne pouvait être reconduite dans ses missions par le gouvernement provisoire du Général de Gaulle. Elle ne fut pas dissoute pour autant. Plusieurs propositions de rattachements à des structures scientifiques existantes, notamment le Centre national de recherche scientifique (CNRS), ont été formulées mais elles sont restées lettre morte. Les autorités optent pour la création d'un institut dédié à la démographie : l'institut national d'études démographiques (Ined). Sauvy est nommé à la tête de l'institution, poste qu'il occupera jusqu'en 1962. Sous son autorité, l'Ined légitime la pertinence de ses activités et de ses équipes de chercheurs (Rosental, 2003). Cet homme est aujourd'hui indissociable de l'institut. L'originalité de son approche est sans doute d'avoir rendu accessible la science démographique et donc la statistique aux politiques mais aussi grand public. Cette perspective place Sauvy et son institut dans une position privilégiée pour influer sur les orientations des politiques liées à la population menées par les autorités publiques (Escafré-Dublet, Kesztenbaum, 2011).

A l'« origine », le statut de l'Ined est celui d'un « *établissement public […] placé sous l'autorité du Ministère de la Santé Publique* »[26]. Cette organisation ne changera guère jusqu'au décret n°86-382 du 12 mars 1986 qui le transforme en établissement public à caractère scientifique et technologique (EPST). Il est dès lors placé sous la tutelle conjointe du ministère chargé de la population et du ministère chargé de la recherche[27]. Depuis sa création, les missions de l'institution ont connu quelques évolutions mais elles restent proches, comme la lecture de l'article 3 du décret n°86-382 du 12 mars 1986 le montre :

[25] Ces changements se concrétisent dès 1945.

[26] Ordonnance n° 45-2499 du 24-10-45 portant création de l'Institut national d'études démographiques.

[27] Décret n°86-610 du 12 mars 1986 portant organisation et fonctionnement de l'Institut national d'études démographiques.

« l'institut est chargé d'étudier les populations sous tous leurs aspects, de former à la recherche et par la recherche, d'informer les pouvoirs publics et le public sur les questions démographiques et de diffuser les travaux démographiques français à l'international »[28].

III- CATEGORIES COLONIALES ET HERITAGE POSTCOLONIAL : ENTRE VISIBILITE ET INVISIBILITE

Si l'on s'en tient aux propos de J. Vallin qui explique que la science démographique a précédé son *« baptême »*, il paraît légitime de parler de démographie dès le XIXe siècle.

1. La catégorisation en Algérie coloniale et en métropole[29]

La colonie algérienne n'a pas échappé au dénombrement des biens et des êtres. Les autorités de la colonie ont mis en place des instances chargées des études statistiques, notamment pour le recensement de la population, mais le personnel a longtemps été peu qualifié et les chiffres étaient peu fiables. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale qu'un véritable dispositif matériel et humain est mis en œuvre pour la gestion de la statistique publique dans la colonie.

Schématiquement, la période qui couvre les cent trente années de colonisation se divise en deux phases. La première, qui va des années 1840 jusque l'entre-deux guerres, au XXe siècle, est marquée par la polarisation des autorités métropolitaines et coloniales sur deux priorités : l'assiette fiscale et l'avancement de la colonisation de peuplement :

« *il s'agit de suivre le développement du peuplement européen qui a vocation à se substituer à la population autochtone qu'il faut bouter hors du Tell*[30] *afin de libérer les terres fertiles* » *(Kateb, 2004, p.15)*.

---

[28] Repéré à URL http://www.ined.fr/fr/institut/qui-sommes-nous/missions/activites-missions/.

[29] Ce passage est inspiré de l'article de Kamel Kateb K. (2004). La statistique coloniale en Algérie (1830-1962). Entre la reproduction du système métropolitain et les impératifs d'adaptation à la réalité algérienne. *Courrier des statistiques,* n° 112.

Jusque dans les années 1930, la population européenne semble croître de façon supérieure à celle des sujets algériens. Sans doute est-ce la raison pour laquelle la démographie coloniale ne s'intéresse que marginalement à ces derniers. Ils sont recensés avec des méthodes approximatives, ce qui résulte en des données qui manque de pertinence. Dans cette période, la catégorisation se fait à différents degrés. Les deux catégories principales relèvent de la nationalité, selon que les personnes sont Françaises ou étrangères. Dans ces deux grands groupes, les étrangers sont catégorisés selon qu'ils sont Européens ou extra-Européens (ils viennent essentiellement du Maroc et de Tunisie) ; et les Français selon qu'ils sont citoyens ou sujets. Un troisième niveau de catégorisation est appliqué aux Français : les citoyens, selon qu'ils sont naturalisés ou Français de naissance et les sujets selon qu'ils sont *« Arabes, Mzabites, Kabyles, Israélites indigènes*» (Kateb, 2004). La dernière catégorie disparait avec le décret Crémieux en 1870.

Selon P. Lorcin, les catégories ont été élaborées en Métropole dès les premières années de présence française dans un objectif sécuritaire. Selon elle, la Commission scientifique qui se rend en Algérie entre 1840-1842 a notamment pour objectif, d'affiner les catégories récemment instituées. Les travaux de cette assemblée de biologistes, archéologues, ethnologues, etc. influencent notablement le débat sur la race avec, entre autres, la création du mythe du Kabyle[31] sédentaire, en opposition à l'Arabe nomade. Les principaux indicateurs utilisés pour comparer les groupes de population en Algérie sont la polygamie et le statut de la femme. Pour la société coloniale du XIXe siècle, le problème émane essentiellement de l'Islam, c'est pourquoi P. Lorcin avance que « *l'Islam s'avéra constituer un problème insoluble pour les Français qui le traitèrent non comme une religion mais comme un système idéologique* » (Lorcin, 2005). Cette posture explique qu'à la fin du XIXe siècle, l'idée partagée était que *« l'immuabilité du Coran rendait le musulman*

[30] Région du nord de l'Algérie.

[31] De nombreux auteurs avancent que c'est la devise de l'empire français « diviser pour mieux régner » qui a guidé les autorités coloniales à singulariser les Kabyles au détriment des Arabes. Ils s'accordent également à dire que la population autochtone d'Algérie, majoritairement berbère, a été arabisée sous la colonisation (Lorcin, 2005).

impossible à réformer [et l'excluait de la] pyramide sociale européenne » (Lorcin, 2005).

Dans la période précédant la Seconde Guerre mondiale, un changement de paradigme s'opère. La catégorisation se fait dorénavant sur une base religieuse : les musulmans, et les autres. Cette transformation s'explique par le poids démographique des sujets algériens qui prend le pas sur celui de la population européenne dans la colonie. La situation devient prioritaire pour les autorités coloniales mais également métropolitaines car les sujets algériens s'installent toujours plus nombreux en Métropole depuis la première guerre mondiale (Dewitte, 2003), et les périodes de liberté de circulation périodiques qui scandent la première moitié du XXe siècle. Les sujets Algériens deviennent citoyens français en 1947 tout en gardant une dénomination particulière, Français musulmans d'Algérie, qui nuance cette citoyenneté. En outre, les hauts fonctionnaires œuvrent pour la sélection des immigrants en provenance d'Algérie comme l'explique A. Spire :

> *« l'ordonnance du 7 mars 1944 a posé un principe d'égalité entre Français de métropole et Français d'Algérie et […] l'ordonnance du 2 novembre 1945 sur l'entrée et le séjour a finalement écarté toute possibilité de sélection selon l'origine. Les hauts fonctionnaires acquis à une logique de population disposent cependant d'autres moyens pour faire prévaloir leur conception des intérêts de l'Etat. En intervenant au sein des instances interministérielles de l'immigration, ils tentent, par le biais de circulaires et d'instructions aux services, d'imposer une sélection des migrants en provenance d'Algérie. » (Spire, 2005, p. 115).*

Les *Cahiers 19 et 20* de l'Ined qui portent sur les *immigrés* et étrangers en France sont réalisés dans ce contexte. Les Français musulmans d'Algérie, qui sont Français au début des années 1950, apparaissent néanmoins dans les deux ouvrages. Dans le *Cahier 19*, ils sont inclus dans un sondage d'opinion auprès des Français sur les étrangers. Les résultats du sondage les classent parmi les *« nationalités »* les moins aimées des Français (Girard, Stoetzel, 1953). Les auteurs prennent néanmoins le soin de préciser :

> *« les "Nord-Africains" figurent dans cette liste et le terme d'étrangers, appliqué aux Algériens, qui constituent la presque totalité de l'immigration nord-africaine, est impropre, puisqu'ils jouissent depuis 1947 de la citoyenneté française. Mais leurs origines ethniques et religieuses étant différentes de celles des Français, il avait*

paru préférable de ne pas présenter leur cas isolément. » (Girard, Stoetzel, 1953, p. 127).

L'année suivante, parait le C*ahier 20* qui intègre les *« Algériens »* dans une enquête sur les étrangers en France. Sauvy les présentent ainsi dans l'introduction :

« Lorsque Charles X entendit venger une injure et que la monarchie de Juillet se proposa de « refouler les Arabes vers le sud, où ils coloniseraient le désert », l'opinion était loin de penser que les Algériens viendraient un jour en France, pourvus de droits égaux, posant ainsi le problème d'une « population franco-algérienne […] Si, du point de vue juridique les Algériens sont français et bénéficient sur le territoire métropolitain, d'une totale égalité de droits, ils se différencient de telle façon des Français d'origine, par leur culture, que leur adaptation est plus difficile encore que celle d'étrangers tels qu'Italiens et même Polonais. Subie ou acceptée, plus que désirée par la masse de la population française, l'immigration des Algériens pose de délicats problèmes dont l'opinion n'a trop souvent connaissance que par des faits isolés et exceptionnels résultant d'une forte sélection spontanée » (Sauvy, 1954, in Girard, 1954, introduction).

Le *Cahier 20* paraît en 1954, à la veille de la guerre d'Algérie mais selon Escafré-Dublet et Kesztenbaum (2011), la réalisation d'une « étude sur le *«pouvoir d'adaptation »* des immigrants est prévue depuis 1946 par Sauvy. Dans cette perspective, il est important de comprendre la relation de l'Ined à l'immigration.

2. L'Institut national d'études démographiques et l'immigration

La thématique de l'immigration apparaît dans les préoccupations de la discipline démographique, dès la création de l'Ined en 1945. La France accueille des immigrants depuis le XIXe siècle mais les arrivées ne sont pas véritablement contrôlées. Des tentatives sont faites dans la première moitié du XXe siècle pour réguler l'immigration[32] mais les frontières restent perméables (Noiriel, 1988). En 1945, les autorités souhaitent l'installation d'immigrants nombreux en France pour pallier le problème de la faible natalité. C'est pourquoi Paul-André Rosental parle de l'Europe comme :

« *[d']une véritable foire aux migrants potentiels [car] outre la nécessité de l'immigration et de la sélection, le troisième crédo de l'année 1945 est celui de l'urgence démographique » (Rosental, 2006, p. 110).*

[32] Création de la Société générale d'immigration en 1924.

La natalité, qui est la question prioritaire de la France est aussi la première des missions de l'Ined. La seconde priorité du jeune institut est d'apporter son « expertise » (Rosental, 2006)[33] pour planifier les flux migratoires[34]. Sauvy siège dans les commissions sur l'immigration en tant que Directeur de l'Ined et P-A Rosental affirme « *que c'est pour l'essentiel Sauvy qui élabore la doctrine du ministère*» (Rosental, 2006). Il est très actif sur la question stratégique de l'immigration et son point de vue est entendu. A. Spire rapporte les propos du directeur de l'Ined dans une circulaire de 1947 *« il ne fait aucun doute que "l'influence du milieu" permet de montrer qu'"un Italien s'adapte plus facilement qu'un Arabe" »* (Spire, 2005). Cet état d'esprit se traduit au sein de l'Ined au travers d'une phrase de Francis Perrin, membre du Comité technique de l'Ined, en octobre 1946 :

> *« il y a, dans le monde, des masses disponibles de candidats à l'immigration. C'est le moment ou jamais de choisir celles qui seraient le mieux assimilées. Dans deux ans, il sera trop tard » (Perrin, 1946, in Rosental, 2006, p. 110).*

Les débats sont vifs sur la sélection des « origines » migratoires des immigrants admissibles sur le territoire national. Certains plaident pour une immigration issue des pays du Nord pour compenser l'immigration italienne, d'autres débattent le choix entre Yougoslaves et Nord-Africains. A. Sauvy plaide pour l'ouverture des frontières à tous les immigrants avant de procéder à une sélection *« physique, morale et professionnelle »* (Rosental, 2006) afin de vérifier leur capacité à s'assimiler. Il est néanmoins réticent à la venue des *« Arabes fatalistes, crédules [et des] Levantins parfois trop habiles »* (Rosental, 2006).

Le critère ethnique a été très discuté dans les mois qui suivent l'armistice pour être finalement abandonné à l'automne 1945 sur l'initiative de quelques Conseillers d'Etat mais *« l'idée de sélection ethnique structure clairement jusqu'à l'ordonnance*

---

[33] Nous empruntons ce terme à Paul André Rosental qui estime qu'une partie des activités de l'Ined seraient aujourd'hui qualifiées d « expertise » ou d'« intelligence économique ».

[34] Le nombre de migrants nécessaire au relèvement de la France sur 25 années varie de 5 millions (Ministère de la population à 10-15 millions (Alfred Sauvy).

du 2 novembre 1945, les projets relatifs à la politique d'immigration » (*Rosental, 2006)*. L'intériorisation d'une sorte de hiérarchie ethnique est à l'œuvre et :

> *« malgré l'ordonnance de novembre 1945, l'origine migratoire est intégrée dans un ensemble de paramètres qui correspondent bien à la vision d'Alfred Sauvy […]. La Commission de la consommation et de la modernisation sociale du Plan en publie la liste dans son rapport de septembre 1947. Elle émane vraisemblablement de sa sous-commission Démographique, présidée par Alfred Sauvy […]. "Il faut réserver l'immigration à des individus : a) sains ; b) jeunes, en principe âgées de moins de trente ans ; c) des deux sexes avec une prédominance des hommes en raison notamment de l'excédent des Françaises en âge de se marier. Les ménages jeunes avec enfants seront également recherchés ; d) appartenant à des professions qui manquent de main-d'œuvre ou qu'il faut développer ; e) ethniquement et psychologiquement assimilables" » (Rosental, 2006, p.114).*

Cette liste de critères ne fait pas mention des « origines » migratoires des ethnies supposées non assimilables mais Rosental rapporte qu'au sein de la Commission interministérielle de l'immigration :

> « *nul ne s'oppose à l'idée que les migrants nord-africains soient inassimilables, ce qui n'empêche pas les représentants du Ministère du Travail de plaider, faute de main-d'œuvre, pour leur nécessaire afflux* » *(Rosental, 2006, p. 115)*.

Qui sont ces Nord-Africains qui fédèrent les opinions autour de leur non assimilabilité dans l'après-guerre ? La terminologie est vague. Si l'on se situe en 1947, se réfère-t-on à l'ensemble des résidents d'Afrique du Nord ? Cela paraît peu probable. Les Français installés en Afrique du Nord, dans leur grande majorité d'« origine » européenne, n'entrent pas dans cette catégorie. Dans les deux protectorats, les sujets ont un statut juridique d'étranger vis-à-vis de la France, ils ne peuvent donc pas, théoriquement (Stora, 2003-2004), travailler ou s'installer en France sans une quelconque autorisation. A cette même date, les Français musulmans Algériens (FMA) viennent d'accéder à la citoyenneté et ont recouvré la liberté de circuler et de s'installer sur les deux rives de la méditerranée. En procédant par élimination, les Nord-Africains sont en définitive essentiellement les Français musulmans d'Algérie.

Cet éclairage permet de comprendre les commentaires relevés dans le *Cahier 19* (1953) et le *Cahier 20* (1954) de l'Ined. Ils traduisent les orientations politiques concernant l'immigration des Français musulmans d'Algérie.

Ainsi contextualisée, la création de l'Ined est indissociable d'une volonté politique de contrôler les flux d'immigrants vers la France dans un double souci : d'une part, remédier à son problème démographique critique, d'autre part, contrôler les flux migratoires dans un *« souci de [préserver une] culture unique »* (Girard, Stoetzel, 1953).

3. La catégorisation et l'immigration postcoloniale

A partir de 1962, la décolonisation de l'Afrique du Nord est achevée. Ce sont des Maghrébins, parmi lesquels se trouvent les Algériens, résidant en France que l'on retrouve dans les travaux de l'Insee et de l'Ined. L'immigration en provenance d'Afrique du Nord puis du Maghreb s'intensifie pendant les Trente Glorieuses. Selon les chiffres du recensement de l'Insee[35], ils sont plus de 227 000 en 1954 (dont plus de 211 000 Français musulmans d'Algérie) et plus de 1 110 000 en 1975 (dont plus de 710 000 Algériens). Le flux migratoire en provenance d'Algérie augmente de façon substantielle, malgré la guerre d'indépendance et l'obtention de cette indépendance.

Juridiquement, les Algériens entrent dorénavant dans la catégorie des étrangers. La lecture des différents rapports annuels de l'Ined au gouvernement, *« Rapport[s] sur la situation démographique de la France »*, entre 1969 et 1977[36] révèlent néanmoins une attention particulière pour les données concernant les Algériens. Et pour cause, leurs arrivées sont marquées par une transformation fondamentale. Au début des années 1960, ils passent du statut de citoyen à celui d'étranger mais ils gardent néanmoins certaines prérogatives plusieurs années après les accords d'Evian. A titre d'exemple, ils ont le choix d'opter entre la nationalité française ou algérienne jusqu'en 1967 (Spire, 2005) et ils bénéficient d'une certaine liberté de circulation entre 1962 et 1968. A. Spire affirme que :

---

[35] Annexe 1.

[36] Qui sont en libre consultation à la bibliothèque de l'Ined.

« le souci des négociateurs français était de laisser la possibilité aux Français restés en Algérie de pouvoir regagner la métropole mais la libre circulation bénéficiera surtout aux migrants algériens » (Spire, 2005, p. 212).

De la même façon que dans la période coloniale, l'époque postcoloniale présente deux phases distinctes dans l'étude des étrangers en France. La première va de l'accès aux indépendances à 1990. Elle est caractérisée par une catégorisation juridique de la population, selon que les individus sont Français ou étrangers. Dans cette configuration, les étrangers naturalisés et les enfants nés sur le territoire français apparaissent dans la catégorie « Français ». La seconde période voit l'introduction de la catégorie statistique *immigré* qui ne possède pas de support juridique et qui regroupe aussi bien des personnes de nationalité étrangère que de nationalité française puisque c'est le pays de naissance et la nationalité à la naissance qui prime sur la catégorie juridique. Cette catégorie statistique est institutionnalisée par le Haut Conseil à l'intégration (HCI), créé en décembre 1989. Il est mandaté par le gouvernement pour donner son avis et faire des propositions sur les questions qui ont trait à l'intégration des étrangers et des personnes d'« origine » étrangère.

Dès 1991, la nouvelle instance propose une définition de l'*immigré* « personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable ». L'année suivante, en 1992, l'enquête *Mobilité géographique et insertion sociale* est mise en œuvre par l'Ined. Des liens importants rapprochent le HCI de l'équipe de chercheurs comme l'explicite Michèle Tribalat dans le rapport de l'enquête :

« *Dans cette entreprise, nous avons bénéficié du soutien actif et constant du Haut Conseil à l'intégration. M. Long, A. Lepors et C. Ducastelle ont permis de maintenir en vie ce projet et participé à sa concrétisation. » (Tribalat, 1995, p. 17)*.

L'enquête *MGIS* se présente comme « *la première enquête aléatoire d'envergure sur les conditions de vie des immigrés et de leurs enfants* » *(Tribalat, 1995, préambule)*. Elle se positionne comme une étude novatrice, par sa méthode d'échantillonnage, son importance quantitative et sa *« remise en cause des catégories » (Tribalat, 1995)* dont elle est porteuse. La catégorie juridique

d'*étranger,* jugée insuffisante, est complétée par celle d'*immigré*. M. Tribalat avance la justification suivante :

> *« En fait, l'immigration étrangère amène en France des personnes nées dans un pays étranger avec une nationalité étrangère. Si l'on veut étudier l'évolution de leurs comportements au fil du temps, nous devons faire en sorte de garder en observation au maximum, la population initiale à son arrivée. Toute sortie sélective de l'observation aura pour effet de biaiser les résultats. De ce point de vue, les sorties d'observation par acquisition de la nationalité ne sont pas neutres. Lorsque les résultats servent à évaluer l'assimilation des personnes immigrées résidant en France, ne pas tenir compte de celles qui sont devenues françaises aboutit nécessairement à écarter les populations qui sont en moyenne les mieux assimilées. Un tel biais d'observation n'est pas concevable. Les retours au pays posent un problème comparable, à la différence près qu'ils affectent sans doute au contraire des personnes moins bien assimilées que la moyenne. Par ailleurs, les enfants nés en France de parents immigrés sont, pour certains, français dès leur naissance et, pour la plupart, français à 18 ans. La population étrangère née en France n'offre donc qu'une image tronquée et déformée de la descendance des immigrés constituée en France » (Tribalat, 1995, p. 13).*

La création du Haut Conseil à l'intégration et l'urgence de collecter des données sur les étrangers en France prennent place après la conscientisation de l'installation durable, sinon définitive de l'immigration de travail dans l'Hexagone. Une prise de conscience qui surprend les autorités françaises tout comme les Maghrébins (Petek-Salom, 2002).

La rupture épistémologique que représente l'introduction de la catégorie *immigré* est importante pour au moins deux raisons. La première est que cette catégorie donne au lieu de naissance, c'est-à-dire l'« origine » migratoire, une importance centrale dans l'étude des populations. Cette variable permet de distinguer les personnes nées françaises de parents français des Français naturalisés. La seconde raison est qu'il devient possible de repérer les enfants de ces Français naturalisés. La dénomination de ces enfants nés de parents étrangers à l'étranger, devenus Français pour certains, n'est pas une catégorie statistique, aucune définition n'y est attachée, mais son usage est aujourd'hui presque aussi courant que celui de la catégorie *immigré*, dans la recherche, dans les médias et plus généralement dans la société française. Dans l'enquête *Mobilité géographique et insertion sociale* comme dans l'enquête *Trajectoires et Origines*, les descendants d'*immigrés* ont une place aussi centrale, sinon plus centrale que celle de leurs parents.

L'histoire coloniale en Afrique du Nord et celle de la démographie procurent le cadre historique qui éclaire le paradoxe que présentent les descendants d'Algériens dans l'enquête TeO. En effet, plus de cinquante ans après les indépendances, la question se pose de savoir si l'histoire coloniale et celle des institutions influent sur le devenir des descendants de Maghrébins et le cas échéant, comment la science démographique s'approprie ces héritages historiques.

Le chapitre suivant analyse le premier jalon de ce parcours de recherche, le Document de travail *TeO* (2010), à travers lequel sont explorés, l'usage des catégories statistique et les héritages historiques.

Synthèse 1

L'histoire de la colonisation de l'Afrique du Nord révèle la spécificité de la colonie de peuplement algérienne dont le territoire et les sujets sont régis directement par les autorités impériales. L'articulation de la genèse des sujets algériens avec celle de la science démographique permet de dégager le régime d'exception dont ces derniers font l'objet au XIXe et dans la première moitié du XXe siècle : la construction de leur « ethnicité » et leur condition de « Français allogènes » est construite et réifiée au cours des 130 années de colonisation, notamment au travers de catégorisations ethniques et religieuses ; le taux de scolarisation est au plus bas à la fin du XIXe siècle, alors que les lois Jules Ferry (1881-1882) rendent l'école obligatoire ; ils sont indésirables en métropole alors que la France accueille les immigrants européens à bras ouverts. Ce dernier point fait le lien avec l'Ined, qui, dès sa création (1945), a pour mission d'œuvrer pour l'accroissement quantitatif et qualitatif de la population française, en d'autres termes, faire croître la natalité et réguler l'immigration. Les années 1990 remettent au goût du jour la catégorisation ethnique avec l'introduction de la catégorie statistique *immigré*. Cette dernière regroupe, au sein de la population résidant en France, les personnes qui sont nées étrangères à l'étranger, qu'elles soient naturalisées ou qu'elles aient conservé leur nationalité d'« origine ». Cette opération permet, dans le même temps, de repérer leurs enfants, bien qu'ils soient de nationalité française dans leur grande majorité.

CHAPITRE 2

LE PARADOXE DE L'ENQUETE *TRAJECTOIRES ET ORIGINES*

1. Les catégories de l'enquête

L'enquête *TeO* est à appréhender selon le nouveau paradigme de la catégorisation statistique *immigré*, instituée par le Haut Conseil à l'intégration en 1990. Les *immigrés* sont des étrangers qui ont conservé leur nationalité ou qui sont devenus Français après leur arrivée en France. Cette catégorie mêle des personnes de statuts juridiques différents qui ont en commun d'être nés étrangers à l'étranger dans les « frontières actuelles » de la France (cf. encadré 1). Ce dispositif permet par ailleurs, d'identifier les descendants d'immigrants qui sont, pour la plupart, nés en France et de nationalité française. Dans cette perspective, l'enquête *TeO* analyse et compare notamment une catégorie statistique *immigré* avec un groupe de personnes qui ne constitue pas une catégorie statistique, les descendants d'*immigrés*. Le glossaire (cf. encadré 1) proposé dans le *Document de travail TeO (2010)* donne les définitions des catégories utilisées dans l'enquête selon que les personnes sont nées en métropole ou à l'étranger :

Encadré 1 – Glossaire Enquête *TeO*

« **Glossaire** (Document de travail *TeO*, 2010*, pp. 7 et 8*)

S'intéressant à l'intégration et aux discriminations, l'enquête *Trajectoires et Origines* aborde la question de la diversité des populations sous deux angles principaux, d'une part les trajectoires migratoires et d'autre part l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire. Les catégories employées dans cet ouvrage relèvent donc de ces deux registres qui se recoupent en partie (cf. schéma ci-dessous).

Le terme « population majoritaire » désigne l'ensemble des personnes, numériquement les plus nombreuses, qui résident en France métropolitaine et qui ne sont ni immigrées, ni natives d'un DOM, ni descendantes de personne(s) immigrée(s) ou native(s) d'un DOM. Les enquêtés sont par ailleurs distingués selon leur histoire migratoire (individuelle et familiale), en fonction de leur lieu de naissance (en métropole / hors métropole) et de leur nationalité à la naissance (Français ou non), ainsi que des pays ou départements de naissance et de la nationalité à la naissance de leurs parents. Les catégories qui suivent sont exclusives les unes des autres.

Les personnes nées hors de la France métropolitaine :

Immigrés : personnes nées étrangères à l'étranger (frontières actuelles). Les immigrés constituent le groupe le plus important de la population immigrante (ensemble des personnes nées hors métropole, quelle que soit leur nationalité à la naissance).

Natifs d'un DOM : personnes nées dans l'un des Départements d'Outre-mer (Guyane, Guadeloupe, Martinique et Réunion).

Rapatriés : personnes nées françaises dans l'un des anciens territoires coloniaux avant les indépendances, soit dans l'un des pays suivants : Algérie, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, République du Congo, Gabon, Guinée, Côte d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo, Djibouti, Comores, Madagascar, Vietnam, Cambodge et Laos. Les rapatriés sont inclus dans la population majoritaire.

Autres Français nés hors métropole : personnes nées françaises en dehors de la France métropolitaine, mais ni dans un DOM, ni dans une ancienne colonie avant son indépendance. Cette catégorie est inclue dans la population majoritaire.

Les personnes nées en France métropolitaine :

Descendants d'immigré(s) : personnes nées en France métropolitaine et dont au moins l'un des parents est immigré. Les descendants de couple mixte sont les personnes ayant un seul parent immigré.

Descendants de natif(s) d'un DOM : personnes nées en France métropolitaine dont au moins un parent est né dans un DOM.

Descendants de rapatriés : personnes nées en France métropolitaine d'au moins un parent né français dans un ancien territoire colonial avant sa décolonisation. Cette catégorie est inclue dans la population majoritaire.

Les précisions apportées aux catégories concernent essentiellement les personnes nées dans les anciennes possessions françaises. La liste de ces dernières est intéressante car la présence de l'Algérie et l'absence du Maroc et de la Tunisie souligne la spécificité de la colonie algérienne qui a été dégagée dans le premier chapitre. *A contrario*, alors que seule une partie du Vietnam était une colonie, le nord du Vietnam, le Laos et le Cambodge étaient des protectorats, les trois pays figurent dans la liste des *« anciens territoires coloniaux »*. Enfin, notons que les Domiens, font l'objet d'une attention particulière dans l'enquête *TeO* bien qu'ils soient nés Français de parents français. A ce titre, ils n'entrent pas dans la catégorie *immigré,* l'enquête s'y réfère comme aux personnes *« originaires d'un DOM »*.

La distinction parmi les personnes nées dans une colonie est faite selon la nationalité à la naissance *« dans les frontières actuelles »* de la France. Certains sont réputés être nés de nationalité française et entrent dans la catégorie *rapatrié*, les autres sont réputés être nés de nationalité étrangère et entrent dans la catégorie *immigré*. Or, d'un point de vue strictement juridique, en 1962, les Français musulmans d'Algérie sont de nationalité française à la naissance depuis plus d'un siècle. Les entretiens collectés montrent par exemple que tous les pères et toutes les mères Algériens sont nés avant 1962 (cf. chapitre 7). En revanche, les rapatriés d'Algérie, qui étaient dans leur grande majorité des Européens naturalisés (Colonna, Taraud, 2006) et parfois fraichement naturalisés, sont considérés comme faisant partie de la population majoritaire. A. Spire donne l'exemple suivant :

> *« En 1951 […], les naturalisations par décret enregistrées en Tunisie ont bénéficié dans une très large majorité à des Italiens […] Il en est de même dans les départements d'Alger, d'Oran et de Constantine : en favorisant la naturalisation d'étrangers (européens), la direction du ministère de la population entend augmenter le nombre des Français d'origine européenne, afin d'accroître la présence française » (Spire, 2005, p. 137).*

Dans cette perspective, les Français des colonies font, eux également, l'expérience d'une émigration lorsqu'ils sont rapatriés vers la France, à l'instar des Domiens qui sont décrits ainsi dans le *document TeO* :

> *« l'expérience de la migration n'est pas spécifique aux immigrés et aux descendants d'immigrés et de nombreux Français ont également migré au cours de leur vie ou sont issus de familles ayant connu des migrations anciennes (cf. chapitre « Migrations : les immigrés et les autres »). C'est tout d'abord le cas des natifs d'un DOM dont la migration, bien que s'effectuant dans l'espace national, suscite une expérience en partie comparable à celle des immigrés » (TeO, 2010, p. 12).*

Ces exemples montrent la souplesse et l'ambiguïté de la catégorie *immigré*. Elle permet de créer une ligne de démarcation historique différenciée selon que l'on est *immigré* ou *rapatrié*. En effet, la définition d'*immigré* est restreinte à l'espace des *« frontières actuelles » (TeO, 2010)* de la France alors que celle de *rapatrié* s'étend à la période coloniale. Ainsi, au travers des définitions, il est possible de lire une histoire coloniale révolue pour les *immigrés*, active pour les *rapatriés*.

2. Les populations étudiées dans l'enquête *TeO*

Les populations choisies pour l'étude sont les suivantes et dans l'ordre d'apparition : Antilles-Guyane, Réunion, Algérie, Maroc et Tunisie, Afrique sahélienne, Afrique guinéenne ou centrale, Asie du Sud-Est, Turquie, Portugal, Espagne et Italie, autres pays de l'UE 27, autres pays (*TeO*, 2010).

Hormis les Domiens, puisqu'ils sont Français, que peut-on dire des populations étudiées ? Il apparaît que la liste n'est pas classée par ordre alphabétique, ni selon l'importance des effectifs mais par zones géographiques. L'ordre n'a pas de logique apparente : la zone Maghreb en premier suivie de l'Afrique Sub-Saharienne, l'Asie (qui inclut la Turquie), l'Europe avant que ne soient rassemblées d'*« autres nationalités » (TeO, 2010)* qu'il est impossible d'identifier du point de vue des « origines » migratoires.

La zone qui nous intéresse, le Maghreb, est subdivisée en deux régions : l'Algérie d'une part, le Maroc et la Tunisie d'autre part. L'explication donnée à ce découpage est d'ordre méthodologique : le volume des effectifs a déterminé la décision de fusionner les *immigrés* marocains et tunisiens, et par conséquent leurs descendants. Au-delà de la contrainte technique, ce choix correspond également à des modalités d'administrations coloniales différentes : l'Algérie était un département français, le Maroc et la Tunisie étaient des protectorats. L'explication méthodologique se double d'une lecture historique.

Il est également possible de faire l'hypothèse que l'agencement des différentes zones géographiques reflète l'intérêt porté par les autorités publiques aux différents groupes d'*immigrés*. Il est donc important de comprendre le contexte de mise en œuvre de l'enquête avant d'appréhender la situation paradoxale que présentent les descendants d'Algériens dans les résultats de l'enquête *TeO*.

« Le 3 décembre 2003, à l'occasion de l'anniversaire de la « Marche pour l'égalité » (dite "Marche des Beurs"), le Premier Ministre[37] affirmait la nécessité d'améliorer la connaissance des populations immigrées et de leurs descendants : "Pour nous permettre de bien comprendre les réussites et les échecs, nous manquons d'éléments quantitatifs : nous avons besoin d'une grande enquête statistique et sociologique sur la question de l'intégration et des inégalités, parce qu'il n'y a rien de complet aujourd'hui. Je demande donc au Haut Conseil à l'Intégration, à l'Ined, à l'Insee et au Ministère des Affaires sociales de me proposer une méthode ambitieuse pour une étude qui fera le bilan de l'intégration en France depuis 20 ans, et qui utilisera toutes les ressources permises par la loi de 1978 sur la protection de la vie privée" » (Note du projet TeO, p. 2)[38].

C'est ainsi que s'ouvre la note du projet *Trajectoires et Origines*. Cet extrait révèle que la "Marche pour l'égalité et contre le racisme"[39] est au cœur de la conception de l'enquête *TeO*, bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans le document *TeO (2010).* Elle ne l'est pas davantage dans le rapport *Mobilité géographique et insertion sociale* (1995), ni dans l'ouvrage *Faire France* (Tribalat, 1995), alors qu'elle a eu lieu plus d'une décennie auparavant. Que représente cet événement dans la formulation du Ministre : un marqueur temporel ou une forme de reconnaissance historique de la revendication sociale des descendants des immigrants postcoloniaux ? Selon A. Hajjat :

« En décembre 2003, la reconnaissance du caractère exemplaire de la Marche est l'occasion pour le Premier ministre Jean-Pierre Raffarin d'organiser une réception à l'Hôtel Matignon […]. En commémorant la Marche, le gouvernement met en avant les enfants d'immigrés ayant « réussi », par opposition à tou-te-s les autres qui ont manqué de « volonté d'intégration ». Ainsi, le sens de la Marche est complètement renversé par rapport à sa justification initiale. Alors que les marcheurs dénonçaient les institutions qui favorisaient les inégalités (police, justice, patrons, bailleurs sociaux, etc.), la Marche est désormais réduite à une "légende dorée" de l'intégration : les "jeunes de cité" voulaient s'intégrer en 1983, contrairement à ceux d'aujourd'hui… Plus généralement, les marcheurs sont presque invisibles durant la commémoration de 2003 […] notamment ceux qui sont d'origine maghrébine… Cette invisibilité s'articule avec une véritable lutte d'héritage politique, où l'usage politique du passé est révélateur des tensions sociales relatives à la "question immigrée" au début des années 2000 » (Hajjat, 2013, p. 10).

---

[37] Jean-Claude Raffarin sous la présidence de Jacques Chirac.

[38] Repéré à URL https://teo.site.ined.fr/fichier/s_rubrique/20239/projet_phare_teo.fr.pdf.

[39] Dans la présentation du projet, il est à noter que l'intitulé n'est pas complet.

L'allocution de Jean-Pierre Raffarin peut être perçue comme un cadre de réflexion à l'attention des institutions qu'il appelle à se mobiliser : le Haut Conseil à l'intégration, l'Ined, l'Insee et le Ministère des Affaires sociales, auxquels il propose une étude de l'immigration en France sur vingt ans. Or, cette périodicité correspond à peine à une génération, alors que l'immigration vers la France est une réalité sociale depuis deux siècles. Par ailleurs, en choisissant la commémoration de la « Marche pour l'égalité et contre le racisme » pour exprimer sa demande, il est possible de penser que les descendants de Maghrébins sont la cible première de cette requête. Or, ces derniers sont, pour la plupart d'entre eux, nés en France et de nationalité française et en tant que tels, n'entrent pas dans la catégorie *immigré*. Se pose dès lors la question de savoir ce que le Ministre souhaite que les institutions étudient : l'intégration des *immigrés* en France ou celle de l'immigration Maghrébine et leurs descendants ? Cette question est d'autant plus importante que les populations étudiées dans l'enquête *TeO* ne sont pas représentatives de l'ensemble des « origines » migratoires qui composent la population française[40].

A cette observation peuvent être ajoutées les « émeutes » de l'automne 2005 dans les banlieues françaises qui ont concerné les descendants de Maghrébins et de Subsahariens qui y résident. La note de projet et les résultats de l'enquête *TeO* ne font aucune mention de cet événement très médiatisé, mais il est peu probable qu'il soit resté sans effet sur l'élaboration de l'enquête *TeO* qui était alors dans sa phase de conceptualisation. Elle a en effet démarré à la fin de l'année 2004 et la collecte de données s'est achevée dans le courant de l'année 2008. Au sein de l'Ined, le projet a été piloté par l'unité « Migrations internationales et minorités » mais il ne fait pas l'unanimité au sein de l'Institution[41].

---

[40] Notamment les Polonais se sont installés nombreux en France jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et font partie des populations étudiées dans les *Cahiers 19 et 20* de l'Ined ou les Chinois dont l'immigration est plus récente.

[41] L'article du monde du 9 septembre 2007 donne les principaux éléments de la position des trois chercheurs qui se positionnent contre les statistiques ethniques. *La statistique, piège ethnique*, par Alain Blum, France Guérin-Pace et Hervé Le Bras. Repéré à URL http://www.lemonde.fr/idees/article/2007/11/09/la-statistique-piege-ethnique-par-alain-blum-france-guerin-pace-et-herve-le-bras_976492_3232.html#vph4wbGHiSTyOZiQ.99.

Quinze ans seulement séparent le document de travail *TeO* (2010) du rapport *MGIS* (1995), ce qui est une indication de l'intérêt grandissant que portent les scientifiques et les politiques aux *immigrés* et à leurs descendants[42]. Elisabeth Algava et Bertrand Lhommeau avancent que dès le début du projet *TeO* :

> *« l'Ined et l'Insee se sont donnés pour objectif de remédier au décalage important entre la place grandissante des questions d'immigration et d'intégration dans le débat public et le niveau des informations statistiques disponibles » (Algava, Lhommeau, 2013, p. 4).*

Bien que les enquêtes *MGIS* et *TeO* diffèrent sur de nombreux aspects, comme sur les populations étudiées et le mode d'échantillonnage, elles sont pensées et mises en œuvre par les mêmes institutions -l'Ined et l'Insee- et ont des objectifs communs. Lorsque ces mêmes auteurs énumèrent les thèmes abordés[43] par l'enquête *TeO*, ils ne manquent pas de préciser que l'enquête *MGIS « abordait déjà ces thématiques et l'enquête TeO se situe dans son prolongement »* (Algava, Lhommeau, 2013).

3. Les objectifs de l'enquête

L'objectif de l'enquête *TeO* est exprimé ainsi dans l'introduction du document de travail :

> *« améliorer les connaissances sur les trajectoires sociales et les conditions de vie des migrants et leurs descendants dans la société française […] pour éclairer les débats publics sur l'immigration dans un contexte où des politiques d'égalité et de lutte contre les discriminations liées à l'origine sont mises en œuvre et réclament des outils de diagnostic et de suivi » (Document de travail TeO, 2010, p. 5).*

---

[42] 39 ans se sont écoulés entre le *Cahier 20 et MGIS*.

[43] Les thèmes abordés par l'enquête *TeO* sont : Le logement, l'éducation, la maîtrise de la langue, l'emploi et la promotion, les services publics et les prestations sociales la vie du couple et de la famille et la santé et le réseau de relations, le marché matrimonial, la nationalité et la citoyenneté.

Dans cette perspective, l'enquête se propose d'étudier *« l'accès aux ressources des immigrés et de leurs enfants nés en France »* au travers de la question du :

> *« devenir des enfants d'immigrés, par comparaison avec le destin de leurs parents [qui] est au cœur des analyses de l'enquête. Connaissent-ils une mobilité sociale et résidentielle comparable à celle suivie par les milieux populaires dans les années 1960 ou l'ascenseur social s'est-il durablement bloqué pour cette génération ? Et quel rôle joue l'origine dans ces processus de mobilité ? En définitive, tout en rendant compte de la pluralité des expériences rencontrées par les immigrés et leurs descendants, l'enquête vise à mettre en évidence les dynamiques de différenciation et d'homogénéisation entre groupes d'origine et à l'intérieur des groupes (en incluant les personnes nées françaises en France) » (Document de travail TeO, 2010, p. 5).*

L'enquête *TeO* se propose de répondre à ces questions au travers de la question de la discrimination :

> *« identifier les moments clefs où les discriminations se produisent dans le parcours des personnes est l'un des objectifs majeurs de l'enquête. Ainsi, sont abordées l'ensemble des situations où des traitements injustes ou inégalitaires peuvent se produire : l'orientation scolaire, les recherches d'emploi, les conditions de travail, les relations avec les collègues ou supérieurs hiérarchiques, les recherches de logement, les consultations médicales, les démarches dans les administrations. L'enquête s'attache aussi à mesurer l'expérience du racisme subi dans l'espace public (rue, magasins, banques, lieux de loisirs, rapports avec les agents d'autorité) et le sentiment d'appartenir ou non à une minorité, éventuellement stigmatisée » (Document de travail TeO, 2010, p. 6).*

L'enquête est d'une grande ampleur. L'échantillon de 21 000 personnes est issu du recensement de la population de 2007. En effet, l'enquête se veut représentative, avec quelques restrictions :

> *« L'enquête est néanmoins représentative de l'ensemble de la population vivant en ménages ordinaires résidant en France métropolitaine et âgée de 18 à 60 ans hormis pour les sur-échantillons des descendants d'immigrés et des natifs d'un DOM, pour lesquels l'enquête n'est représentative que pour les 18 à 50 ans » (Document de travail TeO, 2010, p. 11).*

L'enquête quantitative a mobilisé une équipe de 24 chercheurs-universitaires et statisticiens qui ont collaboré à la conception du questionnaire puis à l'exploitation des données. Par ailleurs, 500 enquêteurs ont participé à la collecte des réponses au questionnaire *(Document de travail TeO, 2010)*.

4. Les Maghrébins et leurs descendants dans l'enquête *TeO* : le paradoxe des Algériens

Un premier document de travail est paru à la fin de l'année 2010. Il a fait l'objet de présentations aux médias qui ont généré de nombreux articles de presse. L'un des points récurrents de ces articles était relatif à la réussite exceptionnelle des descendants d'*immigrés* d'Asie du Sud-Est qui présentent un taux de diplômés supérieur à celui de la population majoritaire. Cette exposition médiatique, que les chercheurs de l'Ined ont tenté de nuancer[44], n'est pas discutée ici car elle n'entre pas dans l'objet de cette thèse. Le document de travail *TeO* révèle un autre résultat qui est en revanche au cœur de cette étude : les faibles résultats scolaires des descendants de Maghrébins et leur difficulté à accéder à un emploi. Parmi cette population, les descendants d'Algériens sont les plus en difficulté. Ce constat a conduit à faire des liens entre les résultats de l'enquête quantitative et les récits biographiques des quarante-trois descendants de Maghrébins, recueillis dans le cadre des post-enquêtes *TeO.* Parmi ces derniers, vingt sont nés de pères algériens, treize de pères marocains et dix de pères tunisiens. Le choix des pères et non des mères comme variable de référence a été motivé par le fait que tous les pères sont nés étrangers à l'étranger[45] alors que trois des mères sont nées Française de parents français ou européens.

---

[44] En effet, ces réussites s'expliquent par la nature de l'immigration des Asiatiques du Sud-Est qui sont essentiellement des réfugiés politiques qui appartenaient, dans les pays dont ils sont originaires, aux catégories socio-professionnelles supérieures.

[45] Selon la définition de l'enquête TeO.

Les personnes qui ont accepté de me rencontrer étaient, des descendants d'au moins un parent *immigré*, en situation de « réussite scolaire » puisqu'ils étaient tous diplômés de l'enseignement supérieur. Les échanges avec ces représentants de la « diversité » *(Document TeO, 2010)* ont été extrêmement enrichissants précisément en termes de multiplicité des « origines » migratoires du ou des parent(s), des situations familiales (taille de fratries, catégories socio-professionnelles des parents), des parcours et des situations sociales au moment de l'entretien (âge, niveau scolaire, profession, situation matrimoniale, lieu de résidence, etc.). Ces différences, qui sont parfois des divergences, ont soulevé la question du lien entre les trajectoires différenciées et l'« origine » migratoire. Par exemple, comment expliquer les parcours de deux descendants de Maghrébins dont l'un occupe un emploi d'ouvrier après avoir obtenu une licence, et l'autre, chef de service dans un centre hospitalier, qui me reçoit dans une belle et grande propriété aux peintures tout juste sèches ou encore entre une femme qui ne trouve pas d'emploi après un Master scientifique car elle porte le voile et une autre femme, dont la cécité, et donc la supposée double discrimination, n'a pas empêché d'obtenir un diplôme d'une prestigieuse école de commerce et un emploi pérenne dans une multinationale ? Au vu de ces trajectoires hétérogènes, les Algériens, plus nombreux en termes de représentation dans le corpus d'entretiens, ne se distinguent guère des autres enquêtés. Ils ne sont ni plus, ni moins diplômés, certains accèdent au marché du travail, d'autres pas. Ils se démarquent néanmoins dans les conditions d'émigration et d'immigration de leurs familles.

Il va de soi que le listing qui m'a été confié était composé de personnes sélectionnées pour leur niveau d'étude. Il n'est donc pas représentatif de la réalité sociale de l'immigration maghrébine en France. Cependant, les entretiens montrent que l'échec scolaire des descendants de Maghrébins n'est pas une fatalité et que leurs trajectoires individuelles et familiales recouvrent des réalités sociales hétérogènes, voire opposées. Par exemple, les récits biographiques soulignent l'ancienneté de l'installation des familles algériennes par rapport à celles en provenance du Maroc et de Tunisie. Douze pères algériens ont immigré avant 1962 alors que c'est le cas d'un seul père marocain et de deux pères tunisiens. Cette répartition est, dans une certaine mesure, conforme à la structure du flux migratoire en provenance d'Afrique du Nord. L'ancienneté de l'immigration et le rapport à la

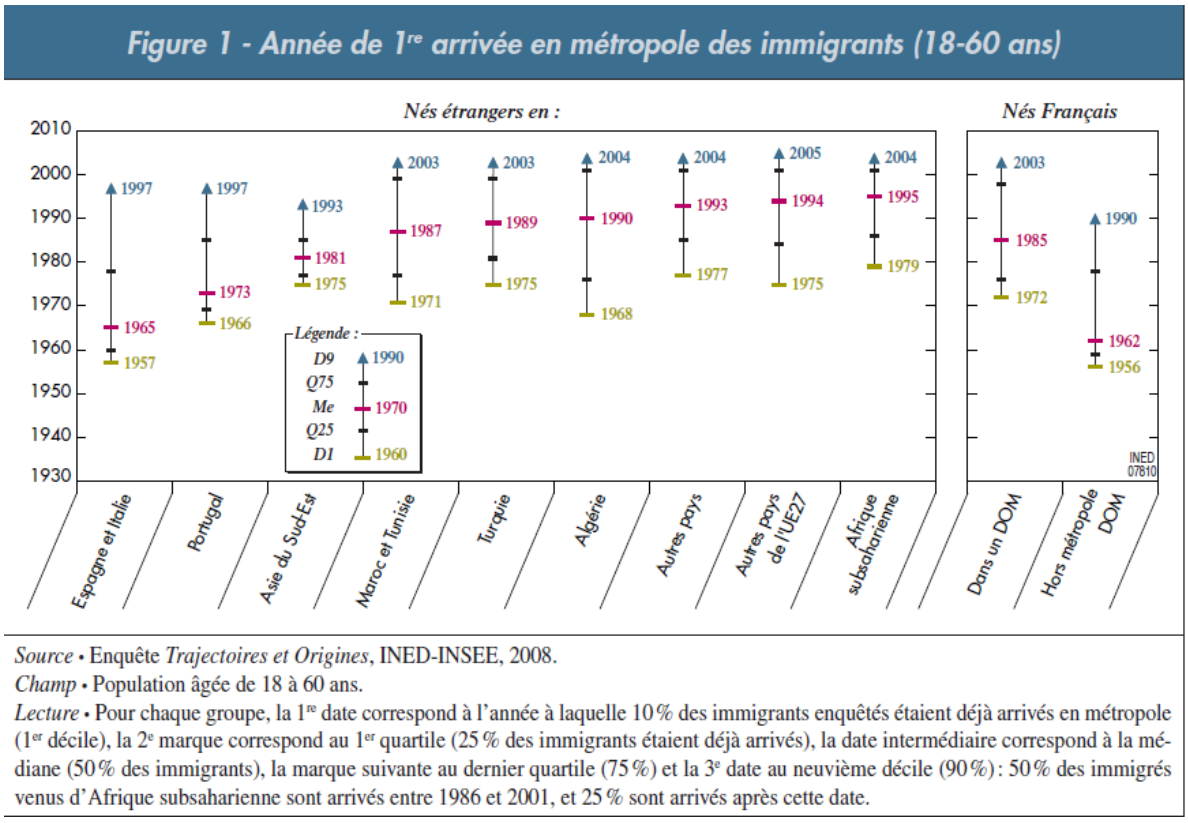
langue française étant des indicateurs forts de l'intégration, la logique aurait voulu que les descendants d'Algériens aient les performances solaires les meilleures. Or, le phénomène inverse est observable dans les résultats de l'enquête *TeO*. C'est donc ce paradoxe qui fonde cette recherche. Le rapport entre les vagues migratoires et les quarante-trois entretiens n'est, bien entendu, pas comparable, son explicitation dans ce texte retrace le cheminement intellectuel et les liens qui m'ont conduit à développer cette piste plutôt qu'une autre.

Les pages suivantes explicitent davantage les éléments du paradoxe.

4.1. Une représentativité de l'immigration maghrébine qui interroge

Penchons-nous tout d'abord sur la structure des arrivées des immigrants qui forme l'échantillon de l'enquête *TeO.*

Figure 3 : Année de 1re arrivée en métropole des immigrants (18-60 ans)



Source • Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008.
Champ • Population âgée de 18 à 60 ans.
Lecture • Pour chaque groupe, la 1re date correspond à l'année à laquelle 10 % des immigrants enquêtés étaient déjà arrivés en métropole (1er décile), la 2e marque correspond au 1er quartile (25 % des immigrants étaient déjà arrivés), la date intermédiaire correspond à la médiane (50 % des immigrants), la marque suivante au dernier quartile (75 %) et la 3e date au neuvième décile (90 %) : 50 % des immigrés venus d'Afrique subsaharienne sont arrivés entre 1986 et 2001, et 25 % sont arrivés après cette date.

La figure ci-dessus (cf. Document de travail *TeO*, 2010) ne montre pas l'ancienneté de l'immigration algérienne. Elle révèle, pour les immigrants algériens captés par l'enquête *TeO,* qu'en 1968, 10% d'entre eux étaient installés en France, 50% en 1990, 75% dans les années 2000 et 100% en 2004.

Il est possible d'observer que l'échantillon des immigrants algériens est composé d'arrivées relativement récentes puisque la médiane se situe en 1990. La médiane relative aux Marocains et Tunisiens se place en 1987 et celle des Portugais en 1973. Ce constat soulève la question de la représentativité de l'échantillon de l'enquête *TeO* ? (cf. Document de travail TeO)[46]. Les chiffres du recensement[47] montrent que le nombre d'Algériens est sept fois supérieur à celui des Portugais en 1962 et deux fois supérieur en 1968. Ce n'est qu'en 1975 que l'immigration portugaise (758 925) prend légèrement le pas sur celle des Algériens (710 690). La difficulté de l'échantillonnage peut sans doute être avancée pour expliquer cette aporie. Il n'en reste pas moins que pour un non spécialiste de l'immigration et de la statistique, la lecture de cette figure peut faire penser que l'immigration algérienne démarre dans les années 1960 et se concentre dans les années 1990-2000.

Cependant, si l'étude de l'immigration est envisagée dans une profondeur historique de 20 ans, comme mentionné dans le discours du premier Ministre Jean-Pierre Raffarin (cf. supra), les chiffres ont plus de sens. La structure de l'échantillon marque le tarissement de l'immigration algérienne, après la fermeture des frontières à l'immigration de travail, et l'accroissement de l'immigration marocaine et tunisienne. Entre 1968 et 1990, le flux d'immigrants marocains est multiplié par sept environ alors que le flux d'immigrant algériens décroît à partir de 1982 pour atteindre un nombre inférieur à celui des Marocains en 1999 (respectivement

[46] Comme l'annonce le document de travail *TeO* « L'enquête est néanmoins représentative de l'ensemble de la population vivant en ménages ordinaires résidant en France métropolitaine et âgée de 18 à 60 ans hormis pour les sur-échantillons des descendants d'immigrés et des natifs d'un DOM, pour lesquels l'enquête n'est représentative que pour les 18 à 50 ans » (*Document de travail TeO, 2010, p. 11)*.

[47] Annexe 1.

475 216 et 506 305)[48]. Dans cette perspective, l'enquête *TeO* est peut-être représentative de la composante la plus récente de l'immigration mais elle n'est pas :

> *« représentative de l'ensemble de la population vivant en ménage ordinaire et résident en France métropolitaine » (Document de travail TeO, 2010, p. 11)*.

La réalité de l'ancienneté de la présence algérienne en France est néanmoins avancée par deux fois dans le chapitre 11 du document de travail *TeO* qui traite de la formation des couples. Le premier passage avance que :

> *« l'ancienneté de la vague migratoire algérienne se traduit par un vivier matrimonial de descendant-e-s d'immigrés de ce pays plus important […] parmi les descendants d'un parent immigré du Maghreb, l'ancienneté du courant migratoire algérien facilite l'union de deux descendants » (Document de travail TeO, 2010, p. 91 et 93).*

Ce sont les deux seules mentions de l'ancienneté de la présence algérienne en France et elles contredisent la structure de l'échantillon de l'enquête *TeO*.

4.2. <u>Une bonne maîtrise de la langue française</u>

Penchons-nous maintenant sur le niveau de maîtrise de la langue française des parents des descendants de Maghrébins. Dans les études sur l'immigration, la langue est un indicateur fort d'acculturation et d'intégration. Dans le rapport de l'enquête *MGIS* en 1995, les responsables de l'étude affirment :

> « *d'une manière générale, il convient d'insister sur la place importante de la maîtrise du français dans le processus d'acculturation. L'exclusion du français comme langue de communication dans la famille est un bon moyen de lutter contre ce processus et permet, tout au moins, de le retarder » (MGIS, 1995, p. 512).*

[48] Annexe 1.

Le tableau ci-dessous (cf. Document de travail *TeO*, 2010) montre que la maitrise de la langue Française n'est pas un frein pour les Maghrébins en général et pour les Algériens en particulier puisque parmi ces derniers, 84% déclarent avoir un *« très bon niveau de Français » (Document de travail TeO, 2010)*. Ils occupent la deuxième place après les immigrants originaires d'Afrique guinéenne ou centrale. Par ailleurs, leur maîtrise de la langue française s'améliore fortement puisqu'ils gagnent 32 points entre leur arrivée et l'enquête *TeO*. Le niveau de maîtrise de la langue par les parents conditionnent fortement la socialisation des enfants, aussi est-il possible d'avancer que ces chiffres confirment, dans une certaine mesure, les résultats de l'enquête *MGIS* qui relève dans ses conclusions que :

> *« le processus d'acculturation semble bien amorcé notamment chez les jeunes d'origine algérienne, très peu seront à même de transmettre la langue de leurs parents à leurs propres enfants et la déperdition des langues d'origine en trois générations est très forte » (MGIS, 1995, p. 551).*

Tableau 4 : Proportion d'*immigrés* ayant un bon voire un très bon niveau de français, à l'arrivée en France métropolitaine et au moment de l'enquête

Tableau 2 - Proportion (en %) d'immigrés ayant un bon voire très bon niveau de français, à l'arrivée en France métropolitaine et au moment de l'enquête

Pays de naissance	Hommes			Femmes		
	Bon ou très bon niveau déclaré…			Bon ou très bon niveau déclaré…		
	à l'arrivée en France	au moment de l'enquête	Effectifs non pondérés	à l'arrivée en France	au moment de l'enquête	Effectifs non pondérés
Algérie	52	84	330	44	72	395
Maroc et Tunisie	47	77	536	36	64	532
Afrique sahélienne	58	73	293	48	58	310
Afrique guinéenne ou centrale	82	95	254	73	90	368
Asie du Sud-Est	11	72	347	8	50	336
Turquie	4	38	403	3	37	355
Portugal	3	50	354	4	54	347
Espagne et Italie	5	78	168	12	75	180
Autres pays de l'UE 27	21	63	216	36	78	404
Autres pays	24	65	513	25	65	654
Ensemble des immigrés	31	69	3414	31	66	3881

Source • Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008.
Champ • Immigrés âgés de 18-60 ans résidant en France métropolitaine, arrivés après l'âge de 3 ans dont le français n'a pas été reçu ou n'est pas la seule langue reçue pendant l'enfance.
Lecture • Les hommes immigrés originaires d'Algérie ont déclaré parler, comprendre, lire et écrire bien ou très bien le français au moment de leur arrivée en France pour 52 % d'entre eux et au moment de l'enquête pour 84 %.

Les immigrants marocains et tunisiens possèdent un niveau de langue plus faible à leur arrivée et au moment de l'enquête, même si cet écart est de quelques points seulement.

L'appréhension du tableau dans son ensemble permet d'autres observations. A l'exception des populations en provenance d'Asie du Sud-Est, les zones géographiques qui possèdent les taux de maîtrise de la langue française les plus élevés à leur arrivée ont appartenu entièrement ou partiellement à l'Empire français. Les taux les plus bas vont aux immigrations n'ayant aucun lien avec le passé colonial de la France. L'Asie du Sud-Est fait figure d'exception puisque les immigrants arrivent avec un faible niveau de français. Cependant, entre leur arrivée et l'enquête *TeO*, le taux progresse de plus 61%. Leur niveau de maitrise du Français rejoint celui de l'Afrique sahélienne notamment, dont la progression est en revanche étonnamment basse (plus 15%).

La position de l'Asie du Sud-Est par rapport à celle des Maghrébins est très intéressante à analyser au vu des indicateurs forts de l'intégration. Les immigrants en provenance d'Asie du sud-est arrivent avec un faible niveau de français, qui reste plus faible que celui des Maghrébins au moment de l'enquête. Cependant, les descendants des Asiatiques du Sud-Est affichent les meilleurs résultats scolaires de l'enquête ; les Maghrébins, parmi les moins bons. Que penser dès lors de la langue comme indicateur de l'intégration ? Dans cette logique, les enfants de Français sans ascendance migratoire devraient être à la tête du classement, suivis des descendants des anciennes possessions françaises qui sont arrivés avec un bon niveau de maîtrise du français. Or ce n'est pas le cas, la maîtrise de la langue des parents semble avoir peu d'effets sur le devenir scolaire des descendants.

Le flux migratoire en provenance d'Algérie est ancien, les immigrants possèdent une bonne maîtrise de la langue française. Deux indicateurs forts de l'acculturation et de l'intégration. Néanmoins, d'autres indicateurs viennent contredire ces caractéristiques : parmi les descendants de Maghrébins, les descendants d'Algériens obtiennent les résultats scolaires les plus faibles et le risque d'être au chômage le plus élevé.

4.3. Des résultats scolaires faibles mais différenciés

C'est ce que l'examen du tableau suivant (cf. Document de travail TeO, 2010) intitulé *« Diplôme obtenu par les 18-50 ans descendants d'un ou deux immigrés ou originaires d'un DOM en fonction du pays/département de naissance des parents » (Document de travail TeO, 2010, p. 44).*

La colonne qui comptabilise le nombre de « diplômes du supérieur » est centrale puisqu'elle symbolise le paradoxe au fondement de cette recherche. La lecture des résultats par ordre décroissant montre que les descendants d'Algériens (20% de diplômés de l'enseignement supérieur) arrivent à l'avant-dernière place du classement. L'examen des résultats pour le Maghreb uniquement révèle quant à lui un écart important entre les descendants de Marocains et Tunisiens et les descendants d'Algériens : il est de 11 points en faveur des premiers.

Tableau 5 : Diplôme obtenu par les 18-50 ans descendants d'un ou de deux *immigrés*

Tableau 4 - Diplôme obtenu par les 18-50 ans descendants d'un ou deux immigrés ou d'originaires d'un DOM en fonction du pays/département de naissance des parents

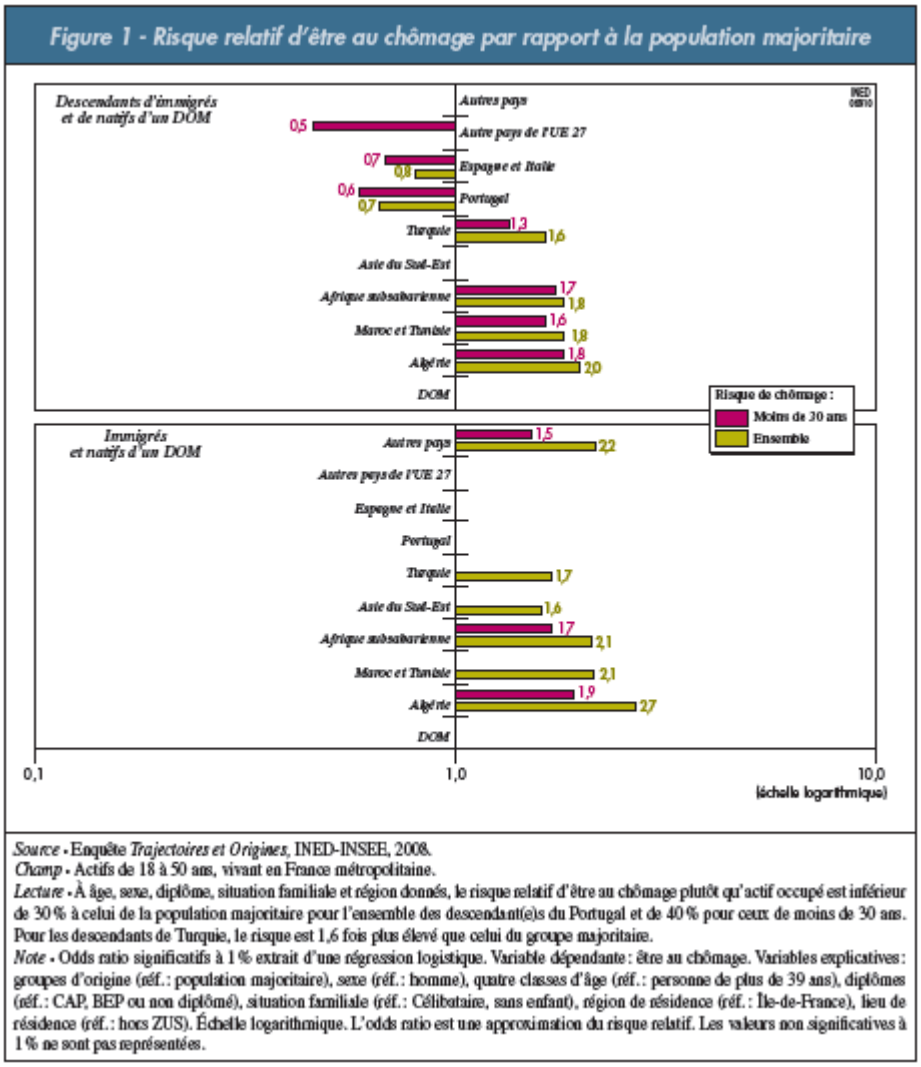
Pays ou département de naissance des immigrés ou des natifs d'un DOM	Aucun diplôme	CEP, BEPC ou diplômes équivalents	CAP-BEP ou diplôme équivalent	Bac. ou diplôme équivalent	Diplôme du supérieur	Total	Effectifs non pondérés
DOM	10	7	27	22	33	100	502
Hommes	12	7	35	19	27	100	237
Femmes	7	8	19	26	40	100	265
Algérie	22	11	28	18	20	100	1119
Hommes	25	12	29	16	18	100	503
Femmes	19	11	27	21	22	100	616
Maroc et Tunisie	16	10	23	20	31	100	849
Hommes	20	12	26	16	27	100	376
Femmes	12	9	20	25	34	100	473
Afrique sahélienne	15	12	26	22	25	100	334
Hommes	19	14	27	20	20	100	162
Femmes	10	10	25	24	31	100	172
Afrique guinéenne ou centrale	16	8	14	22	41	100	186
Hommes	21	5	18	16	39	100	84
Femmes	12	10	11	26	41	100	102
Asie du Sud-Est	10	9	18	16	48	100	337
Hommes	13	4	22	15	47	100	172
Femmes	7	14	13	17	49	100	165
Turquie	25	11	30	18	15	100	340
Hommes	25	7	36	16	17	100	165
Femmes	26	14	24	22	14	100	175
Portugal	13	7	35	17	28	100	792
Hommes	16	8	39	17	20	100	406
Femmes	9	6	30	17	38	100	386
Espagne et Italie	14	11	32	17	26	100	1576
Hommes	16	9	34	17	23	100	772
Femmes	11	13	29	18	30	100	804
Autres pays de l'UE27	11	10	22	18	39	100	562
Hommes	8	10	28	19	35	100	277
Femmes	14	10	16	18	42	100	285
Autres pays	11	5	21	21	42	100	375
Hommes	8	5	13	19	56	100	191
Femmes	9	5	17	20	49	100	184
Ensemble des descendants d'immigrés	15	10	28	18	29	100	6470
Hommes	17	10	31	17	25	100	3108
Femmes	13	10	24	20	33	100	3362
Population majoritaire	9	8	29	19	34	100	2820
Hommes	10	8	33	17	32	100	1337
Femmes	9	8	25	21	37	100	1483
Ensemble de la population métropolitaine	12	9	27	18	33	100	16321
Hommes	13	9	31	17	30	100	7674
Femmes	11	9	24	20	36	100	8647

Source • Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008.
Champ • Population âgée de 18 à 50 ans non élève ou étudiante au moment de l'enquête.
Lecture • 19 % des descendantes d'immigrés venus d'Algérie âgées de 18 à 50 ans au moment de l'enquête étaient sorties du système scolaire sans aucun diplôme.

4.4. <u>Un accès à l'emploi difficile</u>

L'emploi est la seconde variable qui contredit les indicateurs de durée d'installation en France et de maitrise de la langue des descendants d'Algériens. La figure intitulée *« Risque relatif d'être au chômage par rapport à la population majoritaire » (Document de travail TeO, 2010)* montre que la probabilité d'être au chômage pour un immigrant Algérien et ses enfants est supérieure à celle de toutes les autres populations étudiées dans l'enquête *TeO.* (cf. *Document de travail TeO, 2010*).

Figure 4 : Risque relatif d'être au chômage par rapport à la population majoritaire



Source - Enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008.
Champ - Actifs de 18 à 50 ans, vivant en France métropolitaine.
Lecture - À âge, sexe, diplôme, situation familiale et région donnés, le risque relatif d'être au chômage plutôt qu'actif occupé est inférieur de 30 % à celui de la population majoritaire pour l'ensemble des descendant(e)s du Portugal et de 40 % pour ceux de moins de 30 ans. Pour les descendants de Turquie, le risque est 1,6 fois plus élevé que celui du groupe majoritaire.
Note - Odds ratio significatifs à 1 % extrait d'une régression logistique. Variable dépendante : être au chômage. Variables explicatives : groupes d'origine (réf. : population majoritaire), sexe (réf. : homme), quatre classes d'âge (réf. : personne de plus de 39 ans), diplômes (réf. : CAP, BEP ou non diplômé), situation familiale (réf. : Célibataire, sans enfant), région de résidence (réf. : Île-de-France), lieu de résidence (réf. : hors ZUS). Échelle logarithmique. L'odds ratio est une approximation du risque relatif. Les valeurs non significatives à 1 % ne sont pas représentées.

Il est important de répéter que le document de travail *TeO* est un document intermédiaire :

> *« [il] présente des analyses préliminaires dont l'objectif est de fournir à la communauté scientifique et au grand public les premiers enseignements de l'enquête sur les situations comparées des immigrés, de leurs descendants et de la population majoritaire. Les analyses développées ici forment une contribution d'étape avant la publication d'un ouvrage plus complet en 2010 » (Document de travail TeO, 2010, p. 5).*

C'est l'une des raisons pour lesquelles ce dernier n'entre pas dans le corpus d'ouvrages analysés ultérieurement (cf. chapitre 6).

5. Un paradoxe qui n'est pas explicité dans les résultats de l'enquête

Une fois détecté et énoncé, le paradoxe semble presque aller de soi, mais il n'est pas relevé dans le document de travail *TeO*.

Pour l'expliquer, il est possible d'avancer l'hypothèse du manque de prise en compte de l'histoire dans la science démographique. En effet, dans le document de travail *TeO*, les événements historiques sont peu relatés. A titre d'exemple, rien ne fait référence au fait que les trois pays du Maghreb ont fait partie de l'Empire français et que les modes de colonisation ont été différents. Autre exemple, les termes « colonie » et « colonial » *(Document de travail TeO, 2010, pp. 7, 8, 12, 19, 21 et 139)* apparaissent respectivement sept et cinq fois dans le document. Lorsque les contextes d'apparition des termes sont examinés, deux observations peuvent être faites : d'une part, ils apparaissent dans les parties de l'ouvrage qui catégorisent les populations étudiées : le glossaire, les chapitres 1 et 2 et en annexe 1[49], d'autre part, lorsqu'ils caractérisent une population, c'est essentiellement celle des *rapatriés*, comme le montre cet extrait :

[49] Le glossaire est intégralement restitué dans les premières pages de ce chapitre. Le titre du chapitre 1 s'intitule *« Les populations enquêtées »,* le chapitre 2 *« Migrations : les immigrés et les autres »* et l'annexe 1 *« Règles de classement des populations enquêtées ».*

> *« Ce sont aussi des Français nés à l'étranger dont le nombre est bien plus important que ce que nos représentations en retiennent. On pense spontanément au cas des Français établis dans l'ancien empire colonial, en particulier l'Algérie, et qui sont venus vivre en métropole après les indépendances (les rapatriés) » (Document TeO, 2010, p. 12).*

Et plus loin :

> *« La limite à 50 ans contribue à réduire fortement le poids des rapatriés qui sont pour la plupart venus (et donc nés) avant 1962, ce qui signifie que les plus jeunes ont déjà plus de 47 ans au moment de l'enquête. L'inclusion des 50-60 ans double leur poids dans la population (269 000 personnes au total). Leurs enfants nés en France métropolitaine constituent un groupe important (884 000 pour les 18-60 ans) qui témoigne de l'importance des traces de l'histoire coloniale dans la formation de la population » (Document TeO, 2010, p. 12).*

Ces quelques lignes soulignent l'importance de l'histoire coloniale française dans la composition de la population de la France contemporaine. Néanmoins, elle n'est évoquée que lorsqu'il s'agit d'expliquer l'exception que représentent les *rapatriés,* dont la majeure partie est arrivée d'Algérie au début des années 1960. Les immigrants en provenance des anciennes colonies, et en particulier d'Algérie, sont, quant à eux, exclus de ce passé qui laisse des *« traces » (Document TeO, 2010)*.

Le déficit d'historicisation que présente le document de travail *TeO*, notamment celui de l'histoire coloniale en Algérie, décontextualise la présence de cette composante de la population française. C'est pourquoi l'une des orientations de cette recherche est de comprendre la place faite à l'histoire dans la recherche démographique. Par ailleurs, il est intéressant de saisir les incidences de ce point aveugle sur les trajectoires sociales et scolaires des descendants de Maghrébins.

Cette décontextualisation historique a des effets dans le monde de la recherche française puisque les résultats des études de l'Ined et de l'Insee servent de cadrage statistique à de nombreux travaux dans des champs disciplinaires variés. Par ailleurs, les enquêtes nationales sur les populations *immigrées* sont peu nombreuses ; les sources chiffrées sont rares et celles qui existent sont presque incontournables.

Depuis l'institutionnalisation de la catégorie statistique *immigré*, compter les enquêtes d'envergure de l'Ined qui traite de l'immigration est chose facile. Dans le rapport *Mobilité géographique et insertion sociale* (1995), M. Tribalat cite quelques travaux[50] réalisés par l'institution. Il est possible de constater, d'une part, que les études les plus anciennes auxquelles elle fait référence sont les *Cahiers 19 et 20*, d'autre part que la liste présentée, bien que n'ayant pas de visée exhaustive, est particulièrement brève. L'auteure explique cette relative absence d'études de la façon suivante :

> *« le phénomène migratoire a longtemps souffert d'une absence de reconnaissance comme domaine de recherche à part entière des sciences sociales, et probablement encore plus dans les branches les plus "dures" de la démographie et surtout de la statistique. Les flux migratoires ont longtemps été considérés par les statisticiens avant tout comme un outil d'évaluation du solde migratoire servant à la mise à jour de la population de la France. Les populations qui s'installaient en France à la suite de cette immigration étaient alors traitées comme une sous-catégorie de population, un groupe social, celui de la population étrangère. Cet abord de la question de l'immigration comme sous-produit de recherches plus vastes a caractérisé longtemps l'organisation de la collecte et de l'exploitation […]. Du point de vue de l'observation statistique, l'immigration étrangère en France n'a donc pas, jusqu'à une date récente, constitué une priorité » (Rapport MGIS, 1995, p. 12).*

---

[50] Il est noté : « La collection Travaux et Documents a consacré plusieurs ouvrages à cette question. On citera notamment les travaux de A. Girard et J. Stoetzel : *Français et immigrés,* cahiers 19 et 20 parus en 1953 et 1954, celui de Georges Tapinas, *L'immigration étrangère en France - 1946-73*, cahier n° 71 paru en 1975 et celui dirigé par J. P. Garson et G. Tapinas, *L'argent des immigrés*, cahier 94 paru en 1981. Population a publié, depuis 1954 et de manière relativement régulière, une note et documents traitant des migrations internationales. L'apparition de la chronique de l'immigration date du n° 1 de Population de 1961, sous la plume de Louis Chevallier. A partir de 1965, on trouvera différentes signatures, avec surtout Georges Tapinas puis Catherine Gokalp. Nous avons, pour notre part pris la relève en publiant notre première chronique de l'immigration en 1978 et en assurant, depuis, une publication régulière dans chaque n°1 de Population. Le contenu de la chronique a été progressivement étoffé et elle comprend, dans sa forme actuelle, une partie "Rubrique" faisant le point sur la législation et la mesure des flux migratoires et un sujet spécial dont le contenu varie chaque année. Enfin nous avons publié en 1991, sous notre direction, dans la collection "Travaux et Documents" de l'INED un ouvrage : *Cent ans d'immigration. Etrangers d'hier, Français d'aujourd'hui »*, In : *Mobilité géographique et insertion sociale*. (1995).

Lorsque l'enquête *TeO* se met en place, 12 ans plus tard, ses concepteurs font le même constat :

> *« quelques enquêtes récentes ou encore en cours portent sur les populations migrantes ou issues de l'immigration. Mais elles restent circonscrites à des populations très restreintes et s'inscrivent dans des problématiques spécifiques » (Note de projet enquête TeO, p. 4)*.

La note de projet recense six enquêtes[51] seulement menées entre 2002 et 2006 et en conclut que :

> *« Cette recension des enquêtes existantes met au jour les lacunes de la statistique sur l'intégration et les discriminations […] Il apparaît ainsi qu'un effort spécifique est à produire pour constituer une base de données permettant d'étudier avec minutie les processus d'intégration et de discrimination et pour conduire des analyses détaillées et fiables sur des sous-populations, par définition minoritaires et statistiquement rares » (Note de projet enquête TeO, pp. 4 et 5).*

Ces deux constats, à dix années d'intervalle, confirment le peu d'études réalisées sur l'immigration par la statistique et la démographie en France.

Avec l'entrée en vigueur de la loi Informatique et Libertés de 1978, les institutions publiques, telles que l'Ined et l'Insee sont parmi les seules en mesure de travailler sur des échantillons représentatifs de la population résident en France. Selon la loi de 1951 sur le secret statistique, l'Insee possède le monopole de l'usage des données du recensement. Une enquête représentative ne peut donc

---

[51] Le note mentionne : « L'enquête sur *les immigrés âgés* (Cnav, 2002), *Enquête Parcours et profils des nouveaux migrants* (DREES, fin 2006), Enquêtes *The integration of European Second Generation* [Ties] (Ined, second semester 2007), Module complémentaire de l'*enquête Emploi* (Insee, 2008), L'enquête *Histoire de vie – Construction des identités* (Insee et al., 2003), Enquête *"mesure de la diversité" dans les entreprises et les administrations* (Ined, novembre 2005-février 2006) […] l'*enquêtes Emploi* (depuis 2005), l'*enquête logement* de 2006, l'*enquête Formation et qualification Professionnelle* de 2003, l'*enquête Etude de l'Histoire Familiale* de 1999 (Insee) et les *enquêtes Génération du Céreq* (1998 et 2004) ». Repéré à URL http://teo.site.ined.fr/fichier/s_rubrique/20239/projet_phare_teo.fr.pdf

être réalisée qu'en partenariat avec l'Insee et après avoir reçu les autorisations nécessaires des autorités compétentes[52]. Dans cette perspective, les études menées par ces institutions sont d'une importance centrale dans l'étude du fait migratoire en France.

6. L'étude de l'immigration dans la recherche française

L'objet « migration » en France a longtemps souffert du peu d'intérêt que lui a porté le monde académique. L. Benabou-Lucido a travaillé sur l'étude des migrations internationales à travers le recensement des thèses de troisième cycle entre 1815 et 1999. Elle signale que jusque dans les années 1960 :

> *« l'étude des migrations a été largement menée par le Droit et [que] ce n'est qu'à partir de ces années [1960-1970] qu'un renouvellement dans l'étude des migrations est apparu tant au niveau des problématiques traitées, des disciplines qui s'y sont intéressées qu'au niveau des populations étudiées » (Benabou-Lucido, 2011, p. 8).*

Le nombre passe de dix-sept thèses de troisième cycle entre 1950 et 1959 (en droit, lettre et médecine) à vingt-neuf entre 1960 et 1969 puis à deux-cent dix-sept entre 1970 et 1979, et à sept-cent vingt entre 1990 et 1999. A l'instar d'Abdelmalek Sayad qui a traité de l'idée de la « dignité intellectuelle des objets sociaux » (Sayad, 1990), elle avance que :

> *« l'immigration, qui concerne une population dominée socialement et politiquement, est demeurée pendant longtemps, pour l'Université française, un objet de peu d'intérêt » (Benabou-Lucido, 2011, p. 15).*

Il paraît ainsi intéressant de faire un point sur le traitement de l'immigration en provenance du Maghreb dans la statistique.

[52] La Cnil (Commission Nationale Informatique et Liberté) et le Cnis (Conseil national de l'information statistique).

L'étude de l'immigration nord-africaine en période coloniale est une entreprise complexe. Tout d'abord parce qu'elle a été diverse dans les statuts, des territoires et des sujets, en Afrique du Nord (cf. chapitre 1). Lorsqu'il s'agit plus spécifiquement des flux en provenance d'Algérie, il est indispensable de tenir compte notamment des changements dans le statut juridique des immigrants et de la liberté de circulation dont disposent les sujets algériens puis les Français musulmans d'Algérie. La source première d'information sur la population est, bien entendu, le recensement qui est fait régulièrement depuis le début du XIXème siècle. Que dit la statistique sur l'immigration en provenance d'Afrique du Nord et du Maghreb ?

Dans l'ouvrage, *Les immigrés en France,* les auteurs proposent *« une synthèse actualisée des connaissances qui ont été produites sur les immigrés en France. » (Blum Le Coat, Eberhard, 2014).*

Deux tableaux issus des recensements présentent « les principales nationalités étrangères en France » de 1851 à 1999[53]. Les chiffres sont d'une inestimable valeur historique car ils permettent de saisir la diversité des « origines » migratoires qui composent la population française d'aujourd'hui. Cependant, une question se pose concernant les sujets français d'Algérie : ils apparaissent dans le recensement en tant qu'étrangers à une période (1946) où ils sont de nationalité française et sur le point d'accéder à la citoyenneté (1947). En effet, si les sujets français d'Algérie entrent dans la catégorie des étrangers en 1946, pourquoi ne sont-ils pas comptabilisés en tant que tels lors des recensements précédents ? *A contrario*, s'ils sont comptabilisés parmi les Français avant 1946, alors se pose la question inverse : pourquoi basculent-ils dans le recensement des nationalités étrangères en 1946 ?

[53] Annexe 1.

A la fin des années 1920, une étude de Louis Massignon fait état d'un nombre de sujets français supérieur à celui des Portugais dans les recensements de 1921, 1926, 1931 et 1936. En s'appuyant sur les sondages d'A. Gérolami, alors directeur de l'Office des affaires indigènes nord-africaines, son étude signale les chiffres suivants :

> *« 120 000 Kabyles algériens pour toute la France (1er I 1928) ; graduellement évincés depuis peu par deux autres groupes, les Chleuhs marocains (9 000) et les arabes de Bou Saada, Msila (Colombes), Biskra (Asnières) et Laghouat (8 000) […]. Sur ces 120 000 (64 286 recensés), 60 000 au moins à Paris (32 000 seulement recensés par fiche) […]. S'il est vrai, comme le pense A. Gérolami, que sur 120 000 Kabyles séjournant en France, depuis 14 ans, 50% y restent huit mois (ils repartent pour le ramadan), 25% un an et demi, et 25% définitivement, nous aurions déjà 25 000 Nord-africains francisés » (Massignon, 1930, 3e note annexe).*

Les Nord-Africains représentent, à la fin des années 1920, un total de 137 000 individus. Ils sont composés de 128 000 sujets algériens et 9000 Marocains. Ce constat va dans le même sens que celui fait par G. Massard-Guilbaud dans son l'étude sur les Algériens dans l'entre-deux guerres. Selon les chiffres du recensement qu'elle a examinés, elle affirme qu'en 1923 *« Le nombre total d'Algériens recensés en métropole s'élève à 37 762. »* (*Massard-Guilbaud*).

Le tableau du recensement numéro 1[54] ne dit rien des sujets de l'Empire dans les recensements entre 1851 et 1936 mais la note qui apparait au bas du tableau numéro 2[55] renseigne sur le traitement des Français musulmans d'Algérie dans la dernière décennie de la colonisation. Elle précise :

> *« En 1954 et 1962, les Français musulmans d'Algérie, bien que juridiquement de nationalité française, sont comptés avec les étrangers. Pour 1954 seulement, les ressortissants de l'Union française sont comptés avec les Français de naissance, à la différence des autres recensements, ou ils sont comptés avec les étrangers ».*

---

[54] Annexe 1.

[55] Annexe 1.

Rappelons tout d'abord que l'Union française, qui incarne les orientations nouvelles de la politique coloniale française après la Seconde Guerre mondiale, regroupe la métropole, les territoires et départements d'Outre-Mer dont fait partie l'Algérie. Cette Union prévoit que :

> *«La France forme avec les pays d'outre-mer une Union fondée sur l'égalité des droits et des devoirs sans distinction de races ni de religions » (Catroux, 1953, p. 246).*

La note du Général Catroux réserve quelques lignes à la spécificité de l'Algérie :

> *« L'Algérie forme trois départements organisés à l'image des départements français sous l'autorité d'un préfet et dont un Conseil général gère les affaires. Mais les intérêts communs à ces trois départements et le vote du budget général de l'Algérie sont, aux termes du statut particulier de ce pays, du ressort d'une Assemblée élue au suffrage universel direct et composée de deux collèges égaux, l'un représentant les citoyens de statut non musulman, l'autre ceux de statut musulman. Tous les Algériens, musulmans ou non, sont citoyens français. Un gouverneur général représente à Alger la République » (Catroux, 1953, p. 246).*

La lecture parallèle des notes relatives au recensement et aux principes de l'Union française précise la posture de la statistique face à l'histoire coloniale en Algérie : elle détache les Français musulmans d'Algérie de leur nationalité française et de l'Union française. Elle efface, en quelques sortes, le passé colonial français en Algérie. Dès lors, quelle fiabilité accorder aux chiffres proposés par la statistique publique ? Or, ainsi que souligné précédemment, l'Insee est l'Ined produisent des chiffres qui encadrent statistiquement de nombreuses recherches. Les chiffres se retrouvent notamment dans les ouvrages démographiques comme *Cent ans d'immigration, étrangers d'hier, Français d'aujourd'hui* (Tribalat, 1991) mais également dans les écrits d'historiens tels que Philippe Dewitte (2003) et Gérard Noiriel (2008).

Le premier et le deuxième chapitre de cette thèse montrent le poids des orientations politiques et des représentations dans la définition des catégories statistiques relatives à la population de confession musulmane en Algérie durant la période coloniale et postcoloniale. Ils relèvent également le manque de précision des chiffres, notamment ceux du recensement, à l'égard de cette même population. Dans cette perspective, il est intéressant d'interroger l'objectivité des chiffres et des discours scientifiques produits sur cette population ainsi que celle des chercheurs qui participent à leurs productions. Le chapitre 3 porte sur ces questionnements.

Synthèse 2

Les études statistiques nationales (notamment celles de l'Ined, de l'Insee ou du Céreq) sont déterminantes pour la recherche française car elles cadrent statistiquement les recherches de nombreuses autres disciplines. En effet, elles travaillent sur des échantillons représentatifs et obtiennent plus aisément les autorisations nécessaires pour étudier la population selon l'« origine » migratoire. Dans la dernière grande enquête de l'Ined, *Trajectoires et Origines*, les descendants d'Algériens présentent un paradoxe au regard de l'histoire. Malgré l'ancienneté du flux migratoire et la bonne maitrise de la langue française par les parents, deux indicateurs forts de l'intégration, leurs résultats scolaires sont plus faibles que ceux des Marocains et Tunisiens : ils sont en fait les « avant derniers de la classe », et ils ont le risque le plus fort d'être au chômage. La recherche d'un lien possible, dans le *document de travail TeO (2010),* entre le statut des territoires, colonie Algérienne *vs* protectorats Marocain et Tunisien, n'a pas abouti car lorsque l'enquête mentionne la période coloniale, elle se réfère exclusivement aux « rapatriés ». Le déficit de contextualisation des flux migratoires que présente l'étude TeO, mais aussi les chiffres du recensement, soulève la question de la prise en compte de l'avancement de la recherche : de L. Massignon à G. Massard-Guilbaud, en passant par A. Sayad, l'histoire de l'immigration algérienne et sa spécificité est occultée dans l'enquête *TeO* : les Français musulmans d'Algérie d'hier sont étudiés avec les *immigrés* d'aujourd'hui, sans aucune nuance.

DEUXIEME PARTIE

Le cadre théorique, les supports d'analyse et la méthodologie

CHAPITRE 3

LA « FABRIQUE » DES CATEGORIES

La France et les Etats-Unis sont les deux pays d'immigration par excellence. Ces deux démocraties ont intégré des populations d'Europe et d'ailleurs via *Le creuset Français (Noiriel, 1988)* et le *melting pot* américain *(Zinn, 1980)*. Leur développement en dépendait puisque la France se dépeuplait et que l'immigration est constitutive de la création des Etats-Unis. Dans les deux cas, une frange de la population est néanmoins laissée pour compte. En France métropolitaine, les populations qui en font l'objet changent : après les Italiens, les Polonais et les Espagnols, ce sont les populations originaires du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne qui sont en marge de la société depuis plus d'un demi-siècle. Aux Etats-Unis, elles restent sensiblement les mêmes dans le temps, à savoir, les Amérindiens et les Afro-américains et les populations originaires d'Amérique centrale et du sud, dont une partie est issue de conquêtes de territoires anciennement espagnols et une autre, de l'immigration à proprement dite. Les différences de nature, dans les modalités de (re)peuplement des deux territoires et dans la désignation stable ou périodique des populations marginales, expliquent partiellement l'état de la recherche de l'un et l'autre pays. Alors que W.E.B Du Bois (1898) se penche sur la condition sociale des afro-américains dès la fin du XIXe siècle, devançant par-là l'Ecole de Chicago, en France, les Maghrébins et leurs descendants ne deviennent un véritable objet d'étude que dans les années 1980. Au début du XXIe siècle, les populations concernées par la marginalisation ont en commun d'avoir été dominées politiquement, économiquement et socialement par L'Etat dans lequel ils résident. Dans cette perspective, les références théoriques qui fondent cette recherche sont puisées dans la littérature scientifique américaine et française. Elles interrogent l'objectivité de la recherche et celle des chercheurs dans une dimension épistémologique, puis elles présentent les théories et concepts développés par des spécialistes de la statistique et de l'éducation qui cherchent à produire une connaissance qui intègre la relation de pouvoir qui fonde les rapports entre la société dominante et les populations qui sont en marge.

1. Questionner l'objectivité de la recherche et des chercheurs

La définition du concept d'objectivité s'est transformée dans le temps. A la fin du Moyen âge, le sens de ce mot est éloigné de celui qui lui est prêté aujourd'hui : il désigne non pas l'objet en lui-même mais la manière dont le réel se présente au sujet ainsi que l'avancent Lorraine Daston et Peter Galison (2010). En ce sens, la connaissance est produite conjointement et de façon indissociable par l'objet et le sujet au travers de la médiation de l'expérience (Kant, 1781). Le développement de la science positive au XIXème siècle bouleverse le paradigme de l'objectivité en imposant la dissociation des deux éléments (Daston, Galison, 2010). Il s'agit d'étudier les objets pour ce qu'ils sont et non pas au travers de la subjectivité du sujet, qui elle, doit être neutralisée autant que faire se peut. L'outil privilégié de la connaissance devient la méthode dont le protocole cadre les mesures et quantifications réalisées par la science (hadot, 2004). C'est dans ce contexte qu'Emile Durkheim explique que les faits sociaux doivent être étudiés comme des choses et qu'on doit leur appliquer des méthodes scientifiques :

> *« S'il existe une science des sociétés, il faut bien s'attendre à ce qu'elle ne consiste pas dans une simple paraphrase des préjugés traditionnels, mais nous fasse voir les choses autrement qu'elles n'apparaissent au vulgaire ; car l'objet de toute science est de faire des découvertes et toute découverte déconcerte plus ou moins les opinions reçues. A moins donc qu'on ne prête au sens commun, en sociologie, une autorité qu'il n'a plus depuis longtemps dans les autres sciences – et on ne voit pas d'où elle pourrait lui venir – il faut que le savant prenne résolument son parti de ne pas se laisser intimider par les résultats auxquels aboutissent ses recherches, si elles ont été méthodiquement conduites » (Durkheim, 1895, in Feldman, 2002, p. 99).*

Même si l'objectivité scientifique telle que comprise du XIXème siècle a été remise en cause au XXe siècle, notamment suite à la remise en cause de théories qui paraissaient définitives (Devictor, 2012), elle reste à ce jour une condition incontournable pour une recherche rigoureuse.

Le concept d'objectivité est au cœur d'un débat très passionné au sein du courant féministe américain depuis les années 1980. Il questionne les critères de l'objectivité lorsqu'ils sont corrélés à l'engagement féministe et à la subjectivité qui est considérée comme nécessaire dans la production de la connaissance. Les questions d'ordre épistémologique qui sous-tendent leur réflexion trouvent leur « origine » dans le fait que les femmes, en raison de la domination historique des hommes, ont été exclues de la pratique scientifique. Dans cette perspective, le mouvement féministe s'interroge, sur les effets de la science produite par les hommes et inversement, sur ce qu'aurait été la science si elle avait été produite par les femmes (Flores Espínola, 2012). En d'autres termes, le courant féministe examine les rapports de domination à partir de la théorie du « point de vue » féminin. Ce positionnement et la préoccupation qui en émerge rejoignent celles de l'objet de cette recherche pour deux raisons : d'une part, les immigrants maghrébins en France ont subi et subissent une forme de domination de la part du groupe dominant qui affecte leur descendance, d'autre part, se pose la question de la légitimité d'une connaissance produite selon le "point de vue" de cette population dominée (Khemilat, 2014), mais aussi selon le « point de vue » de la population dominante.

Le rôle de la subjectivité que les féministes jugent nécessaire à la production de la science les a incités à redéfinir les « standards de l'objectivité tout en évitant le *« relativisme radical »* (Flores Espínola, 2012). L'un des postulats forts qui est avancé est la remise *« en question [d'] une théorie de la connaissance ignorant le contexte du sujet épistémologique » (Flores Espínola, 2012)*. Parmi les postures épistémologiques adoptées par les différents courants qui divisent le mouvement, les travaux de, Patricia Hill Collins (1986) et Sandra Harding (1991), font particulièrement écho à la problématique développée dans le cadre de ce travail.

Ces deux chercheures ont en commun de distinguer le « point de vue » des femmes afro-américaines de celui de l'ensemble du mouvement féministe en raison des effets durable de l'esclavage sur les rapports de pouvoir, de genre et de sexe. Elles s'accordent sur le fait que le savoir ne peut être que socialement situé. P. Hill Collins a proposé une définition du « point de vue » et les caractéristiques qui s'y rattachent. Pour cette sociologue afro-américaine, la théorie du « point de vue » est à envisager comme un *« cadre interprétatif visant à démontrer combien la*

connaissance continue à jouer un rôle fondamental dans le maintien ou la transformation des systèmes de pouvoir injustes » (Hill Collins, 1997). Dans cette perspective, la définition du « point de vue » implique qu'il est l'expression d'expériences de groupes historiquement partagées ; que tous les membres du groupe ne partagent pas forcément la même expérience et la même perspective, même si tous ont à faire au même type de rapports de pouvoirs sociaux.

Ces questions éclairent là encore la problématique de cette recherche dans la mesure où, hormis certains traits culturels que les Maghrébins ont en commun, ils partagent l'expérience historique d'avoir été des populations dominés par la France. Néanmoins, les modalités de cette domination ont varié selon les conditions politiques, économiques et sociales, en métropole ainsi que dans les trois territoires et elles ont orienté la gestion des populations locales. En ce sens, l'expérience des sujets coloniaux d'Afrique du Nord ne peut être homogène et la production de connaissance relative à leurs descendants ne peut faire l'économie de ces dissemblances.

Dans le cadre de ce travail, la connaissance est produite par une descendante de Maghrébins sur les immigrants originaires de cette zone géographique et leurs enfants. Là encore, les féministes ont traité de la question de l'engagement et de l'implication du chercheur. Autrement dit, le lien entre objectivité et distanciation à l'objet de recherche. Dans le cadre de ce travail, la question se pose de la même manière que pour Hill Collins : quelle est la légitimé d'un discours scientifique porté par les membres d'un groupe dominé sur ce même groupe ? Hill Collins répond à cette interrogation en soutenant que les femmes noires doivent produire de la connaissance sur leurs expériences spécifiques (Hill Collins, 1986). Selon elle, de tels savoirs, socialement construits et situés, remettent en cause *« à la fois le contenu des idées considérées comme vraies et la manière d'arriver à la vérité » (Hill Collins, 1986)*.

En France, Malika Gouirir a proposé la notion d'observateur indigène (Gouirir, 1998) pour expliquer la difficulté à produire de la connaissance dans un environnement connu et l'indispensable processus de distanciation. Cette sociologue a réalisé son enquête dans un environnement dans lequel elle avait grandi : le « quartier » lui était familier et elle maitrisait les codes sociaux qui organisaient la vie sociale d'un groupe d'immigrants originaires du Maghreb et qu'elle appréhende comme faisant partie de la classe populaire. Dans cette configuration, l'étude a ainsi été contrainte, par la proximité du chercheur à son terrain et elle a été structurée par le choix de la catégorisation de ses résidents. Par rapport à la perspective retenue, ces deux éléments rendent l'articulation de cette notion avec cette recherche problématique. Tout d'abord parce que les récits biographiques ont été recueillis auprès de descendants de Maghrébins ne pouvant se réclamer d'une communauté, ni de territoire, ni de classe. Ensuite parce que l'objectif ici n'est pas de restituer de façon sensible des observations ethnologiques relatives à un groupe d'individus mais de faire émerger des ruptures historiques qui ont conditionnés l'émigration et l'immigration des Nord-Africains et des Maghrébins. Dans cette perspective, le groupe de Maghrébins n'est pas une communauté homogène et structurée mais est composé de groupes historiquement constitués qui recèlent leurs spécificités respectives. Par ailleurs, M. Gouirir décrit le processus qui lui permet d'objectiver ses observations, ce n'est pas le cas de cette recherche dans laquelle l'objectivité a été un questionnement qui s'est imposé en amont des analyses.

Les théories de P. Hill Collins et S. Harding et le courant féministe plus globalement sont traversées par les travaux de Michel Foucault dans son approche du pouvoir, son analyse critique du discours ainsi que ses concepts (Elmaleh, 2003) qu'il a théorisé notamment dans l'ouvrage *l'archéologie du savoir* (Foucault, 1969).

2. L'Archéo-généalogie : ordre muet, discontinuité et marges

Comme il vient d'être souligné, l'archéologie du savoir comporte une dimension théorique et une dimension constructiviste (Serres, 2006). Foucault était-il un philosophe ou un penseur des sciences sociales et humaines, la question est encore débattue à ce jour au sein des deux disciplines, que ce soit pour l'y inclure ou l'en exclure (Laroche, 2013), et ce, bien que Foucault ait fait le reproche aux sciences humaines et sociales de ne pas s'être :

> *« dégagé[e]s de leur origine médicale, clinique et positiviste ».* Il affirme cependant partager « *avec des sciences empiriques, comme la sociologie ou le droit, plusieurs objets, dont les institutions, le corps social, les relations de pouvoir ou encore de l'individu » (Bert, 2011, p. 4).*

Dans le cadre de ce travail, la perspective retenue est celle du penseur en sciences sociales, c'est la raison pour laquelle l'épistémologie philosophique dont il s'est inspiré[56] est peu développée ici. Deux éléments relient l'œuvre du philosophe aux sciences humaines et sociales, d'une part, un fort engagement dans les questions sociétales de son époque, d'autre part, le fait qu'il ait trouvé des correspondances entre ses objets et ceux d'autres disciplines académiques, dont les sciences humaines et sociales. Cette ouverture intellectuelle rend l'œuvre de Foucault pluridisciplinaire et inversement, elle influence de nombreux champs de connaissance en France (Bert, 2006) et à l'international (Bert, 2011), tels que la sociologie, l'histoire ou l'anthropologie, etc. (Klein, 2014) :

> *« C'est d'abord pour avoir refusé tout cloisonnement [disciplinaire] et mobilisé toujours avec une certaine liberté, des références savantes d'origines variées, que Foucault est utilisé et permet de reprendre et d'actualiser des questions philosophiques à la lumière de problèmes se situant à la frontière entre le philosophique et le non-philosophique (Bert, 2011, p. 5).*

[56] Il s'est notamment intéressé à : E. Kant (1724-1804), K. Marx (1818-1883), F. Nietzsche (1844-1900), M. Weber (1864-1920), G. Bachelard (1884-1962), G. Canguilhem (1904-1995), L. Althusser (1918-1990).

Foucault, qui se considère comme un *« intellectuel spécifique »* (Godin, 2014), double sa réflexion théorique d'une dimension pratique. Engagé dans les luttes de son temps, il lui semble incontournable d'opérationnaliser sa pensée. A cet effet, il crée une « boite à outils » dans laquelle se côtoient théories, concepts et méthode. Un concept de Foucault va plus particulièrement nous intéresser, celui de l'*ordre muet*. Il renvoie à l'une des pierres angulaires du travail de Foucault, c'est-à-dire, comment classer les choses de façon raisonnée, juste et cohérente. En effet, Foucault est un philosophe qui s'est intéressé à la catégorisation, au classement. Selon lui, le monde occidental a développé trois ordres : à une extrême se trouvent, les ordres empiriques qui régissent les codes de la culture, tels que le langage, la perception, les valeurs, etc. ; à l'autre extrême se rangent les principes qui ordonnent et systématisent les ordres empirique, tels que les théories scientifiques, les principes, les lois, etc. Entre ces deux ordres, se trouve l'ordre jugé fondamental par Foucault, l'*ordre muet.* Il intervient sur les ordres empiriques en s'appuyant sur les théories scientifiques, les lois et les principes :

> *« C'est là qu'une culture, se décalant insensiblement des ordres empiriques qui lui sont prescrits par ses codes primaires, instaurant une première distance par rapport à eux, leur fait perdre leur transparence initiale, cesse de se laisser passivement traverser par eux, se déprend de leurs pouvoirs immédiats et invisibles, se libère assez pour constater que ces ordres ne sont peut-être pas les seuls possibles, ni les meilleurs ; de sorte qu'elle se trouve devant le fait brut qu'il y a, au-dessous de ses ordres spontanés, des choses qui sont en elles-mêmes ordonnables, qui appartiennent à un certain ordre muet, bref qu'il y a de l'ordre » (Foucault, 1966, p. 35)*

Cette instance agit en quelque sorte comme un arbitre dans la dialectique entre les deux ordres extrêmes. Elle *« rend compte du fait même qu'il y a de l'ordre »* (Laroche, 2013, p, 36), un ordre qui est appréhendé, par le philosophe, comme un processus dynamique :

> *« L'ordre, c'est à la fois ce qui donne dans les choses comme leur loi intérieure, le réseau secret selon lequel elles se regardent en quelque sorte les unes les autres et ce qui n'existe qu'à travers la grille du regard, d'une attention, d'un langage ; et c'est seulement dans les cases blanches de ce quadrillage qu'il se manifeste comme déjà là, attendant en silence le moment d'être énoncé » (Laroche, 2013, p. 34).*

Selon J. Laroque, les *« cases »* que Foucault évoque dans ce court extrait sont possiblement *« un jeu où s'effectue l'expérience des différences et des similitudes des choses »*, supposant par-là que *« l'ordre s'établit d'après une expérience qui n'est pas déterminée totalement à l'avance [et] qui laisse place à l'indéterminé » (Laroche, 2013).* Il avance par ailleurs que la question principale de la publication *Les mots et les choses* est celle des conditions d'un classement pertinent pour chaque période historique selon la conjoncture des trois ordres

> *« sur quelle table, selon quel espace d'identités, de similitudes, d'analogies, avons-nous pris l'habitude de distribuer tant de choses différentes et pareilles ? » (Laroche, 2013, p. 34).*

Au-delà du classement des choses, Foucault cherche à comprendre les modalités d'émergence d'un savoir au prisme de l'*ordre muet*. C'est au sein de ce dernier que se loge l'*a priori* historique d'une période spécifique, c'est-à-dire, l'ensemble des interactions entre les théories et les discours scientifiques. Le produit de ces interactions est ce que Foucault nomme *épistémè*. Ce processus dynamique n'est pas sans conséquence, il a notamment des effets, sur ce qui est considéré comme vrai ou faux[57], et sur les relations de pouvoir (Bert, 2011). L'ensemble de la démarche qui vient d'être décrite constitue l'*archéologie du savoir*. Au cours des années 1970, Foucault a substitué le concept de généalogie à celui d'archéologie mais la démarche reste la même dans les grands principes. Dans sa thèse de philosophie sur les usages du travail de Foucault, Luca Paltrinieri parle d'un *« dispositif archéo-généalogique » (Paltrinieri, 2012, in Revel, 2014)* qui souligne la proximité entre les deux concepts. Dans le cadre de cette étude, c'est cette terminologie synthétisée qui est retenue.

---

[57] Au sens foucaldien, à savoir, les « types de discours qu'elle [la société] accueille et fait fonctionner comme vrais ; les mécanismes qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres ; les techniques et les procédures qui sont valorisés pour l'obtention de la vérité ; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai ». Foucault [1976, N°184]. In Bert J. F. (2011). *Introduction à Michel Foucault*. La Découverte, collection repères.

Cette présentation de la démarche archéo-généalogique ne restitue pas la densité de la pensée de Foucault qui fait l'objet de très nombreux écrits scientifiques. Elle cherche à présenter le socle sur lequel Foucault a développé ses théories et concepts, dont certains, présentés ici, sont particulièrement pertinents pour notre recherche.

2.1. L'ordre muet et la discontinuité

L'enjeu de l'archéo-généalogie est d'examiner une question d'actualité en interrogeant l'histoire de l'ordre muet ou des conditions d'émergence du savoir. Dans cette perspective, Foucault réalise que la production de la connaissance est liée au contexte dans lequel elle est produite et son système de pensée spécifique. En ce sens, l'histoire de la connaissance est indexée à « l'histoire proprement dite ». Ce postulat l'a amené à critiquer les méthodes traditionnelles de l'histoire en tant que discipline :

> *« En somme, l'histoire de la pensée, des connaissances, de la philosophie, de la littérature semble multiplier les ruptures et chercher tous les hérissements de la discontinuité, alors que l'histoire proprement dite, l'histoire tout court, semble effacer, au profit des structures sans labilité, l'irruption des événements » (Foucault, 1969, p. 13).*

Dans cette perspective, il introduit le concept de discontinuité qui permet de périodiser l'histoire selon les ruptures qui s'y produisent pour en étudier une période ou en comparer plusieurs. L'introduction de ce concept, qui représente en elle-même une rupture épistémologique dans l'histoire de la connaissance, a notamment été inspirée par l'ouvrage de Fernand Braudel, *la Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* qui fournit à Foucault la preuve que l'histoire n'est pas linéaire (Bert, 2011). Braudel introduit l'idée que la mesure du temps, l'échelle retenue pour observer un fait social *« produit autant de caractéristiques dans cet objet et dans ses facteurs explicatifs* » *(Dantier, 2005)*. Il oppose notamment l'histoire à l'échelle d'une longue durée à l'histoire événementielle, cette dernière ne pouvant être examinée qu'après :

« avoir fixé ces grands courants sous-jacents, souvent silencieux, et dont le sens ne se révèle que si l'on embrasse de longues périodes de temps. Les événements retentissants ne sont souvent que des instants, que des manifestations de ces larges destins et ne s'expliquent que par eux » (Braudel, 1985, in Dantier, 2005, pp. 3 et 4).

Dans la pensée archéo-généalogique, cette figuration du temps se traduit de la façon suivante :

« Ainsi sont apparues, à la place de cette chronologie continue de la raison, qu'on faisait invariablement remonter à l'inaccessible origine, à son ouverture fondatrice, des échelles parfois brèves, distinctes les unes des autres, rebelles à la loi unique, porteuses souvent d'un type d'histoire qui est propre à chacune, et irréductibles au modèle général d'une conscience qui acquiert, progresse et se souvient » (Foucault, 1969, p. 17).

Foucault estime que pour les deux disciplines (l'histoire et l'histoire de la connaissance), le problème est le même, à savoir, la remise en question du document car ce dernier représente :

« le langage d'une voix maintenant réduite au silence […] l'histoire, c'est une certaine manière pour une société de donner statut et élaboration à une masse documentaire dont elle ne se sépare pas » (Foucault, 1969, pp. 14 et 15).

2.2. <u>La discontinuité et les marges</u>

Dans son acception foucaldienne la notion de discontinuité est paradoxale puisqu'elle relève de la théorie et de la méthode, *« à la fois instrument et objet de recherche ; puisqu'elle délimite le champ dont elle est l'effet »* (Foucault, 1969). Dans sa dimension méthodologique, elle interroge les ruptures historiques et épistémologiques et en ce sens, elle questionne les marges de l'histoire. C'est sans doute la raison pour laquelle la terminologie pour caractériser les irrégularités du temps (seuil, limite, série, rupture, discontinuité, etc.) est importante dans le travail de Foucault.

D'autre part, à la suite des *« travaux de Bachelard et Canguilhem, Foucault cherche à faire une histoire des gestes par lesquels une culture exclut une part d'elle-même »* (Bert, 2011) à partir de la société moderne dont il a été contemporain. Il avance que l'entrée privilégiée pour une telle démarche est celle de l'étude des

« limites » et des « marges » d'une société (Bert, 2011). Cette perspective fait écho aux travaux de Frantz Fanon qui, s'est intéressé à l'aliénation culturelle et psychique des Français musulmans d'Algérie, ainsi qu'aux effets qu'elles ont produits sur leur devenir collectif (Sartre, 1961, in Fanon, 1961). Selon J-F Bert, qui explicite la pensée de Foucault, il s'agit d'aborder les sociétés occidentales modernes, c'est-à-dire depuis le XIXème siècle[58] :

> *« comme une montée en puissance de divers assujettissements, qui ont pour fonction de reprendre, à leur compte, l'intériorité de l'individu pour mieux le pénétrer et en faire un objet » (Bert, 2011, p. 29).*

Là encore, le choix de la terminologie n'est pas anodin. Foucault préfère la notion d'assujettissement à celle de domination de Pierre Bourdieu car elle autorise d'envisager la marge de manœuvre dont les individus disposent et les *« différents processus par lesquels les sujets sont réellement constitués dans leurs relations continues au pouvoir » (Bert, 2011)*. Dans cette approche, il développe les notions de « gouvernementalité » et de « subjectivation ». La gouvernementalité renvoie à l'Etat stratège qui s'appuie sur deux leviers principaux pour gérer et orienter la population : d'une part, un ensemble d'institutions, dispositifs et technologies, notamment disciplinaires, d'autre part :

> *« tout un système de savoirs et de connaissances qui s'applique directement à la population qu'il s'agit de développer et d'organiser, comme par exemple la statistique qui constitue au XVIIème, et surtout au XVIIIème siècle, un nouveau cadre formel pour comparer les Etats entre eux » (Bert, 2011, p. 74).*

A cette régulation de la population par la gouvernementalité qui représente le pouvoir, Foucault oppose la subjectivation. Il précise qu'il n'existe pas de *« relation de pouvoir sans résistance, sans échappatoire ou fuite, sans retournement éventuel » (Foucault, 1982, in Bert, 2011).* En ce sens, la subjectivation est liée au pouvoir car elle est le contrepoids de l'assujettissement, c'est-à-dire, la marge de

---

[58] Michel. Foucault a repéré trois *épistémès* majeures qui présentent une « *discontinuité fondamentale* » : jusqu'au XVIIème siècle la connaissance se fonde sur une pensée analogique, elle se centre ensuite sur la une taxinomie des richesses jusqu'au XIXème siècle lorsqu'elle se fonde sur la connaissance de l'homme (Bert J-F, 2011).

manœuvre qui permet de se départir de la sujétion et de se constituer en tant que sujet. Selon Bert, le :

> *« concept [de subjectivation est] intermédiaire entre le subjectif et l'objectif, mais aussi entre l'individuel et l'institutionnel, la subjectivation permet de montrer comment le sujet de la pratique peut être déterminé tout en restant agissant » (Bert, 2011, p. 96)*

2.3. Les marges de l'empire : Nord-africains, Maghrébins et statistique démographique

La pensée foucaldienne nous semble pertinente pour interroger les marges de l'empire colonial français en Afrique du Nord, à savoir ses discontinuités et ses sujets, pour mieux comprendre les trajectoires scolaires et sociales de leurs descendants qui résident en France au début du XXIe siècle. Cet examen est circonscrit dans un champ de connaissance, celui de la statistique et de la démographie qui étudient, notamment, les populations depuis de XIXème siècle sur le territoire national et dans ses territoires d'outre-mer, soit, depuis que la taxinomie s'est étendue au genre humain. Il est possible d'analyser les ruptures historiques et épistémologiques relevées dans le chapitre 1 comme relevant de l'*ordre muet* de cette tranche d'histoire de la connaissance française. Cet *ordre muet*, comme le précise Foucault dans *Les mots et les choses* apparaît :

> *« selon les cultures et selon les époques, continu et gradué ou morcelé et discontinu, lié à l'espace ou constitué à chaque instant par la poussée du temps, apparenté à un tableau de variable ou défini par des systèmes séparés de cohérence, composé de ressemblances qui se suivent de proche en proche ou se répondent en miroir, organisé autour des différences croissantes, … » (Foucault, 1966, in Laroche, 2013, p. 36).*

Dans son ouvrage *Surveiller et punir* (Foucault, 1975), qui traite de la relation savoir-pouvoir, Foucault range les opérations de classification dans les instruments de la gouvernementalité. Selon lui, elles permettent de faire tendre les individus vers une conformité normative :

« différencier les individus les uns par rapport aux autres et en fonction de cette règle d'ensemble –qu'on la fasse fonctionner comme un seuil minimal, comme moyenne à respecter ou comme optimum dont il faut se rapprocher. Mesurer en termes quantitatifs et hiérarchiser en termes de valeur les capacités, le niveau, la « nature » des individus. Faire jouer, à travers cette mesure « valorisante », la contrainte d'une conformité à réaliser. Enfin, tracer la limite qui définira la différence par rapport à toutes les différences, la frontière extérieure de l'anormal » (Foucault, 1975, in Bert, 2011, pp. 69 et 70).

L'application de l'analyse foucaldienne du classement ou des catégories (normales, anormales), aux catégories statistiques ethniques contemporaines, à la lumière de ceux qui ont eu cours pendant la période coloniale peut participer à une meilleure appréhension du discours tenu par les institutions qui les élaborent. Cette interrogation fait intervenir la dernière notion de Foucault qui sera introduite dans ce texte, celle de *véridiction*. Il faut comprendre cette notion comme l'ensemble des techniques dont la société dispose pour créer un jeu de vérité, à savoir, les :

« types de discours qu'elle [la société] accueille et fait fonctionner comme vrais ; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés[59] vrais et faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres ; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l'obtention de la vérité ; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai » (Foucault, 1976, in Bert, 2011, p. 7).

En ce sens, les discours sur la population, qui varient selon les époques, obéissent aux règles de ce jeu de vérité qui accueille, rejette ou passe sous silence certains éléments de savoir. Ils se prêtent ainsi à l'analyse archéo-généalogique, comme l'illustre la thèse de Paltrinieri qui analyse le concept de population dans la science démographique (cf. *supra*).

Cette revue révèle la pertinence d'interroger l'usage des catégories dans l'étude des populations originaires du Maghreb ainsi que l'objectivité de la science et du chercheur. Lorsque Foucault a été interrogé sur l'usage de la généalogie en 1976, puis sur la problématisation d'une question d'actualité en 1984, ses réponses respectives abordent la question de la « dite » nécessaire distanciation du chercheur

[59] Cette notion de Foucault n'est pas développée ici. Dans cette acception, elle est synonyme de discours.

à son objet de recherche dont les limites ont été soulignées précédemment. Il avance que :

> *« A partir du moment où l'on veut faire une histoire qui a un sens, une utilisation, une efficacité politique, on ne peut le faire correctement qu'à la condition qu'on soit lié, d'une manière ou d'une autre, aux combats qui se déroulent dans ce domaine » (Foucault, 1976, in Bert, 2011, p. 23).*

Et quelques années plus tard :

> *« Je ne pense pas que l'intellectuel puisse, à partir de ses seules recherches livresques, académiques et érudites, poser les vraies questions concernant une société dans laquelle il vit » (Foucault, 1976, in Bert, 2011, p. 92)*

3. La catégorie statistique *immigré* : ses effets dans l'institution scolaire française

L'institution scolaire n'échappe pas à l'analyse de Foucault qui avance que l'institution représente une entrée privilégiée pour l'étude de la *gouvernementalité*. Dans *Surveiller et punir*, il range l'école parmi les institutions sur lesquelles la *gouvernementalité* s'appuie pour servir le pouvoir et le savoir. Ces deux dimensions se manifestent dans la recherche de normalisation des comportements et des connaissances à travers un mécanisme de hiérarchisation et de sanction des élèves. Ce cadre éducationnel soulève la question de la *véridiction* et celle de la marge de liberté du sujet. C'est pourquoi Stephen Ball a avancé que *« la discipline rend possible la discipline » (Ball, 1990, in Filloux, 1992),* à la suite de Foucault qui considérait que :

> *« tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (Filloux, 1992, p. 117)*.

La catégorisation et la punition se présentent ainsi, dans deux des instances de la *gouvernementalité* (la statistique publique et l'école), comme des instruments d'objectivation qui favorisent l'administration des d'individus en les assujettissant. Or, rappelle Jean Claude Filloux en 1992, l'*archéo-généalogie* révèle que les procédures d'objectivation ne relèvent pas d'une nécessité historique alors que des formes de

subjectivation sont, elles, *« aux origines d'une éducation de l'homme » (Filloux, 1992)*. En d'autres termes, alors que l'objectivation serait un instrument d'assujettissement de création récente, la subjectivation est, elle, une forme presque inhérente à l'éducation de l'homme.

Dans ce cadre éducatif contraint, comment se positionnent et se comportent les descendants de Maghrébins. L'attention est plus particulièrement portée sur ceux qui parviennent à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, alors qu'ils subissent un double assujettissement, en tant qu'élève et en tant que membres d'un groupe dominé. Les travaux de Foucault ne sont centrés, ni sur l'école, ni sur les immigrants maghrébins et leurs descendants, c'est la raison pour laquelle, sa pensée est ici articulée à celle d'Abdelmalek Sayad qui a consacré son œuvre à ces questions.

3.1. L'irruption de l'ethnicité à l'école

Depuis les années 1960, le discours sur la scolarité des enfants d'immigrants a connu plusieurs revirements, notamment en fonction de la catégorisation de leurs parents : ils sont fondus parmi les étrangers ou les Français jusqu'au début des années 1990, puis ils sont étudiés comme une extension de la catégorie *immigré*. Lorsque la recherche sur l'immigration paraissait illégitime (Benabou-Lucido, 2011), peu d'études ont été menées sur leur enfants, même si des tentatives de problématisation[60] ont été faites à partir des années 1970, car elle :

> *« ne constituait pas une thématique légitime dans la sociologie française de l'éducation. Pour la sociologie, « critique », la question ne se pose pas, car elle ne se distingue pas de celles des inégalités sociales devant l'école. Les enfants d'immigrés sont d'abord et avant tout envisagés comme des enfants appartenant à la classe populaire, et, de ce fait, partageant la même expérience de distance à la langue scolaire et à l'école » (Payet, 1992, p, 59).*

[60] Dans la conclusion de l'ouvrage, Benoît Falaize et Smaïn Laacher signalent notamment un rapport de recherche de Descloitre R. et Fayard D. (1970). L'apprentissage social des écoliers algériens à Aix-en-Provence. Aix en Provence, Centre des sciences humaines appliquées. Ils rapportent que ce rapport marque l'émergence de la question immigration-école.

Ce commentaire de J-P Payet qui date de 1992 souligne la nouvelle centralité qu'occupent les descendants d'immigrants dans la recherche à partir de la substitution de l'« origine » migratoire à l'« origine » sociale, c'est-à-dire, à la suite de la rupture épistémologique que produit l'institutionnalisation de la catégorie statistique *immigré*.

En effet, entre le début des années 1960, qui marque la massification de l'enseignement secondaire et la période postérieure à 1990 qui voit la massification de l'enseignement supérieur[61], la recherche sur la scolarité des descendants de Maghrébins bascule. Dans la première période, ils sont appréhendés avec la classe populaire française, et dans la seconde période, ils sont étudiés de façon spécifique en raison de leur ethnicité. Depuis maintenant plus de trente ans, c'est essentiellement sous l'angle de l'échec qu'ils sont appréhendés, malgré l'étude de Louis André Vallet et Jean Paul Caille qui montre, dès le milieu des années 1990 à partir du panel des élèves entrés en 6ème en 1989 de la DEPP, que les enfants d'« origine » étrangère ont certes des difficultés scolaires, mais qu'ils ont, pour certains, de meilleurs parcours dans l'enseignement secondaire que les élèves « dits » Français de même milieu social et familial. C'est le cas notamment des descendants de Maghrébins. Cette relative meilleure performance reposerait sur des aspirations éducatives élevées de la part de leurs parents ; même si elles sont souvent contrariées (Vallet, Caille, 1996a ; Brinbaum, Kieffer, 2007).

Cette approche met en exergue l'éloignement des descendants d'immigrants de la norme scolaire, symbolisé par les faibles taux de diplômés. A titre d'exemple, dans l'enquête Génération 2010 du Céreq, 16% des jeunes sont sortis du système éducatif sans diplôme. Parmi eux, 40% sont des descendants de Maghrébins (Brinbaum, Issehnane, 2015). Lorsque ces derniers entrent dans la norme et obtiennent des diplômes, l'explication avancée relève de la culture familiale (Beaud, Pialoux, 1999 ; Santelli, 2002)[62]. Plus récemment quelques recherches ont montré

[61] Le baccalauréat professionnel est instauré en 1985.

[62] Sur ce sujet, voir notamment Santelli E. (2002). Les formes de sociabilité de cadres et d'entrepreneurs d'origine algérienne. Des résultats empiriques aux enjeux épistémologiques posés

une diminution de l'effet de l'« origine » migratoire sur la scolarité lorsque le niveau scolaire et la position des parents sont contrôlés. Selon l'étude de Yaël Brinbaum et Jean-Luc Primon, issue de l'enquête *TeO*, les inégalités d'éducation s'effacent pour les hommes et s'inverse positivement pour les femmes ce qui :

> *« témoigne du poids des héritages familiaux dans la construction des destins scolaires et minimise l'impact des origines migratoires et de leur traitement différentiel dans le cadre scolaire » (Brinbaum, Primon, 2013, p. 8).*

Ces recherches ont pour objectif de comprendre si ces jeunes, qui appartiennent en majorité à des familles d'ouvriers et employés, ont les mêmes parcours scolaire que leurs pairs "dits" français de même milieu social et familial ou s'ils rencontrent des difficultés spécifiques en raison du lieu de naissance de leurs parents. La norme intérieure de l'institution scolaire se double donc d'une norme extérieure au travers de l'étalonnage des performances scolaires de différents groupes de Français et d'étrangers par rapport à la population majoritaire. D'autres recherches insistent, elles, sur les conditions de scolarisation des enfants d'immigrants. Elles se penchent plus particulièrement sur la ségrégation sociale et ethnique (, Dubet *et al.*, 2013, Bonnery, 2006)[63] dont les familles migrantes peuvent faire l'objet et leurs effets sur les parcours scolaires des élèves, notamment les orientations contrariées (Zirotti, 1997 ; Felouzi et al., 2005, Rhein *& al.*, 1996/1999)[64]. Dans cette perspective, l'accent est porté sur le territoire qui peut représenter une autre forme de norme puisqu'il est très corrélé au statut socio-professionnel des familles et à leur ethnicité (Maurin, 2004).

---

par l'étude de cette population ; Beaud S., Pialoux M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard 1999.

[63] Sur le sujet, voir notamment Dubet F. *et al*. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations ;* Bonnery Y. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesses en difficulté*.

[64] Sur ce sujet, voir notamment Felouzi G. *et al*. (2005). *L'apartheid scolaire ;* Zirotti J.P. (1997). Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la construction des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration. In : Aubert F, Tripier M., Vourc'h F. (1997). *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi.*

Ces deux axes d'étude apportent indubitablement des éléments de connaissance sur les parcours éducatifs de groupes d'élèves par rapport aux normes scolaires, sociales et spatiales. Cependant, la principale entrée de ces recherches demeure l'« origine » migratoire à travers laquelle sont examinées les questions que se pose la recherche. Il va de soi que la variable « origine » est centrale pour comprendre les trajectoires migratoires mais utilisée de façon isolée, elle a pour effets la mise à l'écart d'un cadre historique plus large qui induit l'omission des spécificités des migrations et les ruptures propres à chacune d'elles selon, précisément, leur « origine » migratoire. Cette restriction de l'espace-temps examiné, confine les liens de causalité dans ce même espace-temps et rend les résultats de ces recherches partiels car anhistoriques. A. Sayad a commenté cette chaine causale de la manière suivante :

> *« On continue de raisonner de la sorte en toute circonstance – cela relève de nos catégories mentales, les catégories par lesquelles nous pensons notre monde social et politique – même si on sait qu'en matière sociale le schème de la causalité linéaire a ses limites, qu'il est même partiellement démenti car, en ce domaine, c'est souvent que l'effet devient rétroactivement cause et que la cause, s'entretenant d'elle-même de la sorte, redouble d'effets » (Sayad, 1996)*[65].

Ces quelques lignes qu'A. Sayad écrit en 1996, à propos de l'illettrisme et du discours qu'a produit l'émergence de ce problème, appellent à une distanciation de la réalité immédiate et à la prise en considération, dans l'analyse des faits sociaux, de l'évolution historique du contexte politique et social.

3.2. Les descendants de Maghrébins et la scolarité : les causes et les effets

Cet extrait est tiré de textes inédits qu'A. Sayad a rédigés entre 1977 et 1996. Ils ont été redécouverts par Benoît Falaize et Smaïn Laacher et sont parus en 2014. L'ouvrage regroupe plusieurs textes relatifs à la scolarité des jeunes, de parents nés à l'étranger. L'importance de ce recueil réside dans la dimension historique de deux points dont A. Sayad est le témoin : premièrement, la transformation du paradigme statistique et le traitement des questions liées à la scolarisation des descendants

[65] Texte présenté par B. Falaize et S. Laacher dans un ouvrage paru en 2014 sous le titre *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Editions du Seuil.

d'immigrants ; deuxièmement, la dégradation des résultats scolaires de ces élèves entre 1977 et 1996, malgré la mise en œuvre de dispositifs d'aide à leur scolarité.

Ces deux points soulignent l'émergence de la question des enfants d'immigrants au sein de l'institution scolaire, à partir des années 1970, et de l'échec annoncé[66] de la politique éducative ethniciste mise en œuvre pour favoriser l'intégration des jeunes nés de parents étrangers au milieux des années 1990 (Falaize, Laacher, 2014)[67]. En effet, le rapport Berque (1985), commandité par le ministre de l'Education nationale J-P Chevènement, initie l'introduction à l'école d'un « enseignement d'exception » pour les descendants d'immigrants. A. Sayad, qui a été sollicité pour participer au rapport, démissionne avant sa parution car il estime que la politique adoptée est éloignée d'une approche sociologique des faits sociaux :

> *« la désocialisation du « problème » des enfants d'immigrés à l'école, qui conduit à invoquer la dimension culturelle […] sans jamais rien dire de la position de ces élèves et de leur famille dans la société française » (Falaise, Laacher, 2014, p. 19)[68].*

Le recueil permet, par ailleurs, de suivre l'évolution de la pensée d'A. Sayad et du cadre épistémologique dans lequel il élabore ses théories. S'il est indiscutablement ancré dans une sociologie des relations de domination et de reproduction, ses textes laissent transparaître de nombreuses notions et concepts de l'archéo-généalogie dans la façon dont il traite la question de l'institution scolaire et des élèves allogènes. Au regard de ses travaux, qui corrèlent les conditions historiques et les conditions sociales, il regrette en premier lieu que :

> *« L'école agi[sse] comme si les conditions historique de la venue en France des familles concernées étaient détachées de leurs condition sociale et fa[sse] semblant d'ignorer l'asymétrie des rapports entre le pays d'origine et le pays d'accueil » (Falaise, Laacher, 2014, p. 19)[69].*

---

[66] Par A. Sayad.

[67] Ibid. p. 121.

[68] Ibid.

[69] Ibid.

Au-delà de cet aspect fondamental des travaux d'A. Sayad, il utilise, tout comme Foucault, la notion de « rupture » en 1977 pour marquer le passage des individus de leur pays de naissance dans l'immigration. La théorisation qu'il a faite de l'émigration algérienne et de ses trois âges (Sayad, 1977)[70] peut être envisagée comme la recherche des ruptures qui ont marqué l'organisation sociale de la société d'émigration. Par ailleurs, dans le cadre du rapport Berque (1985), il préconise l'apprentissage des « savoirs » en lieu et place de l'interculturalité. En 1985, dans sa note de contribution qui n'a pas été intégrée au rapport final, les termes qu'il emploie relèvent de archéo-généalogiques comme le souligne l'extrait suivant :

> *« Le « procès » que l'école instruit de l'immigration est connu : implicite ou explicite, son mode d'expression, ses lieux d'instances, ses techniques d'objectivation et ses sanctions, etc., et l'abondant discours produit sur « l'échec scolaire » ne sont qu'une modalité particulière de ce « procès » » (Sayad, 1985)[71].*

Les exemples pourraient être multipliés mais la lecture de la genèse de l'illettrisme (Sayad, 1996)[72] en France, qu'il écrit en 1996, paraît emprunter de nombreux concepts à la « boite à outils » foucaldienne. Cet article est intéressant, notamment pour la manière dont A. Sayad déconstruit le processus de fabrication d'un objet social, en l'occurrence, en l'érigeant en problème de société.

Selon A. Sayad, l'« origine » étrangère n'explique pas à elle seule le taux élevé d'échec scolaire parmi les descendants d'immigrants ; l'habitat et l'emploi constituent des déterminants centraux. Dans les textes de 1988 (Sayad, 1988)[73], il observe que les difficultés rencontrées par les élèves nés de parents étrangers ne sont pas insurmontables puisque un certain nombre d'entre eux obtiennent des diplômes de l'enseignement supérieur, notamment les descendants d'Algériens qui sont les plus

[70] Selon A. Sayad, le premier âge de l'émigration algérienne, initiée à la fin du XIXème siècle, est le fait d'hommes seuls, des paysans pour la plupart, mandatés par la famille ou le clan pour aller travailler en métropole de façon saisonnière. Le deuxième âge, qui démarre après la première guerre mondiale, est caractérisé par la perte de contrôle de la famille ou du clan et l'amorce d'une sédentarisation d'un certain nombre de migrants. Le troisième âge, qui accompagne les trente glorieuses, marque la massification de l'émigration et l'allongement des séjours en France.

[71] Ibid. p. 121.

[72] Ibid.

[73] Ibid.

nombreux (Sayad, 1988)[74]. Néanmoins, malgré leur cursus « réussi », l'accès à l'emploi de ces jeunes s'avère être un nouvel obstacle difficile à dépasser, voire insurmontable, qui les empêche de s'émanciper économiquement et freine leur décohabitation. Ce constat explique les réponses qu'il fait à Benoît Falaize et Abdelaziz Tabouri en 1988, lorsqu'il est interrogé sur les « élites » issues de l'immigration :

> *« BF, AT : « Peut-on aujourd'hui parler d'« élite » pour les élèves issus de l'immigration qui intègrent l'Université ?*
>
> *AS. : Je pense que c'est du nombrilisme ou de la nostalgie de parler d'« élite » parce que l'on est étudiant issu de l'immigration. La preuve, c'est que ces étudiants retombent tous dans la misère. Une « élite » qui va au SMIC… ? Elite pour qui ? Elite à l'intérieur de l'immigration ?*
>
> *BF, AT : Oui, pourquoi pas ?*
>
> *AS. : Si cette élite a une fonction emblématique, oui. C'est encore plus vrai pour les filles, et c'est bon pour toutes les sociétés, pas seulement celle de l'immigration ; il n'y a qu'à regarder les choix scolaires des filles de la « bonne société » française…*
>
> *BF, AT : La position d'une « élite » qui n'a pas les moyens de prendre ses distances par rapport à son milieu d'origine, pose le problème du déchirement social…*
>
> *AS. : Est-ce que c'est du déchirement social ? Un dédoublement certainement ; mais un déchirement, non. Il ne faut pas faire de l'inflation de vocabulaire. Il n'y a ni déchirement culturel ni déchirement social. Ce sont des métaphores de journalistes. Il y a une gymnastique sociale, mais pas de déchirement » (Sayad, 1988)[75].*

Les travaux d'A. Sayad, qui ont trait aux descendants d'immigrants et à leur rapport à l'institution scolaire entre 1977 et 1996, dépassent les vingt années de réflexion. D'une part, parce que les problématiques sont analysées en amont et en aval de leur contexte d'émergence, au prisme des conditions de l'émigration et celles de l'immigration afin de distinguer les causes des effets dans un temps long. D'autre part, parce que le constat fait par A. Sayad en 1996 est d'autant plus d'actualité que la situation scolaire des descendants d'immigrants ne s'est pas améliorée depuis,

[74] Ibid. p. 121.

[75] Ibid.

bien au contraire. L'enquête Pisa de 2012 constate que *« l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les autochtones s'est creusé, à l'instar de la détérioration des inégalités sociales à l'école » (OCDE, 2012, in Laacher, 2015)* et ce, même à milieu socio-professionnel égal.

3.3. L'anthropologie de l'éducation américaine : les conditions de l'acte migratoire

A. Sayad n'a cessé de préconiser la prise en compte des conditions de l'émigration pour comprendre celles de l'immigration. A sa suite, de nombreux auteurs ont intégré cette dimension dans leurs recherches. C'est le cas, notamment, de Z. Zéroulou (1988) qui analyse la réussite scolaire des descendants d'immigrants au prisme des trajectoires migratoires des familles. Cette démarche permet de corriger la variable concernant la profession exercée par le père en France avec le statut social de la famille dans le pays d'« origine ». L'intérêt pour les trajectoires migratoires est néanmoins plutôt récent en France et les recherches sont trop peu nombreuses.

La recherche américaine s'y est intéressée dès la fin du XIXème siècle. L'école de Chicago a représenté, dans la première moitié du XXe siècle, un centre d'ethnologie très actif et très productif autour des questions relatives aux différentes communautés d'immigrants installées aux Etats-Unis et les modalités d'intégration à la société d'accueil[76]. Le rayonnement de l'Ecole de Chicago s'est étiolé à partir des années 1940 avec l'essor et la prise de pouvoir de la sociologie quantitative dont l'Université phare était Columbia. La sociologie chiffrée reproche à l'école de Chicago le manque de rigueur des méthodes qu'elle utilise et l'absence de représentativité de ses études (Dufour, Fortin, Hamel, 1991). Cette prise de pouvoir de la sociologie quantitative, qui s'est imposée aux Etats-Unis mais aussi en France, est toujours active. Rétrospectivement, la sociologie de l'immigration américaine, qu'elle soit qualitative ou quantitative, a davantage contribué au développement de notions et de concepts pertinents pour décrire et qualifier les groupes d'immigrants étudiés que ne l'a fait la sociologie de l'immigration française. Parmi les concepts,

[76] L'influence de l'Ecole de Chicago est notamment prégnante dans les trois enquêtes sur les Algériens du *Cahier 20* de l'Ined (1954) et dans l'ouvrage d'A. Michel « Les travailleurs Algériens en France », CNRS (1956).

ceux de minorités (cf. supra)[77] volontaires et involontaires (Ogbu, 1992) sont ici développés.

L'anthropologue de l'éducation, John Ogbu, est éclairant parce qu'il s'intéresse à l'échec scolaire des afro-américains. Il est d'« origine » Nigériane et il arrive adulte aux Etats-Unis dans les années 1960. Parmi la population des Etats-Unis, Ogbu distingue deux catégories : celle des minorités volontaires et celle des minorités involontaires. Les premiers ont émigré volontairement vers l'Amérique alors que le choix de l'émigration (l'esclavage pour les Afro-américains) et celui de la condition de citoyen américain (la colonisation pour les Amérindiens et l'annexion de territoire pour les Mexicains du Texas), n'a pas été donnée aux seconds. Dans ses travaux sur la scolarité des afro-américains, Ogbu relie les résultats scolaires des descendants de la minorité afro-américaine à la modalité de l'acte migratoire qui fonde l'arrivée de leurs ancêtres sur le territoire américain et aux conditions socio-culturelles qui les caractérisent (Ogbu, Simon, 1998). Le modèle « écologique » que construit Ogbu a été synthétisé par Françoise Lorcerie de la façon suivante :

> *« un modèle qui englobe de façon symétrique l'histoire, les rapports sociaux, et la psychologie sociale et les différentes échelles de causalité. Si les jeunes Noirs n'investissent pas les apprentissages scolaires, […] c'est que l'expérience sociale du groupe est modelé par l'histoire de son incorporation dans la société américaine, à savoir l'esclavage, et par le traitement discriminatoire qu'il a subit notamment sur le marché du travail » (Lorcerie, 1999, p.188).*

[77] Le concept de « minority » ne recouvre pas la même définition qu'en France. Le concept anglo-saxon caractérise un groupe se distinguant de la population majoritaire par son « ethnicité », sa religion, sa langue, etc. Si un groupe de personnes est reconnu comme une minorité, il acquiert une existence juridique et sociale ce qui lui permet d'engager des actions légales. En France, la notion recouvre le volet des particularités mais pas celui de la reconnaissance juridique et sociale. Cette situation est directement liée à la dite l'absence de statistique ethnique en France. J. Cesari lui a donné une définition qui peut se résumer de la façon suivante : la qualification de « minorité » peut être déterminée pour un groupe d'individus partageant certains attributs et passant d'une invisibilité à une irruption dans le paysage public, d'une invisibilité à l'organisation d'une stratégie collective de revendications politiques. Par ces actions, elle réclame un « droit d'exister » à la majorité, elle-même enfermée dans ses propres représentations collectives du groupe d'immigrés qu'elle perçoit comme inassimilable car trop différent. Voir : Cesari J. (1994).

La recherche française s'est intéressée aux travaux de l'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis dès les années 1990. Agnès van Zanten et Kathryn Anderson-Levitt dirigent, en 1992, le numéro 101 de la Revue française de pédagogie qui assemble notamment des articles de John Ogbu (1992), Ana Vasquez (1992) et Jean-Paul Payet (1992).

Quelques années plus tard, Lorcerie écrit un article critique sur le numéro de la Revue française de pédagogie mentionné plus haut. Elle y souligne la difficulté d'adapter la théorie d'Ogbu dans des cadres nationaux différents car, toujours selon F. Lorcerie, les études menées dans plusieurs pays montrent :

> *« non seulement une variabilité intergroupes mais encore une variabilité interne aux populations qui s'identifient ou sont identifiées comme ayant une origine commune, et la dichotomie « volontaires » vs « involontaires » simplifie considérablement la diversité des situations concrètes » (Lorcerie, 1999, p. 189).*

En effet, les articles de la Revue française de pédagogie montrent que les « deux logiques de participation scolaire que repère Ogbu » (Lorcerie, 1999) qui mène à la réussite ou à l'échec sont observables dans tous les groupes. Lorcerie relève notamment que :

> *« l'expérience historique de la subordination, comme dans le cas des flux migratoires venant d'anciennes colonies, n'induit pas toujours un échec statistiquement plus grand, ni plus de conduites d'opposition » (Lorcerie, 1999, p. 189).*

Depuis ces publications, le cadre théorique d'Ogbu est peu mobilisé, comme le regrette F. Dubet. Selon lui, la ghettoïsation des afro-américains aux Etats-Unis et ses effets sur la scolarité des jeunes « menace » la France (Dubet, 2010). Il serait ainsi pertinent de se référer à ce chercheur qui a théorisé un phénomène semblable à celui qui s'amplifie dans l'hexagone.

En effet, certains groupes de descendants d'immigrants, notamment ceux nés de parents Maghrébins et subsahariens, possèdent des caractéristiques similaires à la population étudiée par Ogbu : leurs parents sont originaires d'anciennes possessions françaises, ils sont surreprésentés dans les quartiers « dits » sensibles

et ils sont réputés être en échec scolaire. A. Sayad, dans ses travaux sur les immigrants, décrit le premier âge de l'émigration en provenance de l'Algérie coloniale comme une émigration involontaire puisque ces paysans dépossédés de leurs terres n'ont pas d'autre alternative que le départ pour la métropole afin d'assurer la survie de leur famille. Mais, d'une part, qu'en est-il des immigrants arrivés en France après l'indépendance de l'Algérie, d'autre part, cette catégorisation s'étend-elle aux immigrants venus du Maroc et de Tunisie ? Comme le souligne H. Belhandouz et A. Lenfant, dans un article qui porte sur l'observation des variations dans les comportements scolaires au sein d'un groupe d'étudiants nés, ou de parents nés, dans une ancienne colonie française :

> *« la différence de système législatif, juridique, économique,… entre colonie et protectorat ne peut manquer d'avoir des incidences sur les processus identificatoires des groupes et des individus ayant connu directement ou par le fait de transmission entre générations l'une ou l'autre de ces formes et partant sur les modalités d'ancrage en situation de migration » (Belhandouz, Lenfant, 2003).*

4. Objectivité et catégories statistiques ethniques

L'histoire de la démographie en France (cf. chapitre 1) montre que c'est avec l'essor des sciences de la population au XIXème siècle que les définitions des catégories statistiques et leurs usages sont discutés dans les congrès internationaux (cf. chapitre 1) dans une perspective d'harmonisation internationale. Elle ne sera atteinte, ni dans les définitions, ni dans leurs usages ainsi que le souligne Alain Blum dans son article *« Resistance to identity categorization in France »* de 2002.

La question des catégories a été étudiée au XIXème siècle par les statisticiens et les ethnographes européens qui ont tenté de construire un cadre commun pour appréhender statistiquement les ethnies qui composaient leur territoire national et leurs empires (Blum, 2002). La démarche a échoué, néanmoins elle a conduit la France à affirmer sa conception du lien entre Etat-nation et ethnicité (Blum 2002) : la primauté a été donnée à l'unité de la France. Les différences ethnographiques et régionales ne devaient pas apparaître dans les statistiques (Blum, 2002) et c'est la nationalité qui déterminait la catégorie des individus. Cette conception, qui perdure

dans le principe à ce jour, a cependant été ébréchée au début des années 1990 avec l'institutionnalisation de la catégorie statistique *immigré.* La rupture que représente l'introduction de cette catégorie par rapport à la tradition française qui ne distinguait jusqu'alors, dans la population résidant en France, que les Français et les étrangers, provoque un débat (Blum, 2002) qui resurgit dans l'actualité périodiquement.

Le principal argument des partisans de l'introduction de cette catégorie est la nécessité de combattre les discriminations liées à l'« origine » au travers d'une meilleure connaissance des populations qui en font l'objet. Cette connaissance est envisagée comme nécessaire à l'élaboration des méthodes qui permettent la mise en œuvre de politiques contre les inégalités et une *« mobilisation collective » (Simon, 1998).* A l'opposé, trois critiques sont avancées par les détracteurs. Elles portent sur la mise en application de la catégorie dans l'enquête *MGIS* (Blum, 2002). La première concerne l'emploi de l'expression « Français de souche » qui relie, selon eux, une notion juridique à une donnée biologique ; la deuxième est centrée d'une part, sur les définitions de l'ethnicité qui varie selon les groupes (Européens, Nord-africains, Subsahariens) qui font écho aux pratiques coloniales du XIXème siècle, d'autre part, sur la référence à la langue maternelle qui manque de pertinence. La troisième met l'accent sur la contradiction entre la volonté affichée d'étudier le processus migratoire et la catégorisation des individus selon leur « origine » migratoire, qui tend à figer la situation des personnes en les rattachant à une unique affiliation.

Les arguments de ce débat ont été principalement avancés par des chercheurs travaillant à l'Institut national d'études démographique. Un clivage s'est ainsi installé de façon durable au sein même de l'institution (Jugnot, 2016). A la suite de la parution des résultats de l'enquête *MGIS*, les opposants ont créé un collectif (en association avec des chercheurs extérieurs) pour examiner le rôle joué par les catégories ethniques de plusieurs Etats et Empires entre le XVIème et le XXe siècle. Ces travaux ont été publiés dans la revue Histoire et Mesures en 1998 (Blum *& al.*, 1998).

Les travaux scientifiques de la fin du XIXème siècle manifestent un rapport à l'ethnicité qui diffère selon les Etats représentés et les enjeux politiques auxquels ils

sont confrontés. Par exemple, la France qui défend l'idée d'une nation unie gère des populations françaises et étrangères dans ses territoires d'outre-mer ; les Etats-Unis sortent eux de la guerre de sécession qui a mis fin, entre autres, à l'esclavage. L'appréhension de l'ethnicité ne peut être que différente puisque dans le premier cas, elle est considérée comme localisée en dehors de la Métropole et dans le second, elle réside au sein du territoire (Schor, 1998). Ces catégories se transforment avec l'évolution du contexte politique et du statut des populations concernées comme il a été souligné dans le cas des Algériens (Chapitre 1). Ce lien est la pierre angulaire du numéro 53 de la revue Genèses intitulé « Sujets d'Empire » (Spire *& al.*, 2003) qui traite du cas des Algériens en période coloniale et dans l'immigration. Le dossier, ainsi que le présente I. Merle s'est donné pour objectif d'interroger :

> *« les implications de la construction concomitante d'une nation et d'un empire colonial. […] ce dossier se propose d'explorer en repensant à nouveaux frais la mise à l'épreuve du « compromis républicain » en situation coloniale à travers l'analyse d'un travail de catégorisation juridique des individus qui se trouve, alors, confronté à une autre dialectique. Le couple Français-étranger cède la place au couple citoyen-sujet dans l'organisation fondamentale des sociétés coloniales » (Merle, 2003, in Spire & al., 2003, p. 2).*

Le volume 13 de la revue Histoire et Mesures de 1998 intitulé « Compter l'autre – Identification, négociation, appropriation » (Blum *& al.*, 1998) présente lui un travail de déconstruction du concept de catégorie statistique. Il compare les différents usages qu'en font les Etats et Empires, au travers du recensement et selon les objectifs politiques. La fonction des catégories est multiple ainsi que le titre des différentes sections du numéro le laissent entendre : compter et négocier[78] ; différencier et uniformiser[79] ; recenser et moderniser[80] ; compter pour exclure[81]. Le numéro commence par ses quelques phrases qui soulignent la dimension politique du concept :

---

[78] Carmen B. Loza présente le cas du Pérou au XVIème siècle, Christophe Z. Guilmoto celui des Indes Britanniques et Raymond R. Gervais celui de la Haute Volta au XXème siècle.

[79] Kamel Kateb présente le cas de l'Algérie Française et P. Schor celui de deux Iles appartenant aux Etats-Unis au début du XXème siècle.

[80] Cem Behar présente le cas de la Turquie du XVIème au XXème siècle ; Ghislaine Alleaume et Philippe Fargues celui de l'Egypte au XIXème siècle.

[81] Morgane Labbé présente le cas du 3ème Reich en Allemagne.

« Compter, dénombrer, recenser. Toutes ces opérations, devenues aujourd'hui courantes, ont une histoire qui s'insère dans la longue émergence des États nations et des Empires. L'aspect historique de cette démarche n'est apparu que tardivement, tant le processus du recensement a longtemps paru naturel, forme accomplie d'une scientificité de la statistique, outil de connaissance et de gestion, d'orientations des politiques sociales et économiques. Mais, cette histoire qui commence à être ébauchée dans les années 1970, a produit depuis un regard, constamment renouvelé, sur la nature du contrôle de l'État, sur les orientations politiques qui sous-tendent ces opérations, sur les représentations qu'elles construisent de la société, et enfin sur les confrontations qu'elles génèrent dans les Empires coloniaux du XIXe siècle. » (Blum & al., 1998, p. 3).

Dans cette perspective la question qui paraît incontournable est celle de l'objectif de la mise en œuvre de recensements et leur corollaire, la catégorisation : affirmer l'unité de la nation à travers l'uniformisation de la population ou au contraire distinguer une ou plusieurs populations par rapport à un autre groupe. Quelques années plus tard, A. Blum avance que les catégories ne sont pas neutres. Elles ne sont pas construites seulement à des fins d'analyses mais ont des liens institutionnels forts. En ce sens, il avance que les opérations de recensement et de catégorisations visent le contrôle des populations (Blum, 2002).

La perspective coloniale adoptée dans le numéro 13 de la revue Histoire et Mesures n'est pas anodine, les auteurs jugent que l'étude des catégories au prisme de la situation coloniale est très pertinente :

« l'approche coloniale offre […] une voie particulièrement appropriée pour élucider ces questions. […]. La confrontation entre une représentation qui se veut par définition homogène de la société, et des sociétés qui ne s'y reconnaissent pas, entraîne de nombreuses projections, interprétations, correspondances avec les catégories de représentation du colon. Elles conduisent parfois à reconstruire totalement des sociétés selon des grilles qui ne correspondent guère aux perceptions sociales locales » (Blum & al., 1998, p. 4).

Le traitement statistique au sein de l'empire français est illustré par un article de K. Kateb (1998) « La gestion statistique des populations dans l'empire colonial français [Le cas de l'Algérie, 1830-1960] ». L'auteur y analyse les recensements

réalisés dans la colonie[82] et l'évolution des catégories statistiques retenues. Il synthétise l'étude qu'il a menée de la façon suivante :

> *« Ce travail ne peut être effectué en négligeant le fait que l'objectif fondamental de la colonisation a été, pendant plus d'un siècle, le peuplement de l'Algérie par une nouvelle population. Les recensements de la population étaient censés mesurer les progrès d'une telle politique. Leur régularité et leur périodicité devaient permettre de mesurer les progrès réalisés et les difficultés à surmonter. […] Aussi imparfaites qu'elles soient, ces mesures ont contribué à gérer la population sur une base ethno-religieuse. C'est ce que reflètent parfaitement les catégories statistiques retenues » (Kateb, 1998, p. 78).*

Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple de la comparaison des catégories retenues dans les recensements dans la colonie et les protectorats[83], qui révèlent d'une gestion semblable des populations, c'est-à-dire ethno-raciale[84]. Cependant, dans les protectorats, cette gestion rencontre des limites puisque les résidents, qu'ils soient Européens (en excluant les Français), étrangers ou ressortissants de l'un des deux territoires (Maroc, Tunisie), restent étrangers vis-à-vis de la législation française. Une politique de naturalisation y a été menée mais elle ne pouvait pas être aussi volontariste que celle conduite en Algérie en raison du type d'association qui liait la métropole aux territoires. Comme en Algérie (cf. chapitre 1), les lois favorisant la naturalisation ont été principalement destinées aux Européens. Parmi d'autres facteurs, le peu d'engouement que ces lois suscitèrent explique que le nombre d'étrangers soit resté élevé dans les protectorats. Les conditions d'accès à la naturalisation des populations locales (musulmanes et juives) étaient, elles, très restrictives jusqu'à la loi de 1923[85] qui les a assouplies. Le nombre de juifs ayant

---

[82] Dix-neuf recensements ont été réalisés en Algérie entre 1830 et 1962, (K. Kateb, 1998).

[83] Dans les protectorats, cinq recensements ont été réalisés entre 1921 et 1952.

[84] En Tunisie « On distinguait parmi les Européens, les Français, Italiens, Anglo-Maltais et autres étrangers, chez les indigènes les Tunisiens musulmans, les Tunisiens Israélites et les Musulmans non tunisiens » (Taïeb, 1982).

[85] Henry de Montety explique : « Lorsque la France s'est installée en Tunisie, elle a organisé un régime de naturalisation basée sur une fiction de territorialité française, naturalisation facultative calquée sur le régime de droit commun. Le décret présidentiel du 29 juillet 1887 fixe les conditions exigées des européens pour obtenir la naturalisation : trois ans de séjour dans la Régence et être majeur de vingt-et-un ans. Cette législation a été complétée en 1889, les mineurs étant admis à suivre la condition du père, sauf faculté pour eux de décliner leur nouvelle nationalité à la majorité, et mise

opté pour la naturalisation a été plus important que celui des musulmans[86] mais ils n'ont pas bénéficié d'une naturalisation collective comme en Algérie. Les musulmans devaient quant à eux, à l'instar de leurs voisins Algériens, renoncer à leur statut personnel (cf. chapitre 1) pour prétendre à la citoyenneté française. Les catégories organisent ainsi des corps sociaux différents selon les territoires : en Algérie les catégories *Français* et *étrangers* sont composées, dans un premier temps, de sous-catégories qui différencient les Français et les Européens des musulmans (cf. Chapitre 3). A partir des années 1930, deux catégories subsistent : *Européens* et *musulmans*. Dans les protectorats, les catégories, qui vont tendre à s'homogénéiser dans le même sens, sont constitués, en 1956, de celles d'*étranger*, *juifs* et *musulmans* (Noin, 1962).

Il existe donc des variations dans la catégorisation des populations locales et étrangères dans une zone géographique qui présente une certaine homogénéité dans la composition des populations qui y résident. En ce sens, la question de l'objectivité du recensement et des catégories qui le constituent est inépuisable. Lorsque cette objectivité est questionnée à l'aune des catégories d'hier et d'aujourd'hui, c'est notamment le déficit de mémoire de ce passé qui a retenu l'attention de nombreux chercheurs Français. Ils interrogent les conditions de l'émigration pour comprendre celles de l'immigration ainsi que la catégorie contemporaine d'*immigré*.

---

au point par le décret du 3 octobre 1910. Enfin, une loi française du 5 août 1914 sur la naturalisation des engagés militaires, facilita encore l'accès à la citoyenneté française. Cette naturalisation facultative n'ayant pas donné des résultats bien importants (2.632 Italiens naturalisés avant 1923), le gouvernement français pensa instituer en Tunisie le régime de l'acquisition automatique de la nationalité française, qui fonctionnait sur le territoire métropolitain. Ce fut l'objet de la loi du 20 décembre 1923 qui est la charte actuelle de la naturalisation française en Tunisie », (De Montety, 1937).

[86] Laure Blévis avance : « Nos propres décomptes, à partir des décrets publiés au *Bulletin officiel du gouvernement général de l'Algérie*, font état de 1 453 « indigènes » algériens naturalisés entre 1870 et 1919, 512 Marocains naturalisés durant la même période et de 203 Tunisiens. À titre de comparaison, 31 496 naturalisations ont été prononcées en Algérie, tout statut confondu. P. Weil, reprenant les données du rapport de Marius Moutet au projet de loi de 1919, avance le chiffre de 2 396 naturalisations enregistrées entre 1865 et 1915 (il est possible que le chiffre du rapport ne fasse pas de distinctions entre les naturalisations « africaines », (Blévis, 2003/4).

Ce déficit de mémoire apparaît en premier lieu dans les chiffres que l'Insee produits sur les populations étrangères en France depuis le début du XIXème siècle[87] : d'une part, le nombre de sujets-Algériens est sous-estimé dans la première partie du XXe siècle, malgré l'avancée de la recherche sur cette immigration[88], d'autre part, la catégorisation des Français musulmans d'Algérie parmi les étrangers présente un biais entre 1946 et 1962 (cf. chapitre 1). Néanmoins, des institutions telles que l'Insee et l'Ined produisent des chiffres et des analyses sur l'immigration qui structurent de nombreuses recherches académiques, notamment celles en sciences sociales. En effet, nous avons vu dans le chapitre 2 que les deux institutions font partie, en France, des rares institutions qui peuvent accéder à l'« origine » ethnique des personnes et à des bases de données qui assurent une représentativité nationale. Cependant, comment produire des études fiables avec des catégorisations qui se caractérisent par un déficit notionnel ?

5. Vers une archéo-généalogie des populations originaires du Maghreb

Les théories et concepts qui viennent d'être présentés montrent que l'objectivité de la recherche et des chercheurs ne va pas de soi et que sa mise en question depuis les années 1960[89] a permis de grandes avancées théoriques et conceptuelles. Lorsque la recherche interroge l'objectivité des connaissances produites sur les populations dominées, le manque de prise en compte des conditions historiques qui ont présidé à la constitution de ces groupes fait consensus dans les différentes disciplines explorées. En France, c'est notamment le cas de Michel Foucault et d'Abdelmalek Sayad. La pensée foucaldienne a été explorée de manière importante par la recherche anglo-saxonne. La raison de cet engouement outre-Atlantique relève notamment de deux facteurs : d'une part, l'organisation politique et sociale multiculturelle des Etats-Unis qui reconnaît la spécificité des *minorities* qui la compose, d'autre part, l'ancienneté de la recherche qui s'y intéresse.

[87] Annexe 1.

[88] Se reporter notamment aux travaux de Geneviève. Massard-Guilbaud et Abdelmalek Sayad.

[89] L'ouvrage d'Andrée Michel, *Les travailleurs Algériens en France*, qui paraît en 1956 remet déjà en cause l'objectivité du discours sur les « Algériens » qui résident en France. Elle y critique notamment le *Cahier 19 et 20* de l'Ined.

En France l'utilisation moindre des concepts de Foucault s'ancre aussi dans le modèle républicain assimilateur qui ne reconnaît pas la différence, la France est une et indivisible. Lorsque émerge la question des populations immigrantes en France, dans les années 1980, la statistique publique ne l'appréhende pas dans sa dimension diachronique mais, à travers la catégorie *immigré*, selon l'« origine » migratoire. Cette entorse au cadre républicain a créé *de facto* des minorités, qui ne sont pas reconnues dans les principes de la république, mais qui sont étudiées comme telles par la statistique publique. Or, le lieu de naissance, qui est l'entrée principale de la démographie dans l'étude des populations concernées, ne permet pas de comprendre les conditions de constitution de ces groupes d'immigrants et de saisir les effets qu'elles produisent. En d'autres termes, il devient nécessaire, afin de comprendre plus finement les trajectoires des immigrants, d'introduire la science anthropologique dans les études démographiques et plus généralement dans la recherche française.

L'hypothèse

L'étude de l'immigration, originaire d'Afrique du Nord puis du Maghreb, par la science démographique et plus largement par la statistique publique, souffre du déficit notionnel, notamment historique, de la catégorie *immigré* et des biais que son utilisation exclusive induit. Dans cette perspective, l'hypothèse de cette thèse est que le déficit d'historicisation et de contextualisation de la présence maghrébine en France empêche la production de la connaissance, dont ils font l'objet, de sortir d'une approche ethniciste héritée de la période coloniale.

Les discours que portent deux travaux de l'Ined, (le *Cahier 20*, 1954 et le rapport *Mobilité géographique et insertion sociale, 1995),* sont analysés, dans le chapitre suivant avec un logiciel de statistique textuelle ; la scolarité des descendants de Maghrébins est examinée selon l'« origine » migratoire du père et au prisme de deux ruptures historiques scindant trois périodes : avant 1962 (le *Cahier 20*), entre 1962 et 1974 et après 1973 (le rapport *MGIS*). Ce dispositif permet de contextualiser l'arrivée des immigrants et de faire un point sur les conditions d'émigration et d'immigration différenciées de chacune des périodes.

Synthèse 3

L'objectivité des catégories statistiques, notamment ethniques, a été questionnée par de nombreux chercheurs de disciplines diverses. C'est le cas de la catégorie *immigré* qui provoque un clivage au sein même de l'Ined. Les chercheurs qui contestent cette catégorisation soulignent son déficit notionnel : elle est contradictoire, manque de nuances et elle ne tient pas compte des contextes historiques, notamment lorsqu'elle qualifie des populations dominées ou anciennement dominées. Dans la perspective d'analyser la présence des Nord-Africains et des Maghrébins en France, les concepts de discontinuité et de rupture sont empruntés à Michel Foucault. Ils rendent possible l'historicisation des conditions de l'émigration et de l'immigration des différentes vagues migratoires. A partir de cette double grille de lecture, les catégories et les ruptures, la scolarité des descendants de Maghrébin est explorée à travers la pensée d'A. Sayad et celle de l'anthropologue Américain, J. Ogbu. Tous deux ont œuvré pour que les parcours scolaires, des populations immigrées en France, afro-américaines aux Etats-Unis, soient abordés à partir des conditions socio-historiques de leur émigration.

CHAPITRE 4

Les supports d'analyse

Contextualisation et décontextualisation : deux travaux de l'Ined et quarante-trois récits biographiques de descendants de Maghrébins issus de l'enquête *Trajectoires et Origines*

Ainsi qu'annoncé dans l'introduction, le corpus qui est analysé dans cette recherche est composé, d'une part, de deux ouvrages de l'Ined : le *Cahier 20* (1954) et *Mobilité géographique et insertion professionnelle* (1995), d'autre part, de quarante-trois entretiens de descendants de Maghrébins, diplômés de l'enseignement supérieur. Ces récits biographiques ont été recueillis dans le cadre de deux études qualitatives qui ont fait suite à la dernière enquête de l'Ined sur l'immigration, *Trajectoires et Origines* (2010). Les soixante années qui séparent le *Cahier 20* des entretiens correspondent peu ou prou, d'une part, à l'existence de l'Ined (1945), d'autre part, à la mention des Nord-Africains puis de Maghrébins dans les statistiques que produit l'Insee sur les étrangers résidant en France.

I. LES OUVRAGES

1. Le *Cahier 20*, 1954

Les deux études qui sont réalisées à quarante ans d'écart ne sont pas comparables puisqu'elles sont réalisées dans des conditions politiques, économiques, sociales et technologiques différentes. C'est la raison pour laquelle il est important de saisir les contextes spécifiques aux deux périodes et les objectifs de chacune des enquêtes.

1.1. Le contexte : Français Musulmans d'Algérie et construction de l'Europe (1954)

Si l'on tient compte des missions de l'Ined (voir le chapitre 1), concernant notamment l'immigration, et les positions d'A. Sauvy relatives à l'arrivée de Nord-Africains en Métropole, nul ne sera surpris d'apprendre que la réalisation d'une « étude sur le «pouvoir d'adaptation » des "immigrés" est déjà prévue en 1946 (Escafré-Dublet, Kesztenbaum, 2011) : un an après la création de l'institut et alors que les sujets Algériens sont en passe d'accéder à la citoyenneté française. *Le Cahier 20* paraît huit ans plus tard, en 1954, l'année de l'accès à l'indépendance de l'Indochine (août 1954) et au début de la guerre d'Algérie (novembre 1954) qui durera huit ans.

Le titre de la publication est très long « Français et immigrés. Nouveaux documents sur l'adaptation. Algériens – Italiens – Polonais. Le service social d'aide aux migrants » (1954). L'intitulé, désigne clairement les trois populations auxquelles l'Ined s'intéresse. L'ouvrage compte six études dont trois portent sur les Français musulmans d'Algérie, nommés dans le *Cahier 20,* « Algériens ».

C'est dans un climat politiquement tendu que l'enquête est mise en œuvre. Dans son introduction, sans citer précisément les tensions entre la colonie algérienne et la France, Alfred Sauvy parle des « *excitations d'agitateurs intransigeants de la population dominée* » comme un frein à une « *accommodation spontanée* » entre deux populations (*Cahier 20*, 1954). C'est dire que le contexte politique franco-algérien se trouve dans les préoccupations d'A. Sauvy qui précise également que « *le problème des Algériens est passé, depuis la guerre, au premier plan de l'actualité* ». En effet, le mouvement indépendantiste s'est affirmé parmi les Français musulmans d'Algérie depuis le 8 mai 1945[90] et les relations entre Français musulmans et Européens se sont dégradées dans la colonie comme en France

[90] Harbi M. (2005). La guerre d'Algérie a commencé à Sétif. *Le Monde diplomatique*. Le chapeau de l'article précise que : « Le 8 mai 1945, tandis que la France fêtait la victoire, son armée massacrait des milliers d'Algériens à Sétif et à Guelma. Ce traumatisme radicalisera irréversiblement le mouvement national ».

(Michel, 1956). Dans le même temps, la liberté de circulation, réinstaurée en 1947[91], s'accompagne d'un nombre croissant de Français musulmans qui viennent travailler et s'installer en France sans pouvoir être comptabilisés, et, en ayant les mêmes droits que les citoyens métropolitains. La réalité sociale et économique des « travailleurs algériens » (Michel, 1956)[92] est néanmoins très difficile, pour la majorité d'entre eux : leurs conditions de travail et de logements sont des plus précaires (Michel, 1956). Comme le chapitre 1 le développe, la politique de repeuplement de la France au travers de l'immigration n'inclut pas les Nord-Africains, mais ils sont néanmoins en Métropole. Bien que ces derniers soient considérés comme de la « main-d'œuvre nationale », les employeurs préfèrent recruter des Européens, arrivés en France dans le cadre de l'Office national de l'immigration (ONI). Cette tendance n'est sans doute pas sans rapport avec la construction de l'Europe qui s'est amorcée en 1950[93]. Si le logement est un véritable problème en France dans les années 1950, le travail ne l'est pas, les Trente Glorieuses battent leur plein. Cependant, les Français musulmans d'Algérie se trouvent « *au bas de l'échelle sociale, économique et de la considération morale* » (Michel, 1956). Selon Andrée Michel, cette situation provient :

> *« des privilèges que les différentes catégories du groupe dominant en retirent (bas salaires pour les employeurs, absence de concurrence dans la main-d'œuvre qualifiée pour les Européens) » (Michel, 1956, p. 220).*

Ces quelques lignes révèlent l'aporie dans laquelle se trouvent les Français musulmans d'Algérie : d'une part, leurs droits sont minorés par rapport à ceux accordés aux étrangers dont certains étaient les ennemis de la France quelques années plus tôt, d'autre part, les autorités françaises souhaitent maintenir l'Algérie dans l'Unité française mais leur politique est hésitante. En effet, elles s'efforcent de « *développer le placement des Algériens [en métropole] tout en essayant de canaliser leur venue* » (Michel, 1956), alors même que ce sont juridiquement des citoyens français.

---

[91] Depuis le début du XXe siècle, la liberté de circulation est périodiquement remise en cause selon les orientations économiques et migratoires de la Métropole et du Gouvernement Général de l'Algérie.

[92] Cette terminologie est empruntée à Andrée Michel.

[93] Déclaration de Robert Schuman le 9 mai 1950.

Par ailleurs, dans ce contexte de début de décolonisation et d'intensification des déplacements de populations à l'échelle mondiale, l'Unesco, créée en 1945, encourage les états à étudier, entre autres, leurs populations immigrantes ainsi que le précise A. Sauvy dans l'introduction du *Cahier 19* «*Tel est l'objet de cet ouvrage, entrepris avec le bienveillant appui de l'Unesco qui a, en même temps, favorisé, dans d'autres pays, l'ouverture d'enquêtes semblables* » *(Girard et Stoetzel, 1953)*. C'est dans ce contexte national et international que le *Cahier 20* est publié par le jeune institut.

1.2. L'objectif de l'ouvrage : étudier les problèmes posés par les Nord-Africains

La présentation d'A Sauvy, suivie de la présentation générale d'A. Girard, proposent un état des lieux de l'immigration algérienne. Les questions abordées dans les travaux les concernant, laissent le lecteur frappé de l'actualité d'une partie de ces dernières.

Selon lui les nouvelles difficultés posées par cette immigration sont produites, moins par la *noria,* que par le flux qui s'installe dans l'hexagone de façon durable, notamment les hommes qui :

> *« épousent une française […] et les familles musulmanes […] dont le nombre augmente et au sein desquelles l'assujettissement des femmes compte parmi les "problèmes" inhérents à ce groupe devant* être traités préventivement » (*Cahier 20*, *1954, p. 12)*.

Dans la présentation générale de l'ouvrage, A. Girard poursuit de la même façon :

> *« Les problèmes posés par cette immigration revêtent pour la France et pour l'Algérie une importance évidente. L'Ined estimant qu'il est de sa mission d'étudier ces problèmes, et soucieux de ne faire double emploi avec aucune autre recherche, a entrepris, à titre de première expérience, deux études d'approche sur quelques aspects psychologiques et sociaux de cette immigration. La considérant comme un fait, et constatant que des Algériens et des familles musulmanes résident et travaillent en France, il cherche à étudier les conditions de leur adaptation à la vie française et à repérer les facteurs qui peuvent la favoriser ou la contrarier. Voici, en effet, deux populations, la française et l'algérienne, qui se distinguent par les origines ethniques, les traditions familiales, civiles, religieuses et culturelles, et dont certains représentants sont appelés à vivre côte à côte en*

France. Toutes les rencontres de cette nature provoquent des difficultés, au moins pour les individus. Cas particulier d'un phénomène qui est loin d'être unique, l'immigration algérienne en France relève d'une observation spécifique » (Cahier 20, 1954, pp. 15 et 16).

Les mariages mixtes, les familles, les enfants (*Cahier 19*, 1953)[94], la condition de la femme dans les familles musulmanes font partie des thématiques qui sont traitées dans le *Cahier 20*, voici plus de soixante-dix ans. Elles font grandement écho aux recherches contemporaines lorsqu'il s'agit d'étudier les populations extra-européennes et notamment celles originaires du Maghreb. C'est peut-être dans cette perspective qu'A. Escafré-Dublet et L. Kesztenbaum affirment que :

« l'importation des catégories coloniales conduit à construire les immigrés venus des colonies comme différents des Européens. Bien que réalisées dans un contexte de faible présence étrangère, les enquêtes Girard-Stoetzel n'en ont pas moins fixé des catégories d'immigrés et ont attribué des traits spécifiques à des populations amenées à accroître leur présence en France dans les décennies suivantes » (Escafré-Dublet, Kesztenbaum, 2011, p. 94).

Le Cahier 20 est une *« archive »*, au sens foucaldien du terme, de première importance pour comprendre l'histoire de l'immigration des Français musulmans d'Algérie. En ce sens, il est mobilisé par les chercheurs qui s'intéressent à l'immigration durant cette période :

« Certains présentant une analyse critique de la collecte des données réalisée dans le cadre de ces enquêtes (Noiriel 1988 : 32 ; Hubscher 2003 ; Martini 2003) ; d'autres y puisant les éléments statistiques nécessaires à leur propre étude (Liauzu 1999 : 147 ; Rygiel 2001). Or, si l'enquête renseigne une période peu

---

[94]. Dans le *cahier 19*, le problème des enfants de parents algériens est clairement posé : « *La question posée à la France, par exemple, par l'immigration algérienne se posera véritablement en termes d'immigration, que si un mouvement amorcé se développe, et si la présence de familles musulmanes sur le territoire français transforme des déplacements temporaires en une installation plus stable. Les enfants de ces familles désireront ils rester dans le pays où ils seront nés et où ils auront grandi, et les difficultés rencontrées par leurs parents s'estomperont-elles pour eux ? L'avenir le dira et il convient d'observer de très près l'adaptation de ces familles et le développement de leurs enfants.* ». In : Girard A., Stoetzel J. (1953). Français et immigrés. L'attitude française, l'adaptation des Italiens et des polonais. Paris. PUF (Travaux et documents. Ined. Cahier 20, p. 122. Rappelons que le *Cahier 19* de l'Ined (1953) traite des étrangers en France, notamment des Italiens et des Polonais. Les Français musulmans d'Algérie n'y apparaissent pas. Néanmoins, l'ouvrage comporte les résultats d'un sondage d'opinion, réalisé auprès de la population française sur les étrangers en France, dans lequel les Nord-Africains sont inclus

étudiée en histoire de l'immigration, elle constitue aussi un témoignage de ce qu'a été l'appréhension des populations immigrées à travers leur construction en tant qu'objet scientifique. La collecte et l'analyse de données sur l'immigration dans «les enquêtes Girard-Stoetzel […] est à replacer dans le contexte de l'immédiat après-guerre et de la construction d'une interrogation politique et scientifique sur l'immigration » (*Escafré-Dublet, Kesztenbaum, 2011, p. 93).*

Ce travail n'a pas été sans provoquer de réaction dans le monde scientifique des années 1950. L'ouvrage d'A. Michel *Les travailleurs Algériens en France*, publié en 1956, semble être une réponse, notamment, aux enquêtes « Girard-Stoetzel ». Elle cite ces dernières à plusieurs reprises tout au long de ses analyses et avance en conclusion :

« Il serait donc souhaitable que les enquêtes consacrées aux Algériens ne se bornent pas à un empirisme descriptif, réduisant les contacts de deux groupes ethniques à des relations interindividuelles. Encore moins conviendrait-il de nier ces contacts en réduisant la recherche sociologique à l'analyse psychanalytique qui, semblable à une psychologie substantialiste, se préoccupe d'inventorier les « complexes » des individus pour en expliquer le comportement, indépendamment des circonstances historiques et sociales » (Michel, 1956, p. 223).

Quarante ans après le *Cahier 20*, au début des années 1990, l'Ined et l'Insee se mobilisent pour conceptualiser et mettre en œuvre une enquête d'envergure qui fait date dans le monde de la recherche : Mobilité géographique et insertion sociale (*MGIS*). Les trois pays du Maghreb sont alors des Etats indépendants et la fermeture des frontières à l'immigration a été décidée plus de quinze ans plus tôt (1974). Le nombre de familles maghrébines est allé en s'accroissant et la politique menée par les autorités publiques pour les inciter à quitter la France à la fin des années 1970 est un échec. En parallèle, depuis le 1er janvier 1986, la Communauté économique européenne (CEE) s'est élargie à douze Etats membres, après que l'Espagne et le Portugal y aient adhéré.

2. *MGIS* : installation définitive des Maghrébins et de leurs descendants (1995)

Quatre décennies plus tard, les flux migratoires se sont diversifiés et la crise économique, qui a débuté dans les années 1970, est devenue structurelle. En 1990, l'immigration portugaise est la plus nombreuse sur le territoire national (649 714 personnes) suivie de l'immigration algérienne (614 207) et marocaine (572 652)[95].

La politique d'aide au retour mise en place par le gouvernement Giscard d'Estaing est essentiellement conçue pour les Maghrébins mais elle profite finalement davantage aux migrants originaires du Portugal. Cet insuccès fait prendre conscience aux autorités publiques et aux immigrants originaires du Maghreb, que leur installation, censée être « temporaire », est, sinon définitive, en tout cas, durable. A la suite de ce constat, une politique de regroupement familial est menée afin d'ancrer les familles à des territoires. La politique du logement (Hajjat, Mohammed, 2014), initiée au début des années 1970, mènent à la ghettoïsation d'une partie des immigrants maghrébins. Selon A. Hajjat (2013), les tensions produites par cette ghettoïsation grandissante participent des fondements de « La marche pour l'égalité et contre le racisme » de 1983. Cet événement est habituellement considéré comme symbolique de l'émergence des jeunes français de parents maghrébins sur la scène politique. Deux ans après la dernière mobilisation de ces jeunes[96], en 1987, l'idée d'une enquête sur des groupes d'*immigrés* est discutée ainsi que l'écrit M. Tribalat dans le rapport final (cf. chapitre 1). Le Haut Conseil à l'intégration est, quant à lui, créé en 1989. Il est à l'« origine » de l'institutionnalisation de la nouvelle catégorie statistique *immigré* et partie prenante de l'enquête *MGIS* (cf. chapitre 1). Tout comme dans la période d'après-guerre, une enquête sur les immigrants est élaborée après une transformation du comportement social de ces derniers : à la fin des années 1940, le changement de statut juridique des sujets algériens amplifie les arrivées des familles et au début des années 1980, les descendants de ces immigrants font irruption sur la scène publique et obtiennent, entre autres, que les cartes de séjour soient valables dix ans.

---

[95] Annexe 1.

[96] Après la Marche de 1983, deux autres, moins médiatisées sont organisées en 1984 et 1985.

Créé en décembre 1989, le Haut Conseil à l'intégration (HCI)[97] est mandaté par le gouvernement pour :

> *« donner son avis et […] faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère ».*

La démographie et la statistique - et plus largement la recherche française - qui ont participé à l'élaboration de ces catégories (Spire, 1999) se sont dès lors dotées d'outils leur permettant de reconnaître et de compter les étrangers et les Français, naturalisés ou de parents étrangers, pour notamment, mesurer leur assimilation[98] en France. Dans le même temps, ces mesures chiffrées auparavant inaccessibles pourvoient à :

> *« nombre de sociologues travaillant sur des objets tels « le racisme […] l'intégration des enfants d'immigrés […] un contingent de chiffres et de tableaux afin d'étayer des descriptions monographiques qui ne disposaient jusqu'alors d'aucun mode de totalisation et de généralisation statistiques. Il fut [MGIS] à loisir cité par la plupart des sociologues faisant autorité sur de tels objets – Bataille (1997), Schnapper (1998), Wieviorka (1996 ; 1998), etc. » (Stavo-Debauge, 2003, p. 293).*

2.1. <u>*MGIS* : une enquête sur les *immigrés* et leurs enfants</u>

L'enquête *MGIS* au travers de la plume de M. Tribalat est présentée comme *« la première enquête aléatoire d'envergure sur les conditions de vie des immigrés et de leurs enfants » (MGIS, 1995).* Elle se positionne comme une étude novatrice, au regard de la méthode d'échantillonnage, de son importance numérique et de la remise en cause des catégories juridiques de Français et d'étranger et au travers de l'introduction de celle d'immigré. (cf. chapitre 1). Cette enquête instaure la primauté du lieu de naissance sur la notion juridique de nationalité dans la catégorisation statistique de la population résidant en France. Il s'agit là d'une rupture épistémologique forte.

---

[97] Le Haut Conseil à l'intégration est dissout en en décembre 2013.

[98] Michèle Tribalat y fait référence dans l'ouvrage *MGIS* et Faire France.

L'enquête *MGIS* s'intéresse aux immigrants originaires d'Algérie, d'Espagne, du Maroc, du Portugal, de Turquie, d'Afrique Noire et du Sud-Est Asiatique (Cambodge, Laos et Viêt-Nam). L'enquête porte également sur *les enfants de certains d'entre eux :* Algériens, Espagnols et Portugais. Les enfants d'Algériens sont le seul groupe non européen qui entre dans l'étude des descendants alors que le flux d'immigrants algériens, à cette période, fléchit, au profit de celui en provenance du Maroc. Le rapport n'explique pas réellement ce choix. La mention qui en est faite est laconique :

> « *Il a été plus difficile de constituer l'échantillon des personnes nées en France de parents immigrés. Pour des raisons techniques nous n'avons pu retenir que des individus de moins de 30 ans d'origine algérienne, espagnole ou portugaise* » *(MGIS, 1995, p. 16)*.

Ce commentaire qui tient lieu de justification est à rapprocher de la « Marche » dont le leader, Toumi Djaïdja, est lui-même né en Algérie. Bien que le rapport n'évoque jamais les mobilisations qui ont eu cours quelques années plus tôt, la synchronicité des événements laisse à penser qu'un lien de cause à effet existe possiblement. La catégorie *immigré*, qui permet de capter les parents nés à l'étranger, autorise dans le même temps, le repérage de leurs enfants, bien que ces derniers soient majoritairement nés en France et de nationalité française. En ce sens, ils n'entrent pas dans la catégorie immigré. Aucune catégorisation statistique officielle n'existe à ce jour pour ces derniers. Néanmoins, les études portant sur cette composante de la population française se sont multipliées depuis *MGIS* et les nombreux euphémismes qui les caractérisent ont en commun de mettre en exergue le pays ou la zone géographique de naissance de leurs parents : « jeunes issus de », « jeunes originaires de », « descendants de ». Une distinction dont ils ne se départissent pas.

L'enquête et ses résultats est discutée jusqu'au sein de l'Ined, où un certain nombre de chercheurs s'élèvent contre la nouvelle catégorie *immigré* (cf. chapitre 3). Les fondements du débat concernant les statistiques ethniques en France prennent corps à la suite des réactions à l'enquête *MGIS* et au livre de M. Tribalat *Faire*

France (Tribalat, 1995)[99] qui vulgarise les conclusions de l'étude. Le débat est depuis lors clivé entre les partisans de ces statistiques ethniques qui souhaitent mieux comprendre les ressorts de l'intégration et combattre la discrimination et les tenants de la dangerosité de telles classifications (Stavo-Debauge, 2003). La polémique perdure à ce jour et déborde dans le débat public de façon cyclique (cf. chapitre 3).

II. QUARANTE-TROIS RECITS BIOGRAPHIQUES ISSUS DE L'ENQUETE *TEO*

Le positionnement des autorités publiques sur les statistiques ethniques explique la difficulté pour le chercheur de constituer un corpus d'entretiens qui soit suffisamment important pour en tirer des analyses pertinentes. L'accès aux informations individuelles des personnes est encadré par la loi n° 51-711 du 7 juin 1951. Le texte a été remanié plusieurs fois depuis, mais elle reste selon G. Lang « *le texte de base du droit français concernant la statistique publique » (Long, 2008)*. Dans ce cadre législatif strict, la plupart des chercheurs qui s'intéressent à des groupes de populations étrangères ou d'ascendance étrangère ont développé des stratégies pour repérer les individus concernés. Deux exemples répandus, sont, d'une part, l'appréciation de l'« origine » ethnique des personnes au travers de la consonance de leurs noms et leurs prénoms, d'autre part, le lieu de résidence des personnes. Une adresse en zone urbaine « sensible » accroit la probabilité d'avoir affaire à un *immigré* ou à l'un de ses descendants.

Dans le cadre de cette recherche, cette difficulté majeure a été levée par ma participation à deux post-enquêtes *Trajectoires et Origines* (cf. introduction). Deux chercheures, qui s'intéressent aux descendants d'*immigré*, avaient remporté deux appels à projets[100]. Elles les ont regroupé en un seul dont l'intitulé est « Destin scolaire et social des fratries dans les familles immigrées » et trouvèrent un financement auprès de la CNAV[101]. Cet appel à projet a fait l'objet d'un document de

[99] Le livre est préfacé par Marceau Long, le premier Président du HCI (1990-1997).

[100] Les enquêtes s'intitulent : « Les réussites scolaires exceptionnelles » porté par L. Moguérou et « Mobilité sociale et émergence d'une élite parmi les « secondes générations » : stratégies individuelles, ressources, réseaux » porté par E. Santelli.

[101] Caisse nationale d'assurance vieillesse.

travail de l'Ined en 2014 « La taille des familles et le devenir scolaire des enfants d'immigrés » (Moguérou, Santelli, 2014). Mon rôle a été de réaliser les entretiens et d'en faire les premières analyses.

L'exploitation du listing de 200 enquêtés potentiels

A mon arrivée dans l'équipe, un listing de 200 noms et une version non finalisée du guide d'entretien m'ont été confiés. Les personnes recensées dans la liste avaient répondu au questionnaire de l'enquête principale et avaient accepté de se faire interroger une seconde fois. La première étape du travail de terrain a consisté à faire l'inventaire du listing et de participer à la finalisation du guide d'entretien (cf. encadré 2).

Encadré 2 : Exploitation du listing des enquêtés – Post-enquête *TeO*

Exploitation du listing	
	Total
Listing / nombre de noms	**200**
Dont erreurs d'échantillonnage / hors champ	
plus de 45 ans	7
Enfant unique	4
Dont l'un des parents est *immigré* :	
d'un pays du Maghreb	136
d'un pays hors zone Maghreb	53
Total exploitable	**189**
Dont l'un des parents est originaire :	
d'Algérie	60
du Maroc	50
de Tunisie	26

Ainsi que le montre l'encadré ci-dessus, onze individus ont été écartés du listing initial car ils étaient âgés de plus de 45 ans ou parce qu'ils étaient enfant unique. L'étude se centrait sur les personnes de moins de 45 ans membres d'une fratrie. En effet, c'est la dynamique de cette dernière qui était le point focal de la recherche. Un listing de 189 noms était exploitable dans un premier temps, mais d'autres facteurs allaient faire décroître ce nombre.

Le travail de terrain a démarré en février 2010, soit plus d'un an après la fin de la collecte des données quantitatives. Cet écart temporel a eu des conséquences sur le nombre de personnes qui ont accepté de participer à l'étude. Certaines personnes sont restées injoignables, d'autres refusèrent de participer à l'étude, soit de façon directe[102], en déclinant la proposition, soit de façon indirecte, en acceptant de me rencontrer sur le principe mais en ne donnant plus suite à mes sollicitations. Il est possible d'imputer cette déperdition à un changement de résidence[103] pour certains, un manque de disponibilité pour d'autres ou tout simplement une absence d'envie de participer à l'étude.

Un facteur politique a sans aucun doute accentué les freins de nombreuses personnes quant à la requête qui leur était faite. En novembre 2009, le débat sur « l'identité nationale », initié par le Ministre de l'immigration et de l'identité nationale, Éric Besson[104], tenait le devant de la scène médiatique. En tant que représentante de deux institutions nationales, l'Ined et l'Insee[105], une forme de suspicion de la part des enquêtés émanait souvent des premiers échanges et il était perceptible qu'ils envisageaient un possible lien entre le débat public et l'invitation à s'exprimer auprès d'un représentant de ces institutions publiques. Le listing était composé de diplômés de l'enseignement supérieur, donc d'une population informée qui est particulièrement sensible aux discriminations liées à l'« origine » (Brinbaum, 2010).

Voici maintenant la réalité d'une année complète de terrain qui a permis de réaliser 63 entretiens au total, ces derniers représentent très exactement un tiers du listing exploitable de départ (189). Parmi l'ensemble, quatre entretiens avec des descendants de Maghrébins ont été écartés de l'analyse : deux entretiens que je n'avais pas conduits moi-même, condition qui me paraissait indispensable pour mener une analyse fine des trajectoires ; et deux descendants dits de « rapatriés »

---

[102] Certaines personnes ne souhaitaient pas participer à l'enquête, d'autres ne se sentaient pas concernées par la problématique.

[103] Les moyens utilisés pour contacter les personnes sont le courrier postal, le courrier électronique, les messages téléphoniques.

[104] E. Besson est Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire de janvier 2009 à novembre 2010.

[105] J'avais en ma possession une carte professionnelle d'enquêtrice délivrée par l'Insee.

du Maroc et de Tunisie (Moguérou *& al.*, 2014). Cette dernière constatation révèle la porosité de la définition de la catégorie *immigré*. Dans le document de l'Ined « La taille des familles et le devenir scolaire des enfants d'*immigrés* » (Moguérou *& al.*, 2014), les auteurs écartent également ces descendants de Marocains et de Tunisiens qu'ils considèrent être des descendants de rapatriés. Dans un cas, le père est né au Maroc de nationalité marocaine et la mère est Française ; dans le second cas, le père et la mère sont nés Tunisiens en Tunisie de nationalité tunisienne. La définition retenue, dans le cadre de *TeO*, pour les descendants de rapatriés est la suivante :

> « *personnes nées en France métropolitaine d'au moins un parent […] né français dans un ancien territoire colonial avant sa décolonisation. Cette catégorie est incluse dans la population majoritaire* » *(TeO, 2010)*.

C'est la définition de la catégorie rapatrié qui délimite le territoire en question :

> *« personnes nées françaises dans l'un des anciens territoires coloniaux avant les indépendances, soit dans l'un des pays suivants : Algérie, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, République du Congo, Gabon, Guinée, Côte d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo, Djibouti, Comores, Madagascar, Vietnam, Cambodge et Laos. Les rapatriés sont inclus dans la population majoritaire » (TeO, 2010, p. 7).*

Le Maroc et la Tunisie en sont exclus, de façon logique, puisque les territoires sont restés des protectorats tout au long de la domination française, les Marocains et les Tunisiens n'ont donc jamais été de nationalité française. Dès lors, que ces deux enquêtés apparaissent dans les listes des descendants d'*immigrés* semble aller de soi puisque la nationalité à la naissance d'au moins l'un des parents est étrangère. Il ne s'agit pas là d'une erreur d'échantillonnage. Ce qui semble plus problématique est la catégorisation *a posteriori* de ces deux personnes. En effet, si la logique des deux définitions est appliquée, ils sont de parents *immigrés* mais descendants de rapatriés. A ce titre, cet exemple révèle le déficit notionnel et l'ambiguïté de la catégorie *immigré*.

Le chapitre suivant décrit les méthodes qui ont été retenues pour analyser le corpus.

Synthèse 4

Les supports d'analyse sont de deux natures : deux travaux de l'Ined et quarante-trois entretiens qui ont été recueillis dans le cadre d'une post-enquête *TeO*.

La première publication, le *Cahier 20* (1954), paraît quelques années après la création de l'Ined et quelques années avant la fin de la présence française en Afrique du Nord. Le second document est le rapport de l'enquête *Mobilité géographique et insertion sociale* (1995). Cette étude est la première à utiliser la catégorie statistique *immigré*.

Les quarante-trois récits biographiques sont constitués de vingt descendants d'Algériens, treize descendants de Marocains et dix descendants de Tunisiens. Le profil des personnes interrogées est très hétérogène en termes d'âge (de 21 à 45 ans), de lieu de résidence (agglomération, village, centre-ville, zone urbaine sensible, etc.) et de statut (étudiant, actif, en poste, au chômage, etc.).

Les deux ouvrages sont nécessairement analysés dans leur contexte de production puisque 40 ans les séparent. Cependant, aucun outil n'est disponible aujourd'hui dans la recherche française pour contextualiser, dans le cadre de cette recherche, les 49 ans qui séparent l'arrivée du premier Nord-Africain (1939) de celle du dernier Maghrébin (1988).

CHAPITRE 5
LES METHODOLOGIES
ENTRE QUANTITATIF ET QUALITATIF

La question du choix des outils d'analyses s'est posée de façon centrale. Comment analyser les publications de l'Ined d'une part, les récits biographiques d'autre part ? Les premiers représentent des documents institutionnels qui peuvent être analysés rétrospectivement dans leur contexte ; les seconds, des récits biographiques singuliers et contemporains. La nature des matériaux ne permet pas d'envisager un traitement similaire.

Les documents de l'Ined sont analysés avec le logiciel de statistique textuelle IRaMuTeQ. Les résultats obtenus par le traitement statistique sont complétés par des analyses thématiques. Les récits biographiques sont examinés dans des approches temporelles et comparatives selon trois ruptures historiques relevées précédemment : 1947, 1962 et 1974.

Le souci d'objectivité est central dans cette étude, c'est la raison pour laquelle ces dispositifs ont été privilégiés. Une vigilance particulière a été recherchée tout au long du processus de recherche, pour éviter l'écueil du *« "chevauchement" du sujet d'étude et de l'observateur » (Devereux, 1980)*, ainsi qu'explicité dans le chapitre 3.

I. LES OUVRAGES : UN TRAITEMENT STATISTIQUE

1. La statistique textuelle

La statistique textuelle permet de procéder à un ensemble d'analyses qui sont des aides à la description et à l'analyse de documents car le logiciel synthétise *« le contenu [et] en faisant émerger des thématiques »* (Garnier, Guérin-Pace, 2010). Selon F. Guérin-Pace, la méthode se trouve :

« à la croisée de plusieurs disciplines : la linguistique, l'analyse du discours, la statistique, l'informatique, le traitement des enquêtes (L. Lebart, A Salem, 1994). Elles trouvent leurs applications dans des domaines très variés (linguistique, histoire […] psychologie, sociologie,…et de plus en plus étendus : [comme les] analyses documentaires, etc. » (Garnier, Guérin-Pace, 2010, p. 9).

Plusieurs logiciels de statistique textuelle sont disponibles pour réaliser ce type de traitement, mais le choix, dans cette recherche, s'est porté sur IRaMuTeQ, le logiciel libre sous "R".

2. IRaMuTeQ : un outil exploratoire neutre

Cet outil a été développé par P. Ratinaud[106] à la fin des années 2000 qui a notamment développé une méthode de classification hiérarchique descendante selon le modèle d'Alceste (cf. infra).

La méthode permet de faire émerger les oppositions qui structurent un document ou un texte. Initialement, ce procédé a été développé par M. Reinert[107] à la suite des travaux de J-P. Benzecri (1973) dans les années 1970. Ces deux logiciels, entre autres[108] :

« considèrent les textes comme des variables […] que l'on peut traiter par des méthodes de statistique exploratoires [qui permettent] de traiter les textes tels qu'ils ont été écrits ou recueillis sans intervenir pour les modifier » (Garnier, Guérin-Pace, 2010).

Par ailleurs, le logiciel capture les "mots", dénommés "formes" dans le jargon d'IRaMuTeQ, sans en reconnaître le sens. Dans cette perspective l'approche du vocabulaire par le logiciel est pragmatique (Defalvard, 2005).

M. Reinert avance qu'un corpus est une succession d'énoncés simples, c'est la raison pour laquelle les textes sont fractionnés par le logiciel en segments homogènes appelés « segments de texte ». Selon lui :

---

[106] Université Toulouse le Mirail en Sciences de l'éducation.

[107] Ingénieur CNRS à la retraite.

[108] D'autres logiciels comme Spad et Lexico partagent cette posture face au matériel à analyser.

« Un énoncé traduit davantage un point de vue particulier plutôt qu'une représentation, le point de vue impliquant en son centre l'existence d'un " sujet " dans une certaine modalité du faire ou de l'être. [L'] hypothèse consiste justement à considérer le vocabulaire d'un énoncé particulier comme une trace pertinente de ce point de vue. Il est à la fois la trace d'un lieu référentiel et d'une activité cohérente du sujet-énonciateur. Nous appelons "mondes lexicaux", les traces les plus prégnantes de ces activités dans le lexique […] "Un monde lexical" est donc à la fois la trace d'un lieu référentiel et l'indice d'une forme de cohérence liée à l'activité spécifique du sujet-énonciateur que l'on appellera une logique locale. » (Reinert, 1993, pp. 9 et 11).

Dans cette perspective, H. Roure et M. Reinert précisent que :

« Le locuteur au cours de son énonciation investit des mondes propres successifs et ces lieux, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire. En conséquence, l'étude statistique de la distribution de ce vocabulaire devrait pouvoir permettre de retrouver la trace des « environnements mentaux » que le locuteur a successivement investis » (Rouré, Reinert, 1993, p. 573).

Cette méthode permet de saisir les *« environnements mentaux »* (cf.supra) d'un corpus et la façon dont ils s'agencent les uns par rapport aux autres. Afin de faciliter la lecture des prochaines pages, l'encadré 3 présente la terminologie propre au logiciel IRaMuTeQ.

Encadré 3 : Terminologie IRaMuTeq

TERMINOLOGIE IRAMUTEQ	
Terminologie	**Définition**
Forme	Mot, terme relevé dans le texte.
Concordancier	Segment(s) de texte dans le(s)quel(s) la forme apparaît.
Segment de texte (ST)	Découpage automatique du texte réalisé par IRaMuTeQ. Il est calibré pour produire des ST qui ont approximativement le même nombre de formes.
Classe	Regroupement de segments de texte selon la fréquence d'apparition des formes.

Avec cette méthode, le traitement du *Cahier 20* et du *rapport MGIS*, tout en garantissant un degré d'objectivité important, révèle les "mondes lexicaux" et les "points de vue" propres aux locuteurs et aux contextes de leur parution.

3. La classification hiérarchique descendante (CHD)

Le principe de la CHD est de relever la présence et l'absence des formes dans les segments de texte. Le processus est le suivant : dans un tableau, le logiciel place les formes en ligne et les segments de texte en colonne et à chaque intersection, un « 1 » notera la présence du mot dans le segment de texte et un « 0 » son absence (cf. encadré 4). Au terme de cette distribution, les oppositions principales du texte apparaissent, les classes principales, appelées "classes mères" sont dégagées. Le logiciel réitère ensuite la même opération pour chacune des "classes mères" qui ont émergé. Ce processus se répète jusqu'à ce que la division des classes ne soit plus significative.

Encadré 4 : Principe des tableaux de la CHD

PRINCIPE DES TABLEAUX DE LA CHD					
	Forme 1	**…**	**Forme 72**	**…**	**Forme 1963**
ST 1	1		0		1
…					
ST 72	0		0		0
…					
ST 1044	1		1		1

Cette analyse est restituée de plusieurs manières : un "dendrogramme" qui positionne les classes les unes par rapport aux autres et indique le poids relatif de chacune d'entre elles ; des "profils des classes" qui rassemblent les formes les plus représentatives de la classe, enfin, une analyse factorielle de correspondances (AFC) qui croise les "formes" du texte les plus représentatives et les positionne les unes par rapport aux autres.

La classification hiérarchique descendante est complétée par des analyses thématiques qui permettent d'approfondir des questions soulevées par les mondes lexicaux relevés dans les ouvrages. Ces analyses complémentaires sont traitées au travers de la fréquence d'apparition des "formes" relevant de chacun des thèmes appréhendés.

4. La préparation des textes en amont et le paramétrage du logiciel

Avant de pouvoir importer les deux documents dans IRaMuTeQ, il est indispensable de les rendre compatibles avec les normes requises par le logiciel : ils doivent être en format texte brut (.txt). Plusieurs opérations ont été nécessaires. Le *Cahier 20* et le rapport *MGIS* n'existent pas sous forme électronique aussi a-t-il fallu, dans un premier temps, utiliser un logiciel qui transforme les documents papier en texte Word. Le logiciel ne reconnait pas tous les signes, aussi, une lecture attentive s'impose pour corriger les erreurs produites par le changement de format. Une dernière étape est incontournable : le codage de l'entête des documents, sans quoi le logiciel refuse le téléchargement. Il est également possible de demander au logiciel de distinguer le texte selon un découpage qui se fait par l'introduction d'un codage de chacune des parties du texte. A titre d'exemple, le *Cahier 20* et le rapport *MGIS* ont été découpés en fonction des chapitres qui les composent

Les premiers essais d'utilisation d'IRaMuTeQ ont mené à faire un autre choix, celui de retirer, des deux documents, tous les tableaux qui y sont présentés. Il apparait que ces derniers multiplient le nombre d'occurrences de certaines "formes" sans rien ajouter, dans le cadre de cette recherche, à la compréhension du contenu des documents. Un exemple explicite se trouve dans *MGIS* : l'annotation « Source : Ined, Enquête *MGIS* réalisée avec le concours de l'Insee, 1992 » apparait dans la majorité des tableaux. Après cette opération, les documents sont prêts à être analysés.

Une fois les documents importés dans le logiciel, le premier paramétrage à effectuer concerne le choix de la lemmatisation ou de la non-lemmatisation du texte. Il s'agit d'une opération de réduction du vocabulaire :

> *« Les verbes sont ramenés à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier. IRaMuTeQ réalise la lemmatisation à partir de dictionnaires, sans désambiguïsation » (Loubère, Ratinaud, 2014, p. 9).*

Nous reviendrons plus tard sur les incidences de cette absence de désambiguïsation.

Cette option de lemmatisation est conseillée pour les textes longs (Garnier, Guérin-Pace, 2010), ce qui est le cas des deux ouvrages de cette étude. Cette modalité intervient avant que le logiciel ne produise les statistiques sur les "formes" et ne calcule les occurrences de chacune. Il met également à disposition un "concordancier" qui affiche, pour chaque forme, les segments de textes dans lesquels elle apparaît. Des analyses avec et sans lemmatisation ont néanmoins été réalisées pour vérifier la pertinence de l'un et l'autre choix. Les résultats varient peu dans le cadre du questionnement de cette étude, ce sont donc des textes lemmatisés qui ont été analysés.

Le second paramétrage important intervient avant que la classification hiérarchique descendante ne démarre. Trois modalités de classement sont proposées : une classification « simple sur texte »[109] et deux classifications sur « segments de texte »[110]. C'est l'une des deux dernières classifications qui a été choisie et plus précisément la « classification simple sur segments de texte » qui regroupe et classe les segments de texte les plus similaires.

5. De la classification hiérarchique descendante (CHD) aux analyses thématiques

Le premier document à avoir été analysé est le *Cahier 20*. Rappelons que ce dernier est organisé par chapitre, selon l'« origine » migratoire des populations étudiées, à l'exception de la partie trois qui traite des réfugiés. Cet agencement facilite l'émergence des "mondes lexicaux" qui s'attachent aux trois groupes principaux de migrants étudiés : les Français musulmans d'Algérie, les Italiens et les Polonais. L'exploration des résultats de la CHD soulève deux questions qui sont examinées plus avant :

[109] Le texte n'est pas segmenté et la CHD permet de regrouper les textes qui sont proches.

[110] Les segments de texte sont le produit du découpage que le logiciel effectue sur le document. La taille de ces segments est homogène. Une première classification propose la classification des segments de texte, la seconde réalise la classification sur des regroupements de segments de texte.

1) les différentes dénominations des Français musulmans d'Algérie et leur poids relatif par rapport aux autres populations,
2) la façon dont l'ouvrage contextualise les flux migratoires étudiés dans le *Cahier 20*.

Des tableaux ont été d'élaborés à cet effet. Ils distribuent les "formes" relatives à chaque thématique dans les différents chapitres du document. Cette méthode reste neutre puisqu'elle ne fait que ventiler les "formes" selon l'agencement du *Cahier 20* et du rapport *MGIS*. A titre d'exemple, les "formes" qui représentent des "dates" (1914, 1918, 1939, 1945, etc.) représentent 503 occurrences au total dans le *Cahier 20*. Elles sont toutes distribuées dans le tableau thématique. L'avantage de cette distribution est de pouvoir prendre en compte les "formes" dont la fréquence n'est pas suffisamment significative pour être intégrées dans la CHD. Ensuite, les allers retours entre les "formes" et le "concordancier" permettent de distinguer les "dates" de temps événementiel et celles de temps long (cf. chapitre 3). Lorsque le concordancier n'est pas suffisamment explicite, le retour au texte original est nécessaire.

Les chapitres du rapport *MGIS* ne sont pas organisés selon les populations étudiées mais selon les thématiques traitées par l'enquête. Les différents flux migratoires sont analysés de façon plus ou moins significative dans chacune des thématiques. L'organisation du rapport influe sur les résultats de la CHD qui révèle, non pas les oppositions entre les populations étudiées mais celles entre les thèmes abordés. Afin de se rapprocher de l'objet d'étude traité dans cette recherche, l'analyse du rapport *MGIS* se fait en deux temps : tout d'abord, une analyse identique à celle du *Cahier 20*, c'est-à-dire une classification hiérarchique descendante du document dans son entièreté, puis plusieurs CHD de passages sélectionnés (cf. chapitre 6) qui traitent plus spécifiquement de l'objet de cette recherche.

6. Contre-sens et ambigüités des formes

Une fois le texte téléchargé par le logiciel, ce dernier élimine certains signes de ponctuation. Par ailleurs, le fractionnement du document en "segments de texte" s'effectue selon, d'une part, un nombre de "formes" moyen pour homogénéiser la longueur des "segments de texte", d'autre part, sur la base du découpage manuel réalisé par l'utilisateur sur le document original. En l'absence de ponctuation, les "segments de texte" qui en sont tirés ne sont donc pas toujours compréhensibles et sont sources de contre-sens. Afin de s'assurer de la bonne compréhension de certains "segments de texte", des allers retours ont été nécessaires entre ces derniers et les documents originaux. En voici un exemple :

Encadré 5 : Exemple de contre-sens dû à la segmentation

Segment de texte, rapport *MGIS*, chapitre 1
en fait celle_ci s est accrue au maghreb depuis l indépendance en raison des progrès de la scolarisation dont une partie est assurée en français dès l enseignement primaire[36] du temps du protectorat français au maroc
Texte d'« origine », rapport *MGIS*, chapitre 1
« La connaissance du français est fortement liée au degré de la scolarisation. **En fait, celle-ci s'est accrue au Maghreb depuis l'Indépendance, en raison des progrès de la scolarisation, dont une partie est assurée en français dès l'enseignement primaire[36]. Du temps du protectorat français au Maroc**, la scolarisation était faible et l'enseignement français ne touchait que les populations urbaines ».

Il est possible de juger au travers de cet exemple qu'une lecture sans vérification dans le document d'« origine » peut résulter en un contre-sens dommageable.

Un autre écueil émane de la lemmatisation, "sans désambiguïsation", qu'effectue le logiciel qui ne s'attache pas au sens des formes. Par exemple, une "forme" telle que « calais » renvoie au verbe « caler » mais également à la ville de Calais. Ce dernier exemple est illustré dans le graphique de l'analyse factorielle de correspondances du *Cahier 20* : la fréquence du terme, signalée par le graphique, correspond à la combinaison de l'utilisation du verbe et à la référence à la ville où sont étudiés les Polonais (cf. chapitre 6).

1. Le déroulement de la collecte et le guide d'entretien

Le projet lié à ce terrain rassemblait, ainsi que nous l'avons mentionné, deux post-enquêtes *TeO* distinctes. De façon schématique, l'une porte sur les parcours scolaires des descendants d'immigrés, l'autre s'intéresse à leur mobilité sociale. Il a donc fallu dans un premier temps fusionner les deux guides, faire des propositions relatives au contenu et articuler les différentes thématiques. La grille est de ce fait très longue. Elle comporte des sections qui intéressent simultanément les deux études et d'autres plus spécifiques à l'une ou à l'autre. Sa conception a été envisagée davantage comme un *vademecum* que comme une liste de questions à poser. Il était donc important de s'approprier le guide pour ne s'y référer que le plus occasionnellement possible. Cette approche est très appropriée à la collecte de récits biographiques. Elle autorise le chercheur comme l'enquêté à sortir d'une logique de « questions-réponses », anxiogène pour le premier -qui souhaite obtenir des réponses à toutes les questions listées-, et frustrante pour le second -qui peut avoir le sentiment de n'être qu'un rouage dans les objectifs de son questionneur-, pour se placer dans une communication empreinte de sens qui favorise la confiance et la confidence.

La nécessité d'une « mise en confiance » est vite apparue incontournable pour lever les possibles refus en réaction à l'actualité nationale[111]. Pour ce faire, deux dimensions ont été développées : d'une part, une présentation de l'enquête, des chercheurs et des institutions, d'autre part, une recherche de personnalisation du premier contact. Or, le listing comportait peu d'éléments d'information : le sexe, le nom et prénom, l'âge, la date d'arrivée en France (le cas échéant), les « origines » migratoires du père et de la mère, le niveau scolaire des parents, le nombre d'enfants et le rang dans la fratrie, puis les coordonnées postales et téléphoniques. Le premier contact téléphonique devait pallier la possible méfiance des personnes sans disposer d'informations qui le permettent. Dans cette perspective, les quelques éléments biographiques mentionnés par les interlocuteurs lors de la prise de contact

[111] En novembre 2009, le débat sur « l'identité nationale » est sur le devant de la scène médiatique (cf. chapitre 4).

ont été valorisés autant que faire se peut, et l'importance de leur témoignage, pour faire avancer la recherche dans la connaissance de cette composante de la population française, a été avancée. Les premières minutes du premier contact sont un espace critique et délicat qui dépasse la simple prise de rendez-vous et dont dépend souvent l'accord de principe de la rencontre et le déroulement du futur entretien.

L'énumération de ces obstacles est importante car elle explique qu'il ait fallu une année complète pour atteindre l'objectif de départ qui était de réaliser une soixantaine d'entretiens. Ensuite, il rappelle que l'accès à un tel listing est une aubaine pour tout chercheur mais qu'aucun entretien n'est acquis *a priori*. Chaque ligne, chaque nom s'incarne dans une voix puis un corps physique et dans la mesure du possible, un corps physique qui accepte de se raconter dans son cadre de vie. Accepter de dévoiler son intimité est un acte qui émane de la volonté de l'enquêté mais aussi de celle de l'enquêteur. Si la personne interrogée a des motivations propres qui lui ont fait accepter la rencontre, elle peut toutefois être réticente et demander à être convaincue de la pertinence de l'étude et de l'intérêt de sa participation. Dans cette optique, il est apparu central, lors les entretiens en face à face, mais aussi lors du premier échange, d'être totalement focalisée sur le discours et sur l'état d'esprit de la personne qui se confiait à un parfait inconnu. Cette posture, qui oblige le chercheur à se décentrer des requis de l'enquête, lui permet, dans le même temps de s'intéresser pleinement à la trajectoire de l'enquêté.

Le guide d'entretien initial comportait neuf thématiques. Il abordait : le contexte familial et spatial ; le déroulement de la scolarité jusqu'au diplôme le plus élevé ; la composition de la fratrie et la dynamique familiale ; le parcours d'insertion professionnelle et la mobilité sociale ; les réseaux et le capital social ; les relations aux autres l'entraide et la sociabilité ; les liens avec le pays d'« origine » (ou celui des parents) ; le couple et la vie familiale et enfin le parcours personnel. Les thématiques sont toutes pertinentes pour comprendre les parcours scolaires et sociaux de cette composante de la population française. On peut néanmoins constater l'absence de la période pré-migratoire comme thématique à part entière. C'est un ajout qui a été proposé et accepté. Après avoir relevé la situation et la place de l'enquêté dans sa fratrie, afin de mieux situer sa trajectoire, l'entretien démarrait par la pré-émigration

des parents, qui menait parfois à celle des grands-parents, l'installation en France et les premières années de résidence ; il se poursuivait par la scolarité [de l'enquêté] jusqu'à l'obtention du dernier diplôme ; continuait avec sa recherche d'emploi, son insertion professionnelle et sa mobilité sociale ; enfin, il s'achevait par sa situation au moment de l'entretien. Ce choix qui aborde des périodes plutôt que des thématiques autorise la personne à se raconter de façon diachronique et permet l'émergence des liens logiques dans la trajectoire. En outre, il facilite l'échange car il donne le juste sentiment à l'enquêté que son interlocuteur s'intéresse à son parcours dans son intégralité et ne cherche pas à cocher les cases d'une liste de questions.

Chaque récit biographique représente ainsi une histoire avec ses acteurs, ses temporalités, ses mécanismes et ses ressorts. En soi, chacun d'eux recèle une singularité qui mérite que l'on s'y arrête. Dans leur ensemble, ils traduisent la multiplicité des temporalités, dans l'émigration et l'immigration, qui déterminent les trajectoires des familles. Or cette dimension temporelle n'est pas prise en compte dans les enquêtes nationales telles que *MGIS* ou *TeO* puisque c'est la nationalité et le lieu de naissance du ou des parents qui conditionnent les échantillonnages.

Les récits biographiques sont analysés dans une perspective temporelle et comparative, ainsi qu'annoncé dans le chapitre 4. D'une part, La dimension temporelle permet de prendre en compte les ruptures socio-historiques qui impactent les conditions de l'émigration et de l'immigration des familles, d'autre part, la dimension comparative analyse les effets de ces discontinuités sur la trajectoire des familles selon la période d'arrivée et l'« origine » géographique de ces dernières. Le croisement des discontinuités socio-historiques et des trajectoires familiales révèle des facteurs explicatifs du parcours scolaire réussi des descendants de Maghrébins et soulève dans le même temps de nombreuses questions auxquelles cette recherche ne peut répondre. La démarche rapproche *« la chair et le squelette du temps »* (Passeron, 1990) qui permet de :

> *« saisir la structuration des biographies à la fois comme un effet des structurations longitudinales qui se résument en amont dans "l'institution*

biographique"[112] *et comme produit agrégé que l'action sociale des individus, en aval, dans le maintien ou la transformation de ces structures longitudinales » (Passeron, 1990, p. 20).*

L'analyse des récits biographiques des enquêtés porte, d'une part sur la trajectoire des parents et des grands-parents qui se sont installés en France, d'autre part, sur les effets de ces parcours migratoires sur le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les fratries considérées. Les générations sont appréhendées dans la définition proposée par D. Demazière dans l'introduction intitulée *« Les générations comme catégories d'analyse »* qui ouvre la revue Temporalité de 2004 :

« dans ce cadre, la notion de génération est une ressource pour affirmer, déplacer, contester, des divisions et des classements d'âge » (Demazière, 2004, p. 1).

2. L'analyse des trajectoires dans une approche temporelle

L'approche temporelle des récits biographiques permet de relier les causes aux effets lorsque les événements historiques collectifs et les changements sociaux dans les trajectoires étudiées sont pris en compte dans le même temps (Burrick, 2010). Dans l'analyse des récits biographiques, l'aspect temporel est habituellement abordé dans la dynamique de chacune des trajectoires étudiées où s'entremêlent :

« temps biologique, temps biographique et temps historique, temps imaginaire, temps possible, temps vécu et couleur du temps » (Léomant, Sotteau-Léomant, 1987, in Veith, 2004, p. 5).

Cette perspective vise généralement la compréhension de la dynamique interne des parcours singuliers. Ce n'est pas le cas de cette étude dans laquelle l'aspect temporel est rythmé non pas par les trajectoires des personnes interrogées mais par les ruptures historiques et la période d'émigration des grands-parents et des parents des enquêtés. En ce sens, la trajectoire des descendants est déterminée en tout premier lieu par une décision, qui n'a pas été la leur, mais qui détermine les

[112] J-C Passeron (1990) en donne la définition suivante « L'institution biographique : l'inscription des itinéraires individuels dans la topographie et les calendriers institutionnels ».

conditions de l'émigration et de l'immigration de la famille. Dans une même perspective, la dimension historique est explorée par un courant anthropologique qui utilise les récits biographiques pour *« explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles dans leur inscription socio-historiques »* (Delory-Momberger, 2005) et faire le lien avec *« les processus de socialisation et de production de la réalité historique, sociale et culturelle »* (Burrick, 2010).

Dans cette démarche, la partie des récits biographiques relative à la pré-émigration et au projet migratoire est une ressource clef. La connaissance qu'ont les enquêtés de la genèse migratoire de la famille relève de la transmission intergénérationnelle que le récit biographique permet de capter.

3. L'analyse des récits biographiques dans une approche comparative

La comparaison est la seconde dimension de l'analyse des récits biographiques. Ce procédé est utilisé pour élaborer des typologies (Delory-Momberger, 2005) ou faire émerger les variants et les invariants (Burrick, 2010). C'est dans cette dernière perspective que la méthode adoptée dans cette étude s'est élaborée. L'un des principes centraux de ce traitement des récits biographiques réside dans le fait que la comparaison intervient après que les récits soient, d'une part contextualisés, d'autre part, appariés à cette fin (Veith B., 2010). La démarche retenue dans cette recherche s'écarte néanmoins de celle que B. Demazière, C. Dubar et B. Appay qui analysent deux ou trois récits biographiques à la fois. Dans cette étude, le nombre de récits examinés est plus important, il n'est jamais inférieur à dix et certaines analyses incluent l'ensemble des récits biographiques recueillis. Par ailleurs, la finalité de l'exercice ne vise pas à comprendre les *« logiques des acteurs en prise avec les contraintes familiales, sociales, économiques, résidentielles qui pèsent sur eux » (Veith B., 2010)*, mais les effets des ruptures historiques sur les trajectoires des enquêtés et celles de leur famille. Si l'appariement et la finalité diffèrent, le processus qui permet l'émergence du lien entre les ruptures et les effets sur les trajectoires singulières et collectives est semblable. Dans cette optique, les entretiens sont appréhendés comme une source de collecte *« de situations objectives »* (Bertaux, 2003) ou la *« sélection des événements envisagés comme significatifs » (Demazière, in Burrick, 2010)*.

4. Entre perspective inductive et déductive

Dans son article « De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux », B. Veith parle d'*« une itération entre réflexion théorique et analyse de récits contextualisés » (2010)* pour illustrer la dialectique entre une théorie, construite préalablement (Appay, Thébaud-Mony, 1997), et des données empiriques comme l'a mise en œuvre B. Appay dans ses travaux. Selon B. Veith cet entre-deux permet d'éclairer :

> *« l'impact de processus globaux sur le vécu des familles [et enrichit la théorie à travers la prise en compte des] effets sur les personnes et les réactions individuelles et collectives » (Veith B., 2010, p. 6).*

Ainsi que l'indique B. Veith, l'utilisation de l'induction et de la déduction ne se fait pas de manière équilibrée, elle dépend de la nature de la recherche. Dans le cas présent, il ne s'agit pas d'explorer un champ de recherche nouveau mais de développer l'étude des immigrations en provenance du Maghreb à travers la prise en compte des ruptures historiques. En ce sens, l'analyse des récits biographiques est envisagée davantage dans une perspective déductive.

5. Construction des tableaux comparatifs

La perspective comparative envisagée implique un accès rapide et synthétique aux données. L'analyse des documents de l'Ined a conduit à élaborer des tableaux thématiques qui distribuent les données issues des ouvrages selon les chapitres dans lesquels ils apparaissent. Ce dispositif, qui s'est avéré pertinent pour les ouvrages, a été adapté aux récits biographiques. Les tableaux permettent d'examiner tout à la fois une trajectoire singulière et un groupe de trajectoires, ce qui facilite les comparaisons. Dans cette recherche, ces tableaux sont nommés « Trajectoires à plat ».

6. Agencement des tableaux et arbitrages

Afin de faciliter et homogénéiser la lecture des tableaux synthétiques, plusieurs arbitrages ont dû être effectués.

Tout d'abord, le choix a été fait de ne pas attribuer de nouveaux prénoms aux enquêtés. Cette pratique courante, qui permet l'anonymisation des enquêtés, ne permet pas de mettre en relation le profil des parents avec ceux de leurs enfants. Le choix a été fait de distinguer les récits biographiques par quelques caractéristiques : le sexe, l'âge, le niveau d'étude au moment de l'entretien et le pays de provenance du père. Un exemple tiré des analyses se présente ainsi : H_26_Bac+5. Il s'agit d'un jeune homme de 26 ans qui est titulaire d'un Bac+5. Les trajectoires restent anonymes et cette anonymisation permet de faire constamment le lien entre les variables étudiées et le profil de l'enquêté.

- Le père et la mère n'ont pas toujours la même « origine ». Certaines mères sont soit françaises, soit maghrébines mais d'un pays différent de celui de leur époux. C'est donc l'« origine » migratoire du père qui a été retenue pour classer les entretiens.
- Les enquêtés se présentent en ligne et ils sont classés par ordre d'arrivée des familles (des plus anciennes aux plus récentes). Les variables étudiées sont ordonnées en colonne.
- Lorsque l'enquêté ne connaît pas les années précises d'arrivée du père et, le cas échéant, de la mère, une moyenne des années citées est faite. A titre d'exemple, un parent arrivé entre 1967 et 1969 est reporté dans le tableau comme étant arrivé en 1968.
- Une variable qui n'est pas renseignée est signalée par le sigle NR (non renseigné). Cette annotation est à distinguer du sigle NP (non pertinent) qui indique que la variable ne concerne pas la personne qui est étudiée. Les mères nées françaises de parents français ne sont pas concernées, dans cette recherche, par la date d'arrivée en France.

Le chapitre 6 analyse les deux ouvrages de l'Ined et le chapitre 7 analyse les récits biographiques.

Synthèse 5

Les travaux de l'Ined sont analysés avec le logiciel de statistique textuelle IRaMuTeQ. La classification hiérarchique descendante (CHD) révèle les oppositions qui structurent les deux documents ou des parties de document. Des analyses thématiques viennent compléter les résultats de la CHD. Elles examinent la terminologie qui caractérise les Nord-Africains, la fréquence d'apparition des dénominations qui les désignent et les traces l'histoire dans les selon les populations étudiées dans les documents.

Les récits biographiques sont appréhendés dans une perspective temporelle (selon les ruptures) et comparative (selon les « origines » migratoires). La construction de tableaux nommés « Trajectoires à plat » permet d'analyser, selon la thématique traitée, l'ensemble des récits biographiques ou des groupes de récits.

TROISIEME PARTIE

De la théorie au terrain

CHAPITRE 6

DU FRANÇAIS MUSULMAN D'ALGERIE A L'IMMIGRE : DEUX TRAVAUX DE L'INED

Dans ce chapitre, nous allons explorer la façon dont les Nord-Africains puis les Maghrébins sont représentés dans les travaux de démographie française à deux périodes différentes : dans les années 1950, lorsque l'Afrique du Nord (Maroc, Tunisie, Algérie) était encore une possession française et dans les années 1990, trente ans après l'accès à l'indépendance des trois pays. Les deux documents mobilisés sont, d'une part, le *Cahier 20* de l'Ined, cosigné par le socio-psychologue J. Stoetzel et le sociologue et démographe A. Girard, publié en 1954 ; d'autre part, le rapport de l'enquête Mobilité géographique et insertion sociale (MGIS), coordonné par Michèle Tribalat qui date de 1995. Les documents sont analysés séparément afin de rester dans leur contexte d'élaboration. Les analyses présentent dans l'ordre suivant : la classification hiérarchique descendante (CHD) et les analyses thématiques.

I. LE *CAHIER 20* : LES RESULTATS DE LA CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DESCENDANTE

La première partie du *Cahier 20* est entièrement consacrée aux Français musulmans d'Algérie, elle est composée de trois enquêtes : L. Bogart analyse un questionnaire soumis à des hommes rencontrés dans des cafés parisiens ; C. Mothes se penche sur des familles installées en banlieue parisienne et une enquête réalisée par l'ATOM[113] mais qui n'est pas nominale s'intéresse à quelques familles nouvellement arrivées à Marseille. La deuxième partie est composée de deux monographies : une équipe d'intellectuels[114] rattachée à un institut catholique du

[113] ATOM : Aide aux travailleurs d'Outre-Mer.

[114] Ont participé à l'étude : Chanoine Delaruelle, Professeur à l'Institut Catholique; Alice Maynadier, Professeur agrégée au Lycée de Jeunes Filles; Simone Cousinie, Professeur agrégée au Lycée de Jeunes Filles; Pierre Raynaud, Professeur à la Faculté de Droit; Maurice Bordes, Professeur agrégé au Lycée de Toulouse; Jean Coppolani, Aide technique à la Faculté des Lettres; André Porry, Professeur au Lycée, agrégé de Géographie; Chanoine Garail, Directeur de l'Action Catholique dans

Sud-ouest réalise une étude sur les Italiens de la région et A. Girard celle sur les Polonais du Nord de la France. La troisième partie examine les dossiers de réfugiés qui se sont adressés au service social d'aide aux migrants (SSAE). Elle est signée par deux femmes, T. Le Liepvre et M-H. de Bousquet. Parmi les collaborateurs, seuls A. Sauvy et A. Girard sont rattachés à l'Ined. Afin de respecter le monde lexical des auteurs, le texte a été découpé selon les chapitres comme le montre l'encadré 5.

Encadré 6 : Découpage du *Cahier 20*

Découpage du *Cahier 20*			
Découpage du *Cahier 20* / Variables étoilées	**Populations étudiées**	**Partie**	**Auteur**
*p_c20sauvypres	Présentation	-	A. Sauvy (Ined)
*p_c20girardpres	Introduction études FMA[115]	Partie 1 pp. 17-150 *(134 pp.)*	A. Girard (Ined)
*p_c20bogart	Hommes FMA à Paris		L. Bogart (Etudiant de l'Université de Chicago)
*p_c20mothes	Familles FMA en région parisienne		C. Mothes (Aucune information)
*p_c20algannex	Familles FMA nouvellement arrivées à Marseille		Aide aux travailleurs d'Outre-Mer (ATOM)
*p_c20ital	Italiens dans le sud-ouest	Partie 2 pp. 151-214 *(64 pp.)*	Centre catholique à Toulouse (Universitaires)
*p_c20pol	Polonais dans le nord		A. Girard/Ined
*p_c20ssae	4 000 dossiers de réfugiés	Partie 3 pp. 215-276 *(62 pp.)*	Service social d'aide aux émigrants (SSAE)

La classification descendante hiérarchique (cf. chapitre 5) analyse ainsi le document dans son entièreté mais également selon le découpage appliqué. Les résultats sont présentés en deux étapes : le dendrogramme puis l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Une analyse est réputée significative lorsque le nombre de "segments de texte" captés dans la classification est supérieur à 50%. La classification hiérarchique descendante (CHD) du C*ahier 20* a classé 2107 "segments de texte" sur 2499, soit 84% des segments. Ce taux indique une significativité importante et de fortes oppositions dans le texte soumis à l'analyse[116].

le diocèse; Georges Lassegue, Professeur à la Faculté de Droit de Toulouse; Docteur Louis Douste-Blazy, Chargé de cours à la Faculté de Médecine de Toulouse.

[115] FMA : Français musulmans d'Algérie.

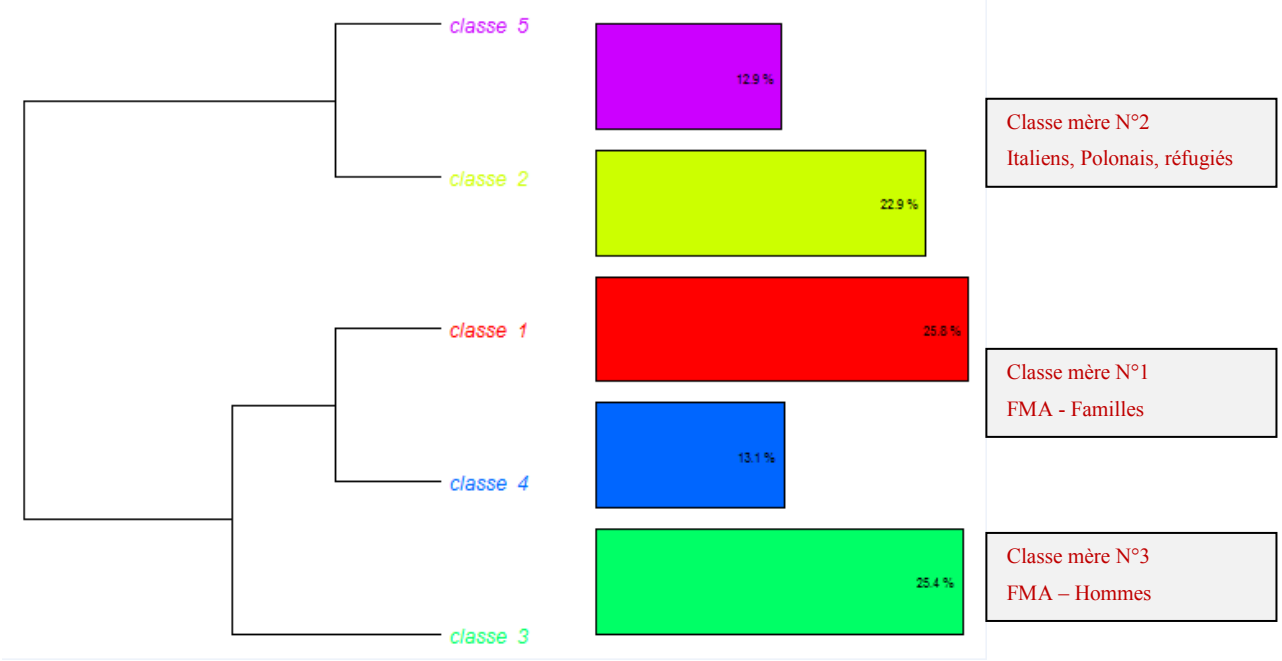
[116] Les termes techniques sont explicités dans le chapitre 5.

1. La classification hiérarchique descendante : cinq mondes lexicaux

Le dendrogramme (cf. figure 5) présenté ci-après présente un premier niveau dans d'opposition entre les classes 1-3-4 (classe mère 1) et les classes 2-5 (classe mère 2). Le clivage se situe entre, d'une part, les Européens et les réfugiés qui forment deux classes (2 et 5) et rassemblent près de 36% des segments de texte (respectivement 12,9% et 22,9%), d'autre part, les Français musulmans d'Algérie qui constituent trois classes (1-3-4) et réunissent plus de 64% des segments de texte classés.

Les deux classes mères présentent également des oppositions internes : la classe mère 1 sépare les familles (classes 1-4) des hommes (classe 3) ; la classe mère 2 distingue les Européens (classe 5) des réfugiés (classe 2).

Figure 5 : Le dendrogramme du *Cahier 20* : trois classes mères et cinq classes stables



La distinction entre Européens et Français musulmans d'Algérie se confirme et s'affine lorsque la composition de chaque classe est détaillée en termes de nombre de segments de texte (cf. chapitre 5) retenu par la classe. L'encadré 7 précise, dans l'ordre décroissant, le pourcentage de segments retenus par la classe et pour chaque section.

Encadré 7 : Distribution des segments de texte dans les classes – *Cahier 20*

Distribution des segments de texte dans les classes – *Cahier 20*				
Classes/Dendro-gramme en %	**Sections participantes**	**Parties**	**Populations étudiées**	**Segments Texte %**
Classe 1 25,8% de segments de texte	p_c20mothes p_c20ATOM	Partie 1 Partie 1	Familles FMA en région parisienne Familles FMA nouvellement arrivées à Marseille	**62,68%** 53,57%
Classe 2 Dendrog. 22,9%	p_c20ssae p_c20ital p_c20sauvypres p_c20girardpres	Partie 3 Partie 2 Présentation Partie 1	4 000 dossiers de réfugiés Italiens dans le sud-ouest Présentation A. Sauvy Présentation A. Girard	**76,69%** 41,63% 57,89% 29,73%
Classe 3 Dendrog. 25,4%	p_c20bogart p_c20girardpres	Partie 1 Partie 1	Hommes FMA à Paris Introduction A. Girard	**62,75%** 44,14%
Classe 4 Dendrog. 13,1%	p_c20mothes p_c20algannex	Partie 1	Familles FMA en région parisienne Familles FMA nouvellement arrivées	20,40% **37,5%**
Classe 5 Dendrog. 12,9%	p_c20pol p_c20ital	Partie 2	Polonais dans le Nord Italiens dans le sud-ouest	**77,48%** 36,29%
Lecture : la classe 1 qui réunit 25,8% des segments de texte du dendrogramme est composée de la section « p_c20mothes » qui porte sur les familles FMA en région parisienne et la section « p_c20ATOM » qui porte sur des familles FMA nouvellement arrivées à Marseille. Les deux sections se trouvent dans la partie 1 du *Cahier 20*. 62,68% de la section « p_c20mothes » et 53,57% de la section « p_c20ATOM » ont été regroupés dans la classe 1.				

Les classes 1 et 3, qui rassemblent les sections traitant des Français musulmans d'Algérie, captent plus de 50% des segments de texte. A ce titre, Il est possible d'avancer que le discours du *Cahier 20* est essentiellement centré sur ces derniers.

2. Les segments de textes caractéristiques des cinq classes

Afin d'avoir une idée de la spécificité du discours de chaque monde lexical, quelques segments de texte caractéristiques sont réunis dans l'encadré 8.

Encadré 8 : Segments de textes caractéristiques des cinq classes

Segments de textes caractéristiques des cinq classes
Classe 1 – Les familles FMA : solidarité et adaptation
p_c20mothes « Une tante ou une cousine prend en charge, chez elle, un ou plusieurs enfants. Les femmes européennes des familles mixtes s'entendent bien avec les Algériennes, mais elles ne se réunissent qu'au moment de certaines fêtes » p_c20mothes « De nombreux Nord-Africains, travailleurs temporaires, résidaient déjà, avant la guerre, dans ces diverses communes. Plusieurs s'étaient mariés ou mis en ménage avec des Françaises. On notait également, à l'époque, deux ou trois familles composées de femmes et enfants algériens » p_c20algannex « L'aîné des enfants, seul, parlait le français; de ce fait, déjà chef du petit groupe et expliquant leur cas : son père avait

un urgent besoin de travail, sa mère, de calme, d'oubli l'aîné des enfants seul parlait le français de ce fait déjà chef du petit groupe et expliquant leur cas son père avait un urgent besoin de travail sa mère de calme d'oubli »
Classe 2 – les réfugiés et les Italiens : des difficultés d'installation à résoudre
p_c20ssae « Les problèmes, inconnus de l'autochtone, qui jalonnent la vie des étrangers ou d'une catégorie d'immigrants, n'iront s'aplanissant qu'au fur et à mesure du processus d'adaptation, pour ne disparaître qu'avec la complète assimilation, ceci parfois seulement à la deuxième ou troisième génération » p_c20ssae « Établissement des statistiques. Les tableaux suivants ont été établis : 1-Répartition par nationalité des 4.000 dossiers étudiés. 2-Pourcentage comparatif des immigrants résidant en France et des immigrants ayant recours au S.S.A.E » p_c20ital « 1° Les données de fait. 2° Explication de l'immigration : Pourquoi la Haute-Garonne ? Pourquoi les Italiens ? 3° Etude du phénomène dit de l'assimilation. I. EFFECTIFS ITALIENS — LEUR RÉPARTITION. Il importe essentiellement d'aborder cette question du point de vue historique »
Classe 3 – Les hommes FMA à Paris : deux psychologies, les émigrés et les migrants
*p_c20bogart « Les "bien adaptés" que nous avons appelés les émigrés, diffèrent-ils, dans leurs caractéristiques psychologiques fondamentales, des « mal adaptés » que nous avons définis comme migrants; diffèrent-ils par leurs origines sociales et par le genre de vie qu'ils ont menée avant leur départ d'Algérie ? » p_c20bogart « Au contraire la plupart des migrants ne peuvent se souvenir d'un fait précis et déclarent que leurs relations avec les Européens n'ont jamais été agréables. Au contraire, ils décrivent plus facilement que les émigrés des incidents désagréables » p_c20bogart « Ils trouvent, plus souvent que les émigrés, qu'elle est un obstacle pour eux à trouver du travail. L'opinion sur l'attitude des Français. Leurs contacts avec les Européens étant plus superficiels et impersonnels »
Classe 4 – Les familles FMA : Emploi et ressources financières
p_c20sauvypres « Beaucoup moins souvent est présentée aux Français la force de l'esprit familial chez des hommes qui, arrachés à leur terre ingrate, épargnent sur un salaire, le plus souvent l'un des plus bas de l'échelle » p_c20mothes « Nous devons signaler combien l'aspect des hommes qui vivent ainsi en famille est opposé à celui de la plupart de leurs coreligionnaires qui vivent seuls et sont souvent misérablement vêtus, parce qu'ils envoient presque tout le montant de leur salaire en Algérie » p_c20mothes « Ils ont cherché du travail sur place, mais aux alentours de 1920 —et cela reste valable en 1952— il était difficile pour un indigène de trouver une rémunération décente ; une grande différence de salaire existait entre le métropolitain et l'indigène »
Classe 5 – Les polonais : des liens historiques et une assimilation en marche
p_c20pol « L'émigration polonaise. — Par suite des circonstances politiques particulières où elle s'est trouvée, qui retardèrent notamment l'industrialisation du pays, et par suite de sa forte natalité, la Pologne a vu se développer un large courant d'émigration à partir de la fin du XIXème siècle » p_c20pol « Dès avant 1914, les compagnies minières avaient eu l'idée de recourir à la main-d'œuvre polonaise, sur la suggestion notamment du prince polonais Ozartorisky, actionnaire des mines d'Aniche » p_c20pol « Des relations de camaraderie s'instaurèrent au travail et une entente de fait s'établit. Ainsi, la reconstitution du milieu national à laquelle on assista dans le Nord et le Pas-de-Calais n'empêcha pas, en définitive, les Polonais de se fixer dans leurs nouvelles demeures »

3. L'analyse factorielle de correspondances (AFC)

La figure suivante présente le vocabulaire représentatif de chaque classe. Il permet de visualiser les oppositions mentionnées précédemment et d'analyser la sémantique qui caractérise chaque classe. La lecture se fait selon deux axes : horizontal et vertical. Elle révèle, à travers une autre modalité, les mondes lexicaux qui s'y attachent. Les formes sont de la couleur de la classe à laquelle elles appartiennent dans le dendrogramme, hormis la classe 3 pour laquelle le logiciel a substitué la couleur noire à la couleur jaune/verte.

La figure 6 révèle cinq mondes lexicaux relativement distincts. Si les classes 1 et 4 s'entremêlent, elles se différencient néanmoins fortement des trois autres.

3.1. Des Français musulmans d'Algérie opposés aux Européens

L'analyse du vocabulaire des cinq classes affine les analyses précédentes. La taille des "mots" indique leur fréquence d'apparition : plus les caractères sont gros, plus elle est élevée.

3.1.1. L'axe horizontal : les populations étudiées

L'analyse factorielle de correspondances du *Cahier 20* révèle une opposition forte entre les Français musulmans d'Algérie, situés à la gauche du graphique, et les Polonais, les Italiens et les réfugiés qui se trouvent dans la partie droite. Les classes les plus distantes sont celles qui portent sur les familles originaires d'Algérie dans l'agglomération parisienne (classe 1) et les Polonais[117] (classe 5). Entre ces deux mondes lexicaux se trouvent, d'une part, celui relatif aux hommes français musulmans d'Algérie (classes 3 et 4), d'autre part, ceux des réfugiés et des Italiens (classe 2). Cet axe met en exergue les oppositions dans le discours selon les « origines » migratoires des populations étudiées. Les Français musulmans d'Algérie offrent une seconde distinction entre les familles (les modes de vie et la sociabilité) et les hommes (le travail et les ressources financières).

[117] Notons un résultat négatif de la lemmatisation. Le logiciel ne tient pas compte du sens des "mots", par exemple, la ville de « Calais » est assimilée au verbe « caler ».

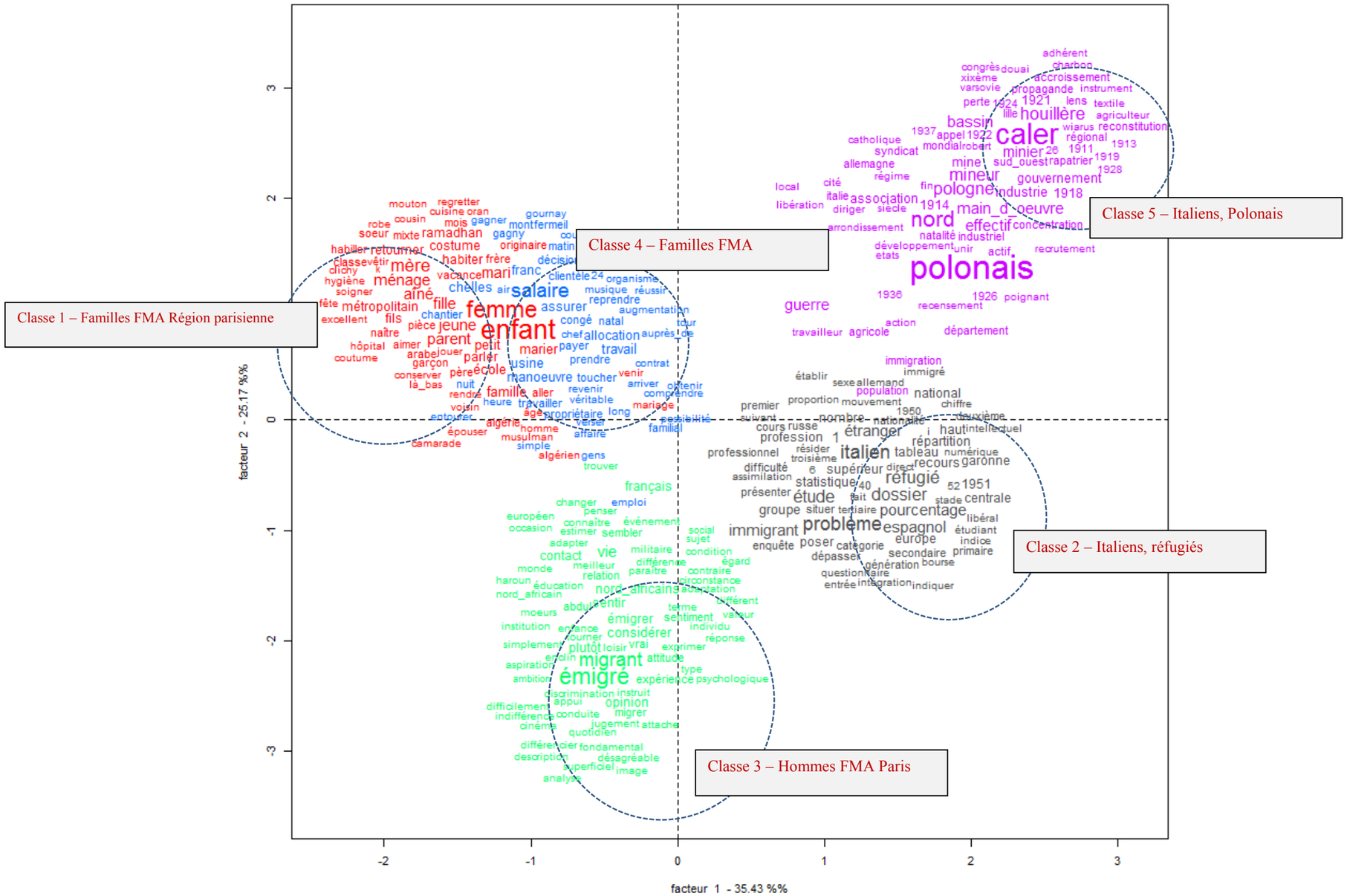
3.1.2. L'axe vertical : les registres de discours

L'axe vertical différencie les registres de discours. Les classes 3 (Les hommes français musulmans d'Algérie) et 5 (Les Polonais) sont les plus distanciées. Les premiers sont étudiés au travers une approche psychosociale, les termes les plus fréquents sont : « Nord-Africain », « migrant », « émigré », « sentir », « considérer », « contact », « relation ». Les seconds sont appréhendés dans des dimensions économiques, historiques et démographiques et présentent une terminologie idoine : « mineur », « Pologne », « Industrie », « gouvernement », « main-d'œuvre », « effectifs », « recrutement ». Entre ces extrêmes, les familles FMA (classes 1) sont étudiées sous un angle culturel, comme en témoigne le vocabulaire : « ramadhan », « costume », « mouton », « coutume ». L'approche des réfugiés et des Italiens (classe 2) est quant à elle plutôt comptable et factuelle : « dossier », « pourcentage », « tableau », « répartition », « profession ».

L'analyse factorielle de correspondances (AFC) confirme la forte distinction entre Français musulmans d'Algérie et Européens et l'hétérogénéité des discours tenus sur les uns et les autres.

Afin d'aller un peu plus avant dans l'analyse, le choix a été fait d'examiner le vocabulaire employé pour nommer les populations étudiées et sa fréquence d'apparition.

Figure 6 : L'analyse factorielle de correspondances du *Cahier 20*



4. Dénominations des Français musulmans d'Algérie et représentations

Le dendrogramme montre que le *Cahier 20* traite essentiellement des Français musulmans d'Algérie. Néanmoins, alors que dans l'analyse factorielle de correspondances, les termes « Polonais » ou « Italien » sont visibles, le graphique de l'AFC ne révèle pas une terminologie unique pour les Français musulmans d'Algérie, plusieurs termes permet de les nommer : « Arabe », « Nord-Africain » ou « Algérien ». Les formes qui les désignent sont ainsi multiples, alors qu'il n'existe qu'une unique dénomination pour les populations européennes. Se pose dès lors la question du nombre d'appellations utilisées pour les désigner et leur fréquence d'apparition par rapport aux populations européennes.

4.1. Une surreprésentation des Français musulmans d'Algérie

Rappelons ici que pendant la période coloniale, une terminologie abondante existe pour dénommer les Français musulmans d'Algérie. Sans être exhaustif[118], le tableau 6 présente, par ordre d'importance, le nombre d'occurrences que rassemblent les Français de métropole, les Français musulmans d'Algérie, les Italiens, les Polonais et les Européens. Le vocabulaire retenu est polysémique puisqu'il peut renvoyer à la nationalité, à l'« origine », à l'Etat, etc.

Le vocabulaire relatif au pays d'accueil, la France, concentre près de 50% des occurrences. Un quart des occurrences restantes sont relatives aux européens qui réunissent respectivement 11,5% des occurrences pour les Polonais et 9% pour les Italiens, le quart des occurrences restantes est relatif aux Français musulmans d'Algérie. Ce résultat montre à nouveau la centralité du discours sur ce groupe d'immigrants. Par ailleurs, la dénomination officielle de cette époque « Français musulman d'Algérie » n'est pas utilisée dans le document ; les appellations privilégiées sont celles d'« Algériens » et de « Nord-Africains »[119]. Or, cette terminologie ne caractérise ni une nationalité, ni une catégorie statistique, ni un statut juridique.

[118] Par exemple, le terme de « Musulman » est utilisé pour désigner des individus et des groupes de Français musulmans d'Algérie.

[119] Rappelons que les Nord-Africains résidant en France dans l'après-guerre sont dans leur grande majorité des Français musulmans d'Algérie.

Tableau 6 : poids relatif des populations étudiées dans le *Cahier 20*

Poids des populations étudiées			
« Origine »/nationalité	**Nb occurrences**	**Total**	**%**
France Français Métropole Métropolitain	510 534 11 46	**1101**	**48,87%**
Algérie Algérien Berbère Arabe Kabylie Kabyle Afrique du Nord Nord-Africain	145 243 1 41 1 22 13 112	**578**	**25,65%**
Pologne Polonais	39 217	**256**	**11,36%**
Italie Italien	23 176	**199**	**8,83%**
Europe Européen	29 90	**119**	**5,28%**
Total	**2253**	**2253**	**100%**
Les chiffres sont tirés des résultats de la statistique textuelle d'IRaMuTeQ.			

4.2. Une représentation négative

L'analyse du concordancier[120] révèle que les « Nord-Africains » se distinguent négativement par rapport aux autres populations étudiées[121]. Le concordancier de l'introduction du *Cahier 20,* rédigée par A. Sauvy, donne des exemples de la frontière qui est érigée entre le "Nord-Africain, l'Algérien, l'Arabe", et l'Européen, comme le montre l'encadré 9.

Les segments de texte ci-dessous semblent indiquer que la propension à l'assimilation est inversement proportionnelle au nombre d'occurrences relevées dans l'introduction du *Cahier 20*. Les Italiens et les Polonais, font l'objet de trois commentaires qui décrivent leur assimilation en cours. Les Français musulmans d'Algérie recueillent huit commentaires qui insistent sur leurs différences physiques, culturelles et religieuses, qui les rendent inassimilables. Répétons à nouveau qu'en 1954, ces derniers sont Français depuis plus d'un siècle et que lorsqu'ils se déplacent entre la colonie et la métropole, ils restent sur un même territoire national.

[120] Le concordancier liste tous les segments de texte dans lesquels apparaît un terme.

[121] Dans le *Cahier 20*, le clivage entre « Algériens » assimilables et non-assimilables est récurent mais la majorité des « Nord-Africains » sont considérés comme étant inassimilables.

L'analyse suivante vérifie précisément la façon dont ce lien centenaire est traduit dans le *Cahier 20*.

Encadré 9 : Concordanciers relatifs aux « Italien », « Polonais » et « Algériens » dans l'introduction d'A. Sauvy

***Cahier 20* – Introduction A. Sauvy – Concordancier relatif aux « Italiens » et « Polonais »**
**** *s_C20 *p_c20sauvypres « Si le problème des Algériens est passé, depuis la guerre, au premier plan de l'actualité, celui des Italiens et des Polonais mérite toujours la même attention » **** *s_C20 *p_c20sauvypres « que leur adaptation est plus difficile encore que celle d'étrangers tels qu'Italiens et même Polonais ». **** *s_C20 *p_c20sauvypres « le déroulement actuel des faits nous instruit non seulement sur l'intégration progressive des Polonais et des Italiens dans la vie française, mais sur les facteurs favorables ou défavorables à l'intégration en général et, par suite »
***Cahier 20* – Introduction A. Sauvy – Concordancier relatif aux « Algériens »**
**** *s_C20 *p_c20sauvypres « l'opinion était loin de penser que les Algériens viendraient un jour en France, pourvus de droits égaux, posant ainsi le problème d'une "population franco-algérienne" » **** *s_C20 *p_c20sauvypres « Si, du point de vue juridique les Algériens sont français et bénéficient sur le territoire métropolitain, d'une totale égalité de droits, ils se différencient de telle façon des Français d'origine, par leur culture » **** *s_C20 *p_c20sauvypres « Subie ou acceptée, plus que désirée par la -masse de la population française, l'immigration des Algériens pose de délicats problèmes dont l'opinion n'a trop souvent connaissance que par des faits isolés et exceptionnels résultant d'une forte sélection spontanée ». **** *s_C20 *p_c20sauvypres Lorsque Charles X entendit venger une injure et que la monarchie de Juillet se proposa de "*refouler les Arabes vers le sud, où ils coloniseraient le désert*" » **** *s_C20 *p_c20sauvypres « Pour ceux, fort nombreux, qui ne restent en France que le temps suffisant pour tirer leur famille de la misère en achetant quelque terre, il ne saurait guère être question d'assimilation » **** *s_C20 *p_c20sauvypres « les différences de culture constituent d'importants obstacles. A un stade plus avancé encore, se présentent les familles musulmanes. Celles-ci n'ayant fait leur apparition en France que depuis quelques années, il est difficile de se prononcer sur l'ampleur future du mouvement » **** *s_C20 *p_c20sauvypres « Il s'agit avant tout de préserver ces hommes de troubles et perturbations possibles, en particulier dans leur santé. Pour ceux qui font un séjour plus prolongé et notamment pour ceux qui épousent une Française, l'adaptation soulève déjà des problèmes plus difficiles »

5. Une histoire franco-algérienne ténue : un déficit de contextualisation

Un second élément est très étonnant dans les résultats de l'analyse factorielle de correspondances. Il est relatif aux occurrences qui traduisent des dates, par exemple, les années 1914 et 1918 sont très visibles dans le graphique. Un examen approfondi des dates révèle que toutes les occurrences de dates sont localisées dans les classes 2 et 5, c'est-à-dire, lorsqu'il s'agit d'étudier les Européens et les réfugiés. Les classes traitant des Français musulmans d'Algérie n'en montrent aucune. Or, 505 occurrences de dates sont signalées dans le document. Se pose alors la question du degré de cadrage historique des populations étudiées.

Les occurrences de dates qui apparaissent dans le corps du texte ont été relevées de façon exhaustive. Elles sont au nombre de 505 et vont de 1830 à 1960. Un tableau[122] a été construit afin de les distribuer selon les parties et chapitres où elles apparaissent. Les dates et le nombre d'occurrences qu'elles cumulent sont listés en ligne. En colonne se trouvent les parties et les chapitres de l'ouvrage. Enfin, une distinction est faite dans chaque partie selon que les dates figurent un temps « événementiel » ou un « temps long » (cf. chapitre 3). Dans le cadre de cette recherche, le premier caractérise les dates qui relèvent d'une information factuelle telle que la date d'arrivée d'une famille ou la périodisation d'un flux migratoire ; le second qualifie un cadrage historique, qu'il soit juridique, politique ou statistique[123]. Les références bibliographiques sont également comptées parmi les dates « événementielles » pour, entre autres raisons, ne conserver que le discours des auteurs. Afin de rationaliser le tableau, l'introduction rédigée par A. Sauvy ne comportant aucune date, elle a été exclue de l'analyse. Dans ce même effort de rationalisation, l'enquête réalisée par l'ATOM, très succincte, a été intégrée à celle de C. Mothes puisqu'elles traitent toutes deux du même objet : les Français musulmans en famille. Le tableau 7 présente la synthèse de la distribution des dates.

---

[122] Annexe 2.

[123] Par exemple, les dates de recensement sont considérées comme des dates-années de temps longs.

Tableau 7 : Temps événementiel et temps long dans le *Cahier 20*

Cahier 20 : Temps événementiel et temps long					
		Tps évenem.	Tps long	Total	Total Parties
Partie I Algériens	A. Girard - Introduction	8	3	11	112
	L. Bogart - FMA Paris	17	0	17	
	C. Mothes / ATOM – FMA Familles	76	8	84	
Partie II Italiens - Polonais	CCIF - Italiens	69	55	124	266
	A. Girard - Polonais	85	57	142	
Partie III Migrants	SSAE - Migrants	89	38	127	127
	Total	**344**	**161**	**505**	**505**
		68%	**32%**	**100%**	

Les résultats de la ventilation montrent que les dates qui relèvent du temps événementiel sont deux fois plus importantes que celles relevant du temps long. Le tableau confirme la faible proportion de dates dans la partie relative aux Français musulmans d'Algérie : le nombre de dates de temps long, 11 occurrences, est très en deçà de celui des Italiens (55), des Polonais (57). Par ailleurs, l'analyse détaillée de la distribution, montre qu'alors que la date la plus ancienne de l'ouvrage est « 1830 », date hautement symbolique dans l'histoire franco-algérienne[124], la plus ancienne référencée pour les Français musulmans d'Algérie, se situe en « 1915 ». Toutes les dates précédant le XXe siècle se trouvent exclusivement dans les parties deux et trois du *Cahier 20*.

Dans cette perspective, l'étape suivante a consisté à vérifier à quoi se reportaient les dates de temps long selon l'« origine » migratoire. L'encadré 10 énumère quelques segments de texte[125] explicites sur l'accueil et la prise en charge dont les différents groupes d'immigrants font l'objet au XXe siècle.

[124] Début de la conquête de l'Algérie.

[125] Les segments de texte sont issus des concordanciers relatifs à chaque date.

Encadré 10 : Quelques dates de cadrage – Français musulmans d'Algérie

***Cahier 20* – Quelques dates de cadrage – Français musulmans d'Algérie**	
1918	**** *s_c20 *p_c20mothes « Mais sous l'effet des nécessités de guerre, le gouvernement recrute, entre 1915 et 1918, 120.000 travailleurs coloniaux et chinois, dont 130.000 proviennent de l'Afrique du Nord. Ils étaient tous rapatriés en décembre 1918 »
1945	**** *s_c20 *p_c20mothes « le souvenir aussi de cruelles répressions, celles de Sétif en 1945. D'autre part, il n'aime pas que les métropolitains fassent pression sur lui »
1946	**** *s_C20 *p_c20girardpres « Le nombre de Nord-Africains en France est passé de 22.000 en 1946, à près de 300.000 (1). Mais ce chiffre statique ne fait pas apparaître qu'un nombre beaucoup plus grand de musulmans algériens ont séjourné plus ou moins longtemps en France, pendant le dernier quart de siècle »
1947	**** *s_C20 *p_c20girardpres « Depuis la loi du 20 septembre 1947, portant statut organique de l'Algérie, les Algériens jouissent de plein droit de l'exercice de la citoyenneté française. Leur entrée en France n'est plus soumise à aucun contrôle, ni à l'obligation de passeport ni à celle du contrat de travail »
1951	**** *s_c20 *p_c20mothes « Les services de la main-d'œuvre du Ministère du Travail dénombrent, au 31 décembre 1951, 129.545 travailleurs nord-africains dans la Métropole. Si l'on ajoute à cela un nombre sensiblement égal de chômeurs, c'est environ 200.000 à 250.000 Algériens qui doivent se trouver aujourd'hui en France »
1952	**** *s_C20 *p_c20girardpres « Des estimations divergentes sont couramment avancées sur le nombre (les migrants, mais on peut l'estimer, en 1952, à un total compris entre 200.000 et 300.000. D'autre part, un fait nouveau se présente : cette immigration cesse d'être exclusivement masculine, comme c'était le cas avant la guerre »
***Cahier 20* - Quelques dates de cadrage – Italiens**	
1919	**** *s_c20 *p_c20ital « Il ne faut pas oublier non plus l'agitation sociale et politique de l'Italie dans les années 1919-1920, avec occupation des terres, qui fut suivie d'une réaction après l'échec du projet de lotissement de Dom Sturzo »
1922	**** *s_c20 *p_c20ital « En l'absence d'une politique de natalité, c'est tout naturellement à une immigration étrangère que l'on eut recours, à partir de 1922, dans des proportions que nous avons déjà dites »
1926	**** *s_c20 *p_c20ital « C'est grâce à eux que la culture des graines de semence s'est développée, ou que la basse-cour a pris plus d'importance. L'émigration des petites gens fut considérablement freinée par la politique suivie à partir de 1926 par le Commissariat Général Italien à l'émigration »
1936	**** *s_c20 *p_c20ital « puisque les étrangers sont astreints à l'obligation scolaire (loi du 9 août 1936), mais aussi droit à l'assistance. Il n'y aura donc pas, dans chaque village, un prolétariat étranger en face d'une race privilégiée »
***Cahier 20* - Quelques dates de cadrage – Polonais**	
1914	**** *s_c20 *p_c20pol « L'agriculture qui était à la limite des compressions en 1914, vit s'ajouter à ses pertes militaires un nouvel exode vers les fonctions publiques, les chemins de fer. La solution la plus indiquée était l'immigration rapide et massive de travailleurs étrangers »
1921	**** *s_c20 *p_c20pol « car la loi française de 1886 sur l'obligation scolaire n'autorise pas l'ouverture d'écoles étrangères sur le territoire de la France. Un compromis fut trouvé dès 1921, avec l'accord du Ministère de l'Instruction publique »
1924	**** *s_c20 *p_c20pol « En 1924, un organisme unique pour tous les besoins de main-d'œuvre fut constitué : la Société générale d'immigration. Son action en Pologne a été précisée par le protocole franco-polonais du 21 mars 1924 »
1946	**** *s_c20 *p_c20pol « Le gouvernement polonais s'efforça de rapatrier ses émigrants, particulièrement ceux de France. Il conclut en février et novembre 1946 des accords avec le gouvernement français, fixant le total des rapatriements pour 1946 et 1947 »

Les segments de texte relatifs aux immigrants coloniaux et européens permet de saisir à quel point le traitement des deux groupes se différencie. L'immigration des Italiens et des Polonais, est contextualisée dans les pays d'« origines » et en France

d'un point de vue politique, juridique et économique et leur présence est appréhendée comme un bénéfice pour la nation. *A contrario*, les seuls éléments d'intérêt qui jalonnent le temps long des Français musulmans d'Algérie relèvent des formes de violences qui leur sont faites et de leur présence indésirable en France.

La jeune science qu'est la démographie en 1954 présente donc deux formes de discours : d'une part, des populations européennes historicisées, encadrées et accueillies positivement, d'autres part, des Français musulmans d'Algérie dont la présence n'est jamais contextualisée et qui est perçue négativement.

II. *MGIS* : LES RESULTATS DE LA STATISTIQUE TEXTUELLE

Quarante ans plus tard, comment la science démographique appréhende-t-elle l'immigration en provenance du Maghreb et plus particulièrement en provenance de l'Algérie ?

A l'instar du *Cahier 20*, le rapport *MGIS* a été découpé en fonction des chapitres. Le document en comprend six mais cinq seulement ont été analysés. En effet, alors que les cinq premiers chapitres traitent de l'immigration en France au travers de thématiques (cf. encadré 11), le sixième étudie l'immigration Sub-Saharienne uniquement, bien qu'elle soit incluse dans les analyses des cinq premiers chapitres. Les populations immigrantes étudiées dans le rapport sont originaires d'Algérie, d'Espagne, du Maroc, du Portugal, de Turquie, d'Afrique Noire et du Sud-Est Asiatique - Cambodge, Laos et Viêtnam - (*MGIS*, 1995). Le rapport a été écrit essentiellement par Michèle Tribalat, comme l'encadré ci-dessous l'indique. Seuls les chapitres 2 et 3 sont écrits à plusieurs mains. Une organisation thématique s'est substituée à l'agencement selon des « origines » migratoires du *Cahier 20*. Ce choix a des effets sur la classification hiérarchique descendante : elle ne permet pas de mener une analyse comparative entre les populations étudiées.

Encadré 11 : Découpage du rapport *MGIS* pour l'analyse textuelle

Découpage du rapport *MGIS*		
Découpage /variables étoilées	**Contenu**	**Auteur**
*p_mgisintro	Avant-propos (pas de n° de page) et introduction. pp. 11-21 *(11 pp.).*	M. Tribalat
*p_mgischap1	Conditions de la migration. pp. 22-112 *(91 pp.).*	M. Tribalat
*p_mgischap2	Pratiques matrimoniales. pp. 113-193 *(81 pp.).*	M. Tribalat/P. Simon
*p_mgischap3	Conditions de vie en France pp. 194-338 *(145 pp.).*	*Plusieurs auteurs
*p_mgischap4	Espace d'inscription, rapports au pays d'origine et lien national avec la France. pp. 339-416 *(78 pp.).*	M. Tribalat
*p_mgischap5	Pratique sociales et culturelles. pp. 417-512 *(96 pp.).*	M. Tribalat
*p_mgisconcl	**Conclusion. pp. 537-555 *(18 pp.).*	M. Tribalat
*Les auteurs sont : S. Thave (L'argent des immigrés), A. Echardour (Les travailleurs immigrés), M. Glaude (Les taux d'activité des femmes immigrées), J-L. Dayan (Parcours professionnels), C. Lefranc et S. Thave (La décohabitation des jeunes), N. Razafindratsima (Performances scolaires des jeunes), J. Gaymu et A. Parant (Début dans la vie active), P. Simon (Logement) et M. Tribalat (Représentation des pratiques discriminatoires). ** Le chapitre 6 « Les immigrés d'Afrique noire : pour une approche ethnique » rédigé par V.K. Kuagbenou, a été exclu de l'analyse, pp. 513-536.		

1. La classification hiérarchique descendante : des mondes lexicaux liés aux thématiques

Le dendrogramme et l'analyse factorielle de correspondances[126] confirment que l'agencement du rapport selon les thématiques fait émerger des oppositions entre ces dernières mais révèle peu de choses sur le discours relatif à chaque groupe d'immigrants. La dissemblance dans l'appréhension du fait migratoire par le *Cahier 20* et *MGIS*, est un résultat en soit car elle révèle la centralité du choix de l'organisation d'une narration. En effet, bien que l'objectif des deux documents soit de comparer les performances intégratives de populations originaires de zones géographiques diverses, les méthodes discursives produisent des effets sur le degré d'accessibilité aux discours tenus sur les groupes d'immigrants. La méthodologie adoptée pour le *Cahier 20* ne pouvait donc pas être appliquée au rapport *MGIS*.

[126] Annexe 3 : dendrogramme et analyse factorielle de correspondances du Rapport *MGIS*.

2. Les classements hiérarchiques descendants de « passages sélectionnés »

La lecture du sommaire du rapport *MGIS* permet de constater que certaines sections de chapitres comparent plus directement les groupes d'immigrants. Trois sections ont été retenues : l'appartenance ethnique, les motifs de l'immigration et les projets de *« retour et d'enterrement »* (cf. encadré 12). Afin d'alléger la lecture, les graphiques des dendrogrammes et des analyses factorielles de correspondances sont placés en annexe[127].

Encadré 12 : Sélection « de passages » du sommaire du rapport *MGIS*

Sélection pour la statistique textuelle – *MGIS*
PREMIER CHAPITRE : CONDITIONS DE LA MIGRATION
A-Quelques caractéristiques migratoires des immigrés 2-Appartenance ethnique des immigrés a- Berbérophones et Arabophones b- Turcs, Kurdes et Arméniens c- Minorités du Sud-Est Asiatique d- Ethnies d'Afrique Noire 5-Motif de migration a- Le courant espagnol marqué par la liberté de mouvement des années 1960 b- Quatre courants ayant supporté le choc de la nouvelle politique migratoire du milieu des années 1970 c- Les courants qui se sont développés après 1974
QUATRIÈME CHAPITRE : ESPACE D'INSCRIPTION, RAPPORTS AU PAYS D'ORIGINE ET LIEN NATIONAL AVEC LA FRANCE
A. Rapports au pays d'origine : espace d'inscription et liens concrets 1-Projets de retour et d'enterrement : espace de projection a- Courants espagnol et algérien : des souhaits assez proches en dépit des apparences, en matière de retour, mais assez contrastés s'agissant du lieu d'enterrement b- Courants portugais et marocain : plus d'aspirations au retour pour les premiers, les seconds souhaitant vivement être enterrés au Maroc c- Courant turc : faible effet de l'âge à l'entrée sur les déclarations, et très fort désir de se faire enterrer en Turquie d- Courant d'Afrique Noire ; aspirations relativement fortes à retourner vivre et à se faire enterrer en Afrique e- Courant du Sud-Est asiatique : projection presque totale dans l'espace national

[127] Annexe 3 : « Appartenance ethnique» ; annexe 4 : « Motif de la migration » ; annexe 5 : « Projets de retour et d'enterrement ».

2.1. Les ethnies : L'Asie du Sud-Est opposée aux Maghreb

Bien que tous les immigrants aient possédé une nationalité autre que française à la naissance, M. Tribalat propose d'appréhender certaines populations immigrantes, et pas d'autres, selon leur ethnicité. L'auteure avance que cette question

> *« ne présente[nt] un intérêt que pour les pays du Maghreb, de Turquie, d'Asie du Sud Est et d'Afrique Noire […]. Le classement par appartenance ethnique, à partir des langues maternelles permet un autre découpage des populations immigrées. Le principe a été de privilégier les langues minoritaires, dans les cas de double déclaration »* (*MGIS, 1995, p. 32)*.

Les Portugais et les Espagnols ne sont donc pas concernés. Hormis le fait que la justification des choix soit ténue, M. Tribalat ignore par exemple les langues minoritaires d'Espagne que sont le catalan et le basque.

Le dendrogramme et l'AFC montrent une opposition entre les migrants originaires d'Asie du Sud-Est (classe 2, 24,5% des segments de texte) et les migrants de toutes les autres « origines » (Classes 1, 3, 4, 5, 75,5% des segments de texte). L'analyse détaillée révèle également que le discours sur les minorités originaires de Turquie et en provenance d'Afrique Sub-Sahariens sont peu importants (classe 1, 15,1% de segments de texte). Les trois classes restantes traitent donc de l'ethnicité relative aux populations originaires du Maghreb (classes 3, 4, 5, 60,4% des segments de texte). Parmi les populations en provenance du Maghreb une distinction est faite entre les Berbères et les Kabyles d'une part ; les « Arabes » d'autre part, sans toutefois proposer une autre définition de l'ethnicité que la langue maternelle déclarée des enquêtés. Cette activation ou réactivation du mythe du Kabyle algérien (Direche-Slimani, 2006) et du Berbère maghrébin, supposément plus nombreux à avoir émigré et plus adaptables à la société française, laisse à penser que le rapport ne tient pas compte des résultats qu'offre le *Cahier 20* qui relativise cette croyance :

> *« La validité du rapport entre Arabes et Kabyles interrogés ne peut pas être appréciée non plus, par suite du manque de chiffres provenant d'un recensement ou d'estimations sûres. En Algérie, l'émigration est plus forte dans les régions*

kabyles, montagneuses et infertiles. Mais ces régions ne comprennent qu'une fraction de la population totale de l'Algérie […] les différences sont beaucoup plus culturelles qu'ethniques. Les villes de l'Algérie comptent un élément kabyle considérable, mais qu'on ne peut pas distinguer de l'élément arabe par la langue et les coutumes […].En conséquence, on a jugé possible de mêler les deux éléments [Arabe et Kabyle] dans l'analyse » (Cahier 20, 1954, p.27).

M. Tribalat, qui cite le *Cahier 20* dans le rapport *MGIS,* n'en affirme pas moins que :

« étant donné la plus grande ancienneté des migrations de Kabyles, il est probable que ces derniers soient en fait plus nombreux dans les classes d'âges plus élevées (60 ans et plus) que nous n'observons pas ici. Cependant, dans notre échantillon, la répartition par âge des berbérophones est très proche des celle des arabophones en dépit d'une ancienneté d'immigration en moyenne plus élevée » (MGIS, 1995, p. 33).

2.2. Les motifs des immigrations : une opposition *immigrés* et *réfugiés*

Dans la section qui étudie les motifs des migrations, toutes les populations entrent dans le champ de l'analyse. Les résultats montrent une opposition entre les réfugiés en provenance d'Asie du Sud-Est (classe 3, 24,2% des segments de texte) et les immigrants algériens, espagnols, marocains, portugais, sub-sahariens et turcs qui forment les quatre autres classes (1, 2, 4, 5, 75,8% des segments de texte).

Les populations d'Asie du Sud-Est sont issues de catégories socioprofessionnelles supérieures et le statut de réfugié leur est massivement accordé :

« un peu plus de 80% déclarent (ou se souviennent) avoir déposé une demande auprès de l 'OFPRA et avoir ainsi obtenu la qualité de réfugié (99% de décisions positives). Les raisons de leur demande d'asile se partagent entre "l'idéologie politique, le manque de liberté" et "la guerre, la violence" » (MGIS, 1995, p. 63).

Dans le groupe d'immigrants, les Européens sont opposés aux Maghrébins, aux Turcs et aux Sub-Sahariens. Dans les années 1960, les motifs de l'immigration avancés par les Espagnols mêlent des raisons familiales et des raisons économiques :

« La migration espagnole étant complètement achevée lors de l'adoption de mesures restrictives, les migrants adultes sont tous venus pour travailler ou/et rejoindre un membre de leur famille. La présence ancienne d'une population d'origine espagnole et la fréquence relativement forte de l'arrivée conjointe des époux expliquent le caractère mélangé des motifs » (MGIS, 1995, p. 56).

Ceux des Algériens, réclament de la prudence et un diagnostic plus fiable :

« La migration algérienne d'avant les années 1960 intervient dans une période de liberté de circulation, non marquée par les procédures administratives. Aussi les motifs familiaux et économiques sont-ils librement associés, même si tous ces migrants venaient en France, en définitive, pour travailler. Après la période de rapatriement qui a suivi l'Indépendance de l'Algérie, la procédure ONAMO[128] d'envois de travailleurs a visiblement marqué les esprits et le motif économique domine, beaucoup plus rarement associé à une raison familiale. […] Pour toute la période, les migrations féminines algériennes restent massivement marquées par leur caractère familial» (MGIS, 1995, p. 57).

Ces quelques lignes attestent dans le même temps de l'ancienneté de l'immigration algérienne mais également de sa représentation au prisme quasi unique de la *noria*[129]. En effet, les raisons familiales sont écartées des motifs d'immigration possibles, bien que le *Cahier 20* montre le nombre important de familles algériennes installées en France dans les années 1950. Selon M. Tribalat, les motifs familiaux et ceux relatifs à la poursuite d'études n'apparaissent qu'après 1974.

---

[128] L'organisme national de la main d'œuvre est le service public algérien pour l'emploi.

[129] Ce terme, utilisé pour la première fois par Robert Montagne en 1954 qualifie le renouvellement continuel de la migration temporaire des sujets-algériens puis des Français musulmans d'Algérie en métropole : les nouveaux arrivants remplaçaient leurs aînés qui rentraient en Algérie et ainsi de suite. Cette notion a été critiquée par de nombreux auteurs dont A. Sayad « l'image stéréotypée de la noria : l'immigration serait un mouvement qui amènerait en France – et ramènerait de France -, dans un perpétuel renouvellement, des hommes toujours nouveaux (même s'ils ne sont pas à leur première émigration ni à leur premier séjour en France) et toujours identiques, l'immigré étant fixé une fois pour toutes dans l'image du rural (ou du paysan) émigrant seul (i. e. sans famille), pour une durée nécessairement limitée » (Sayad, 1977). Sayad A. (1977).

2.3. Les projets de retour et d'enterrement : une opposition *immigrés* et *réfugiés*

L'analyse des liens qu'entretiennent les immigrants à leurs pays d'« origine », au travers des *« projets de retour et d'enterrement »*, offre une classification un peu plus complexe. Une première opposition émerge entre une classe qui relève de la thématique (classe 3, 21, 2% des segments de texte) et les populations étudiées (classes 1, 2, 4, 5, 6, 78,2% des segments de texte). Ces dernières présentent trois classes mères. Le dendrogramme oppose à nouveau les déclarations des réfugiés en provenance d'Asie du Sud-Est et les immigrants. Les premiers n'envisagent pas de retour dans leur pays et peu nombreux sont ceux qui souhaitent s'y faire enterrer :

> *« La migration du Sud Est Asiatique a été un mouvement de réfugiés essentiellement. Ces derniers ont, par force, opéré une rupture brutale avec le pays d'origine qui les place, en matière de souhaits de retour et d'enterrement au niveau le plus bas : généralement moins de 10% espèrent retourner ou se faire enterrer dans leur pays d'origine. Ils se projettent massivement en France, quel que soient leur âge à l'entrée et leur période d'arrivée » (MGIS, 1995, p. 348).*

Les seconds offrent des résultats plus nuancés. Les immigrants sont divisés en deux classes mères distinctes : d'une part, les classes 1 et 2 (24,2% des segments de texte) analysent les projets de retour et d'enterrement des enquêtés en lien avec leur degré de pratique religieuse, d'autre part, les classes 4 et 5 (37,4% des segments de texte) examinent les mêmes projets de retour et d'enterrement mais en lien avec les pratiques matrimoniales. L'analyse du dendrogramme et de l'AFC montre que l'une des principales oppositions se fait entre les Espagnols et les Algériens les plus âgés

> *« La différence n'est pas très forte parmi les hommes venus à l'âge de 16-24 ans. Elle est plus marquée parmi les migrants plus âgés : 38% des hommes venus d'Algérie à l'âge de 25-34 ans en 1960-1974 souhaitent retourner [en Algérie] contre 23% seulement parmi ceux originaires d'Espagne arrivés au cours de la même période. C'est dans cette tranche d'âge que se recrutent les hommes vivant en France en faux célibataires[130], leur épouse étant restée au pays. Cette situation ne touche pas les migrants espagnols […] C'est la présence de faux*

[130] Les hommes Français musulmans d'Algérie puis les Algériens qui n'ont jamais fait venir leurs femmes en France.

célibataires parmi les immigrés algériens qui explique leur plus forte propension au retour» (MGIS, 1995, p. 242).

Les dendrogrammes et les AFC montrent, d'une part, les oppositions entre les réfugiés et les immigrants, d'autre part, entre les immigrants maghrébins, et européens. En ce sens, le discours sur les populations migrantes est animé des mêmes ressors que ceux du *Cahier 20*, à savoir, faire la distinction entre les immigrants assimilables, les réfugiés et les immigrants européens et ceux qui le sont moins, les immigrants extra-européens, notamment les Algériens.

Ces remarques suggèrent, tout comme pour le *Cahier 20*, de compléter la classification hiérarchique descendante par des analyses thématiques, c'est-à-dire, quantifier la fréquence d'apparition des occurrences relatives aux Maghrébins et chercher, à travers les dates qui apparaissent dans le texte, à faire émerger les éléments de contextualisation et les conditions d'accueil dont ils ont bénéficié.

3. Une surreprésentation des Algériens

Le rapport *MGIS* est traité de la même façon que le *Cahier 20*. Le nombre d'occurrences relatives aux zones géographiques, aux pays d'« origine », aux nationalités, a été relevé pour chaque groupe étudié, puis les 877 occurrences de dates que compte le rapport ont été distribuées selon les chapitres dans lesquels elles apparaissent.

Les concepteurs de l'enquête *MGIS*, comme leurs prédécesseurs, ont fait le choix d'étudier quelques populations[131] seulement. Deux groupes d'immigrants originaires du Maghreb sont inclus dans l'enquête : les Algériens et les Marocains. En 1992, l'année du recueil des données de l'enquête, ces deux anciennes possessions françaises sont des états indépendants depuis au moins trente ans. Ces ruptures ont provoqué des effets différenciés puisque les Marocains ont maintenu une forme de continuité dans leur appartenance nationale alors que les Algériens ont été confrontés à un changement de nationalité.

[131] Pour rappel : l'Afrique-Noire, l'Algérie, l'Asie du Sud-Est (Cambodge, Laos, Viêt-Nam), l'Espagne, Le Maroc, le Portugal et la Turquie (cf. *MGIS*, 1995).

Le tableau suivant présente, par ordre décroissant, le nombre d'occurrences que rassemble la terminologie qui caractérise les « origines » migratoires et les zones géographiques que le rapport étudie. Il révèle une structure similaire à celle du *Cahier 20*. Après le taux d'occurrences concernant la France et les Français (38,3%), c'est celui relatif à l'Algérie et aux Algériens qui présente la fréquence la plus élevée (16,61%). La comparaison du taux recueilli par ces derniers et celui des Marocains (7,52%) montre une différence significative. A l'autre extrémité, les réfugiés d'Asie du Sud-Est affichent les taux de fréquence les plus faibles.

Tableau 8 : Poids relatif des populations étudiées - *MGIS*

Poids des populations étudiées - *MGIS*			
« Origine »/nationalité	**Nb occurrences**	**Total**	**%**
France Français	1340 1079	**2419**	**38,3%**
Algérie Algérien	599 450	**1049**	**16,6%**
Turc Turquie	294 329	**623**	**9,8%**
Portugais Portugal	286 307	**593**	**9,3%**
Espagne Espagnol	334 233	**567**	**8,9%**
Africain Afrique	118 402	**520**	**8,2%**
Maroc Marocain	331 144	**475**	**7,5%**
Europe Européen	1 20	**21**	**0,3%**
Vietnamien Vietnam	18 2	**20**	**0,3%**
Laos Laotien	18 1	**19**	**0,3%**
Cambodge Cambodgien	8 1	**9**	**0,1%**
Total	**6315**		**100%**
Les chiffres sont tirés des résultats de la statistique textuelle d'IRaMuTeQ.			

La surreprésentation explicite des occurrences relatives à l'Algérie et aux Algériens a mené à la décision de ne pas présenter l'ensemble de la terminologie qui caractérise les Maghrébins, elle n'aurait rien ajouté à l'analyse. Comme dans le *Cahier 20*, elle est multiple : « Arabe » apparaît 71 fois, « Berbère » 37 fois et

« Kabyle » 28 fois[132]. La comparaison avec les autres populations étudiées confirme là encore la centralité du discours sur les Algériens. A titre d'exemple, parmi les autres ethnies étudiées, 33 occurrences se réfèrent aux « Kurdes », 5 aux « Arméniens » de Turquie et 25 aux « Chinois » du Sud-est asiatique.

Certes, la surreprésentation des Algériens est due en partie à l'étude de leurs descendants, tout comme le sont les Portugais et les Espagnols. Cependant, si cette logique s'appliquait, le nombre d'occurrences relatives aux Portugais et aux Espagnols devrait talonner celui des Algériens, or, il n'en est rien. Tout comme dans le *Cahier 20*, la surreprésentation des Algériens est notable. Ces derniers semblent faire à nouveau l'objet d'une attention particulière dans l'enquête Mobilité géographique et insertion sociale. En revanche, les immigrants Marocains et leurs enfants semblent beaucoup moins concernés par cette attention que ne le sont d'autres « origines » migratoires comme la Turquie ou l'Afrique Subsaharienne.

4. Une histoire franco-algérienne toujours aussi ténue

La ventilation des occurrences de dates dans les chapitres[133], selon qu'elles relèvent d'un temps événementiel ou d'un temps long, a été à nouveau synthétisée :

Dans le rapport *MGIS*, le nombre de dates relatives au temps long est très faible (9%). La contextualisation des flux migratoires est, proportionnellement, très inférieure à celle du *Cahier 20* (32%). Les dates se concentrent dans les chapitres 1 (conditions de la migration, 29 occurrences) et surtout dans le chapitre 4 (liens au pays d'« origine » et lien national avec la France, 39 occurrences). Elles se réfèrent, pour la plupart d'entre elles aux conditions d'entrée sur le territoire français et à l'accès à la nationalité française.

---

[132] Les termes *« beur »* (2 occurrences) et *« beurette »* (1 occurrence) font partie de la terminologie employée pour nommer les descendants de Maghrébins.

[133] Annexe 7.

Tableau 9 : Temps événementiel et temps long dans le *rapport MGIS*

Temps événementiel et temps long - MGIS			
	Tps évenem.	Tps long	Total
Préface - Introduction	35	1	**36**
Chapitre 1	340	30	**370**
Chapitre 2	63	3	**66**
Chapitre 3	104	2	**106**
Chapitre 4	205	38	**243**
Chapitre 5	54	0	**54**
Conclusion	2	0	**2**
Total	**802**	**75**	**877**
	91%	**9%**	

C'est donc principalement à travers les conditions de l'immigration que les flux migratoires sont appréhendés, notamment au travers de l'évolution de la législation française. C'est la raison pour laquelle peu de dates de temps long se réfèrent aux conditions de l'émigration, à savoir, les raisons qui poussent des personnes ou des groupes de personnes à quitter leur pays pour s'installer dans l'Hexagone. Les conventions intergouvernementales et européennes sont également mobilisées par les auteurs pour expliquer les situations ou dispositions particulières à l'égard des groupes d'immigrants. Parmi les 75 dates de temps long, seuls deux segments de texte, relatifs aux immigrants originaires de l'Asie du Sud-Est, apportent des éléments de compréhension sur ce qui a fait fuir les « boat people ».

Encadré 13 : Contextualisation des réfugiés du Sud-Est asiatique

Contextualisation de l'exil des réfugiés du Sud-Est asiatique - *MGIS*
**** * s_mgis *p_mgischap1 « L'appauvrissement qui a résulté de la collectivisation de l'agriculture en 1978 aurait joué un rôle important dans leur départ, à côté des motivations politiques (fondation de la République populaire du Laos le 2 décembre 1975) » * s_mgis *p_mgischap1 « Cet exode a suivi le départ des Américains mais surtout la politique et la propagande mises en œuvre par le gouvernement vietnamien en 1978 pour obtenir leur départ, situation aggravée par l'abolition du commerce privé qui les a ruiné »

La lecture du rapport révèle que seuls deux flux migratoires font l'objet d'une contextualisation des raisons de l'émigration, aussi brèves soient-elles : ceux en provenance d'Asie du Sud-Est et du Portugal :

Les raisons de exil des Asiatiques du Sud-Est, sans être complètes, font tout de même l'objet d'une page d'explication :

> *« En effet, d'après D. Condominas et R. Pottier […] soulignent cependant que la terreur khmère était, pour eux, comme pour les Vietnamiens du Cambodge, aggravée par des persécutions racistes en raison de leur peau plus claire. […]. L'appauvrissement qui a résulté de la collectivisation de l'agriculture en 1978 aurait joué un rôle important dans leur départ, à côté des motivations politiques (fondation de la République populaire du Laos le 2 décembre 1975). Les Hmong du Laos ont subi des pertes considérables dans l'exil qui était pour eux le seul choix possible, dans la mesure où c'est parmi eux et les Thaï que recrutait la C.I.A., et qu'ils avaient, de ce fait, une très mauvaise réputation auprès du nouveau régime. […] Cet exode a suivi le départ des Américains mais surtout la politique et la propagande mises en œuvre par le gouvernement vietnamien en 1978 pour obtenir leur départ, situation aggravée par l'abolition du commerce privé qui les a ruinés » (MGIS, 1995, p. 35).*

L'extrait sur les immigrants portugais est plus bref et il ne peut apparaître parmi les occurrences de dates car il n'en comporte pas :

> *« Pour les migrants originaires du Portugal, les liens avec la France ne sont pas tels qu'un flux d'étudiants conséquent puisse apparaître comme un motif d'entrée important des hommes. Les raisons des migrations invoquées restent donc le travail et la famille. En dépit de la situation politique qui prévalait jusqu'en 1974[134], et*

[134] Cette date « 1974 » a été classée dans les dates événementielles.

qui a contribué à grossir les flux d'immigrants vers la France, très peu ont déclaré venir en France pour trouver refuge. Le caractère massif et clandestin de la migration portugaise s'explique par la difficulté d'obtenir un passeport, eu égard notamment à son coût, à la volonté d'échapper au service national long et dangereux (guerre en Angola) et par le désir de fuir les campagnes portugaises dans lesquelles se diffuse la propagande fasciste. La guerre en Angola et ses conséquences sur les conditions dans lesquelles les jeunes devaient se libérer de leurs obligations militaires est considérée par N. Anido et R. Freire comme l'élément qui a précipité l'émigration portugaise, les facteurs économiques et de développement restant pour eux déterminants[45]. A cela s'ajoute la politique française de l'époque extrêmement compréhensive qui pense, avec l'immigration portugaise, freiner celle en provenance d'Algérie » (MGIS, 1995, p. 57).

Pour les Asiatiques du Sud-Est, comme pour les Portugais, les motifs de l'émigration ne sont pas exhaustifs, cependant, ces brefs extraits contextualisent la présence des immigrants sur le territoire national.

Pour les autres flux migratoires, rien n'est dit sur les raisons qui les ont motivés. Les Espagnols font partie de ce dernier groupe mais ils sont décrits comme une immigration familiale ancienne dont l'assimilation est largement entamée (*MGIS*, 1995). En ce sens, à l'instar des résultats de la CHD, seules les immigrations considérées comme en cours d'assimilation (les réfugiés et les Européens) sont contextualisées.

Deux analyses complémentaires permettent de juger de ce qu'offre le rapport *MGIS* en termes d'historicisation et de contextualisation des flux migratoires en provenance d'Afrique du Nord puis du Maghreb. Le rapport *MGIS*, tout comme le *Cahier 20* constate la présence des Maghrébins et plus précisément celle des Algériens mais ne l'explique que très rarement. L'ancienneté de la migration et les liens franco-algériens sont perceptibles dans les deux textes mais en filigrane et dans une construction parcellaire.

5. Les Nord-Africains et les Maghrébins dans le rapport *MGIS*

La première analyse porte sur le vocabulaire relatif à la colonisation et aux colonies d'Afrique du Nord puisque, selon A. Sayad (1999), c'est la colonisation qui a provoqué le flux de migrants en provenance d'Algérie ; la seconde s'intéresse aux conventions bilatérales signées avec l'un et l'autre Etat (Algérie, Maroc) dans la période postcoloniale. L'analyse de ces thèmes éclaire les conditions de l'immigration et d'accueil de la main-d'œuvre.

5.1. Références aux anciennes possessions françaises

Après plusieurs lectures du lexique du rapport *MGIS*, le choix a été fait de sélectionner le vocabulaire le plus significatif pour appréhender le discours que porte le rapport *MGIS.* L'encadré 14 liste les segments de texte relatifs à la colonie algérienne les plus significatifs.

Encadré 14 : Recherche de traces de la colonisation avec le terme « Algérie » - *MGIS*

Recherche de traces de la colonisation – Algérie - *MGIS*	
Occurrences	Segments de texte
Sénatus (1/1)	1- **** *s_mgis *p_mgischap4 « M. Khellil explique, lui aussi, la faible propension des Kabyles à devenir français par le souvenir d'un sénatus-consulte datant de 1865 et qui offrait aux Algériens la possibilité d'accéder à la pleine citoyenneté française par la renonciation au statut religieux »
Colonial (3/7)	2- **** *s_mgis *p_mgischap5 « La chute brutale de la performance affecte tout particulièrement les courants provenant de l'ancien empire colonial, de telle sorte que, à méconnaissance initiale équivalente, les originaires du Portugal et d'Espagne s'avèrent bien plus à l'aise dans l'usage du français que ceux d'Algérie » 3- **** *s_mgis *p_mgischap5 « Malgré l'histoire coloniale et la longue "francisation" du pays, les originaires d'Algérie se montrent moins francophones que les migrants d'Afrique Noire (61% au lieu de 74%) » 4- **** *s_mgis *p_mgisconcl « un peu plus d'un quart sont berbères pour les premiers et un cinquième pour les seconds. Si l'immigration algérienne s'est initiée en Kabylie, en raison notamment de la politique coloniale de la France »
Colonie (1/2)	5- **** *s_mgis *p_mgischap5 « Bien que l'indépendance des anciennes colonies remonte à plus de 30 ans environ, l'ancien système linguistique s'est maintenu encore pendant de nombreuses années et le français servait de langue scolaire en Algérie jusqu'à une période récente »
Colonisation (5/7)	6- **** *s_mgis *p_mgischap4 « Au-delà de la guerre d'Algérie, le climat d'affrontement culturel interne particulier à l'Algérie du temps de la colonisation a probablement participé au conditionnement des esprits. Il faut rappeler, comme le fait J. P. » ***Le segment de texte N°7 prolonge le segment de texte N°6.***

	7- **** *s_mgis *p_mgischap4 « Péroncel-Hugoz dans un article du Monde, que du temps de la colonisation deux fatouas - une première en 1889 et une seconde en 1931 - ont été émises faisant du naturalisé un apostat » 8- **** *s_mgis *p_mgischap4 « La transplantation des immigrés venus d'Algérie s'avère plus difficile, dans la mesure où les rapports Algérie-France sont de nature conflictuelle, après une colonisation déjà marquée par un affrontement culturel et une guerre d'Indépendance très douloureuse » 9- **** *s_mgis *p_mgisconcl « Elles s'y sont refusés non parce qu'elles ne se préoccupent pas du sort de la France et gardent le regard rivé de l'autre côté de la Méditerranée, mais par impossibilité de franchir l'interdit historique né de la colonisation et de la guerre d'indépendance »
Coloniser (1/2)	10- **** *s_mgis *p_mgischap1 « Une plus forte scolarisation des migrants s'accompagne, pour les pays anciennement colonisés par la France, d'une meilleure connaissance du français au moment de la migration, en raison, pour le Maroc et l'Algérie, d'un maintien du français dans tous les degrés de l'enseignement »
Circulation (3/3)	19- **** *s_mgis *p_mgischap1 « Des flux d'avant-guerre, l'enquête ne retient que ceux concernant des enfants. Pour les migrants venus d'Algérie avant 1950, il s'agit de flux en moyenne plus récents liés à la liberté de circulation en vigueur depuis 1947 » 20- **** *s_mgis *p_mgischap1 « La migration algérienne d'avant les années 1960 intervient dans une période de liberté de circulation, non marquée par les procédures administratives » 21- **** *s_mgis *p_mgischap4 « Cette proportion dépasse 10% pour les hommes ayant migré dans les années 1950-1964 et culmine à près de 15% dans les années 1955-1959. Ceci reflète principalement les comportements des migrants algériens du temps de la libre circulation, avant la régulation par l'ONAMO »
Option (4/4)	***Les segments relatifs à « option » apparaissent dans le même paragraphe.*** 22- **** *s_mgis *p_mgischap4 « Ce droit d'option a pu être exercé avant le 22 mars 1967. Ces personnes se sont pour partie déclarées françaises depuis toujours, ce qui correspond bien à la réalité puisqu'elles sont en fait françaises de naissance » 23- **** *s_mgis *p_mgischap4 « et, qu'après l'option, sont réputées n'avoir jamais cessé d'être françaises. D'autres ont déclaré être Françaises depuis la date d'option ou ont été bien embarrassés pour donner une date et ont déclaré ne pas savoir » 24- **** *s_mgis *p_mgischap4 « S'y ajoutent les personnes résidant en France à l'indépendance de l'Algérie, à qui un droit d'option a été ouvert afin qu'elles choisissent soit de rester françaises soit de devenir algériennes » 25- **** *s_mgis *p_mgischap4 « Un certain nombre de personnes se déclarant françaises depuis toujours sont en fait entrées dans les premières années qui ont suivi l'Indépendance, mais juste avant la fin de la période d'option. Un tiers des hommes devenus français sont arrivés en 1962 »

L'analyse de ces segments de texte apporte quelques informations supplémentaires sur la période coloniale : d'une part, la colonisation est très liée à l'Algérie puisque plus de la moitié des segments de texte s'y réfèrent, d'autre part, la plupart des extraits commentent les effets de la colonisation sur l'immigration

algérienne et non la colonisation en elle-même. Les passages sont concentrés dans le chapitre 4 (10 segments de texte) et le chapitre 5 (9 segments de texte). Les extraits du chapitre 4 examinent les effets de la colonisation sur des variables telles que la moindre propension des Algériens à acquérir la nationalité française, ceux du chapitre 5 analysent essentiellement les effets de la colonisation sur la maîtrise du français des immigrants. Le nombre de segments de texte qui abordent l'histoire de la colonisation, notamment algérienne, sont rares. Les seules mentions manquent de précision. A titre d'exemple, les dispositions du Sénatus-consulte (segment de texte n°1) de 1865 sont présentées comme l'occasion ratée des sujets algériens de devenir citoyens français. Le rapport ne précise pas que lorsque dans les années suivantes la législation française a décrété la naturalisation automatique et sans condition, des sujets juifs d'Algérie, par le décret Crémieux (1870), puis celle des européens de nationalité étrangère résidant en Algérie (1889)[135], l'accès à la citoyenneté des sujets algériens est resté conditionné par l'abandon de leur statut personnel, en d'autres termes, le renoncement à l'Islam. Selon P. Weil, ces dispositions avaient pour objectif de freiner le nombre de demandes de naturalisation de la part des sujets algériens (Weil, 2003). En ce sens, les fatwas de 1889 et 1931 (segment de texte n°7) sont à appréhender dans une dimension de lutte anticoloniale ainsi que F. Lorcerie l'avance dans son article *« L'islam comme contre-identification française. Trois moments » (2007*).

Un autre effet de la colonisation de l'Afrique du Nord se traduit notamment dans les modalités de recrutement de la main-d'œuvre au début des années 1960, alors que les Trente Glorieuses battent leur plein. A travers les conventions signées entre la France et les pays du Maghreb, il s'agit de cerner les conditions structurelles d'émigration et d'accueil des immigrants dans une période de grande affluence. C'est la raison pour laquelle il semblait incontournable de parcourir, dans l'enquête *MGIS*, quelques-unes des *« empreintes »* (cf. infra) visibles produites par les spécificités des colonisations et des décolonisations de l'Afrique du Nord.

---

[135] Les sujets juifs d'Algérie deviennent citoyens français en 1870 sans condition de renoncement à leur statut religieux. A partir de 1889 et le code de la nationalité, les enfants d'étrangers (principalement européens) acquièrent la nationalité française à la naissance et leurs parents de façon automatique.

5.2. Les conventions bilatérales avec l'Algérie et le Maroc

Comme précisé précédemment (cf. chapitre 1), entre 1947 et 1962, les Français musulmans d'Algérie ont bénéficié d'une certaine liberté de circulation entre la colonie et la métropole. Les ressortissants du protectorat marocain sont restés de nationalité étrangère. Ces derniers doivent donc faire des démarches administratives dans leur pays pour pouvoir émigrer vers la France. Comment évoluent leurs situations respectives après 1962 ? L'analyse des dates contenues dans le rapport ne livre qu'un unique élément de compréhension sur les accords conclus entre les autorités algériennes et françaises.

Encadré 15 : Recherche de traces « accords France-Algérie », occurrences de dates – *MGIS*

Recherche de traces des accords conclus entre l'Algérie et la France dans les occurrences de dates - *MGIS*	
date	**Segments de phrases**
1968	1- **** *s_mgis *p_mgischap4 « Dans près des trois quarts des séjours au pays d'origine, le départ de France a eu lieu avant 1969, c'est à dire avant l'application de l'accord franco-algérien de 1968 »

Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il s'agisse de la seule mention des accords négociés dans la période qui précède 1968. La lecture du rapport n'apporte aucun élément sur le cas du Maroc et peu de complément sur celui de l'Algérie. Comme précédemment, les lectures nombreuses et attentives du lexique du rapport *MGIS* ont permis de repérer deux termes qui pouvaient apporter des précisions sur les accords bilatéraux : « Onamo » et « contrat ». L'Onamo est l'Office national algérien de la main-d'œuvre. Il est créé en 1963 avec, entre autres, l'objectif d'envoyer annuellement un contingent de main-d'œuvre algérienne en France. Cet office remplira cette fonction jusqu'en 1973, date de la décision prises par les autorités algériennes de mettre fin à la convention. L'encadré suivant fait donc le point sur ce que le rapport livre de cette instance.

Encadré 16 : recherche de traces du terme « Onamo » dans le rapport *MGIS*

Recherche de traces des accords conclus entre l'Algérie et la France – *MGIS*	
Forme	**Segments de phrases**
ONAMO – Office national algérien de main-d'œuvre	1- **** *s_mgis *p_mgischap1 « la procédure ONAMO d'envois de travailleurs a visiblement marqué les esprits et le motif économique domine, beaucoup plus rarement associé à une raison familiale. La rupture de 1973 se traduit pas une chute importante des migrations d'hommes à titre purement économique, tendance qui se poursuit jusqu'à une période récente » 2- **** *s_mgis *p_mgischap1 « C'est vrai des Algériens venus avant les années soixante et circulant librement, comme de ceux venus ensuite dans le cadre de l'ONAMO et qui avaient un an pour trouver du travail sur place, mais aussi des Algériens venus dans les années 1980 en période de suspension du recrutement » 3- **** *s_mgis *p_mgischap1 « L'arrêt des envois de travailleurs algériens par l'ONAMO a eu un effet radical en décourageant probablement les hommes mariés à se risquer à une immigration illégale. Presque tous les Algériens entrés en 1975-1979 étaient célibataires » 4- **** *s_mgis *p_mgischap1 « Il est probable que l'arrêt de l'envoi de travailleurs algériens par l'ONAMO35 en 1973 a abouti à une sélection inverse à celle qui s'opérait auparavant. Les migrations spontanées auraient été plus le fait d'hommes scolarisés d'origine urbaine » 5- **** *s_mgis *p_mgischap4 « Cette proportion dépasse 10% pour les hommes ayant migré dans les années 1950-1964 et culmine à près de 15% dans les années 1955-1959. Ceci reflète principalement les comportements des migrants algériens du temps de la libre circulation, avant la régulation par l'ONAMO »

Ce que le rapport ne dit pas est que les accords d'Evian (18 mars 1962) garantissaient la libre circulation des Français et des Algériens sur les deux rives de la méditerranée. Ces dispositions ont vu croître le flux migratoire en provenance d'Algérie de façon importante. C'est pourquoi l'Onamo a été créé d'un commun accord entre la France et l'Algérie. L'un des objectifs de cet office a été de participer à la restriction de la liberté de circulation, notamment, en multipliant les contraintes des candidats en Algérie et en France[136]. Les accords de 1968 auxquels le rapport fait mention ont restreint un peu plus encore la liberté de circulation entre les deux pays. Une fois les conditions d'émigration remplies, les candidats Algériens arrivent en France avec leur seul permis d'émigrer. Aucune structure ne les prend en charge et le temps leur est compté dans leurs recherches d'emploi.

[136] A titre d'exemple, les candidats à l'émigration devaient prouver qu'il leur était impossible de trouver un emploi en Algérie. Une fois en France, ils disposaient de 9 mois pour se faire employer.

Les Marocains et les Algériens sont dans des situations différentes. Les segments de texte qui contiennent le terme « contrat » en donnent une illustration dans l'encadré suivant.

Les conditions d'émigration et d'accueil entre les Algériens et les Marocains sont très différenciées. Les premiers doivent se « débrouiller » seuls à leur arrivée alors que les Marocains sont assurés, avant leur départ pour la France, d'un emploi et d'un logement. Le décret n° 63/779 du 27 juillet 1963 portant publication de la convention de main-d'œuvre entre la France et le Maroc du 1er juin 1963 est toujours en vigueur, bien qu'amendé un certain nombre de fois.

Encadré 17 : Recherche de traces du terme « contrat » dans le rapport *MGIS*

Recherche de traces des accords conclus entre la France, l'Algérie, le Maroc - *MGIS* « contrat »	
Occurrence	**Segments de texte**
Contrat « Marocains »	1- **** *s_mgis *p_mgischap1 « Dans la première moitié des années 1970 qui concentre l'essentiel du flux de travail dans les deux cas, près des trois quarts des migrants turcs et 90% des migrants marocains venus travailler en France et y résidant encore à la date de l'enquête avaient une promesse d'embauche ou un contrat » 2- **** *s_mgis *p_mgischap3 « Les originaires du Maroc sont plus fréquemment logés par leur employeur que la moyenne. Venus munis d'un contrat de travail, ils n'ont pas eu à se préoccuper de leur logement à l'arrivée »
Contrat « Algériens »	3- **** *s_mgis *p_mgischap1 « Dans les quatre courants que l'on vient d'étudier, on peut distinguer en premier lieu les migrants algériens et portugais qui sont plutôt venus travailler en France sans contrat de travail ni promesse d'embauche » 4- **** *s_mgis *p_mgischap1 « Au total 3/4 des hommes algériens venus travailler en France et y résidant à la date de l'enquête n'avaient ni contrat ni promesse d'embauche »

A la lumière des analyses qui ont été développées dans ce chapitre, comment peut-on imaginer que les conditions de l'émigration et de l'immigration ne soient pas les deux faces d'une même pièce et qu'elles influent nécessairement sur les trajectoires des enfants des immigrants ? Cette question fait l'objet du chapitre suivant. Il analyse les trajectoires des parents et des enfants dans l'immigration.

Synthèse 6

L'analyse du *Cahier 20* et du rapport *MGIS* mène à deux constats. Le premier relève qu'entre la période coloniale et postcoloniale, les études démographiques sur les immigrations nord-africaines et maghrébines ont peu évolué : elles sont marquées par un déficit de contextualisation historique et des représentations qui soulignent leur difficile incorporation à la société française. Le discours qui leur est relatif est opposé à celui tenu sur les immigrations qui sont considérées comme assimilées ou en cours d'assimilation. Dans cette perspective, les immigrants de l'ancienne colonie algérienne, particulièrement étudiés dans les enquêtes, continuent à symboliser, après 1962, les différences irréductibles dont sont porteurs les immigrants en provenance du Maghreb. Le second constat souligne les conditions différenciées de l'émigration et l'immigration dont jouissent les Algériens et les Marocains dans les années 1960. Les premiers bénéficient d'une forme de liberté de circulation qui se caractérise par une absence de prise en charge de leur projet migratoire. *A contrario*, les seconds bénéficient de conditions d'émigration et d'accueil qui relèvent d'engagements contractés par les autorités marocaines et françaises.

CHAPITRE 7

Du sujet colonial au « quatrième âge » de l'immigration maghrébine

Le chapitre 6 montre qu'entre 1954 (à l'époque coloniale) et 1995 (dans la période postcoloniale), les catégorisations et les représentations qui caractérisent les immigrants nord-africains puis maghrébins dans les enquêtes de l'Ined ont peu évolué (cf. chapitre 6). L'approche ethniciste et culturaliste, qui participe de la formation des représentations à leur égard, est opposée à celle de ceux qui sont présentés comme des immigrants venus d'Europe, qui sont davantage appréhendés dans une perspective historique. Jusqu'en 1973, les immigrants en provenance d'Algérie, du Maroc et de Tunisie d'Afrique se différencient dans les statuts juridiques et les conventions intergouvernementales mais ils ont en commun, d'une part, d'être confrontés à des difficultés d'accès à l'emploi, d'autre part, de bénéficier de conditions de vie moins favorables que celles dont jouissent les immigrants européens. L'approche culturaliste dont fait l'objet la population maghrébine pèse négativement sur la scolarité de leurs enfants et leurs opportunités professionnelles. Cette socialisation contrainte alimente à son tour les représentations à leur égard et souligne leur difficile, voire impossible « assimilation ». Cette spirale illustre les propos d'Abdelmalek Sayad relatifs aux effets qui se transforment en causes (cf. chapitre 3) et ceux d'Andrée Michel, qui a souligné la *« confusion entre le pourquoi et le comment » (Michel, 1956),* pour expliquer la difficile socialisation des Français musulmans d'Algérie dans l'après Seconde Guerre mondiale. Le constat connexe de ces auteurs réside dans l'absence de prise en considération des déterminants de l'émigration et des conditions de socialisation des immigrants, à savoir, les conditions sociologiques, politiques et économiques, ou, en d'autres termes, l'histoire.

Afin d'introduire cette dimension dans l'analyse des récits biographiques, ils sont traités selon trois entrées : le pays de provenance, la période d'arrivée selon les ruptures historiques[137] et le nombre de générations ayant été socialisées partiellement ou entièrement en France. L'unité de référence retenue dans l'analyse des récits biographiques est celle de la "famille" car il ne s'agit pas de mettre au jour les déterminants individuels de la réussite mais d'explorer les conditions de production familiale de diplômés de l'enseignement supérieur.

1. Algériens, Marocains, Tunisiens : des structures migratoires hétérogènes

Cette question est analysée à partir du tableau 10 (cf. infra). Les informations répertoriées dans le tableau sont issues de la lecture des transcriptions des quarante-trois récits biographiques. L'ordre d'apparition est le suivant : selon l'« origine » migratoire (Algérie, Maroc, Tunisie) et selon les trois phases étudiées[138]. Afin de visualiser les périodicités, la couleur mauve signale les arrivées précédant 1962, la couleur rose-saumon, distingue les immigrations qui ont cours entre 1962 et 1974 et la couleur bleue, celles qui font suite à la fermeture des frontières à la main d'œuvre de travail. A l'intérieur de ces temporalités, les trajectoires sont classées selon le nombre de générations ayant résidé ou résidant en France et l'ancienneté de l'arrivée des familles : d'abord les grands-parents puis les parents ; de l'arrivée la plus ancienne à la plus récente. Lorsque les parents forment un couple mixte, maghrébin-français ou maghrébin-maghrébin, les entretiens ont été classés selon le pays de provenance du père (cf. chapitre 5).

[137] Pour rappel, les périodes retenues sont : avant 1962, entre 1962 et 1973 et après 1974.

[138] Les ruptures retenues sont les suivantes : avant 1962 ; de 1962 à 1973 ; et après 1973.

Tableau 10 : Structure des immigrations selon l'« origine » migratoire, les ruptures et les générations

STRUCTURE DES IMMIGRATIONS – « ORIGINE » MIGRATOIRE, RUPTURES ET GENERATIONS

En provenance d'Algérie

Ligne	Périodes	Enquêté(e-s)	Arrivée(s) Grands-Parents		Père		Mère		Enquêté		Enfant(s) enquêté
			Paternel	Maternel	Naissance	Arrivée	Naissance	Arrivée	Naissance	Arrivée	Nombre
1	Avant 1962	H_42 - Bac+8	1939	0	1936	1952	(NR)	1971	1968	1971	2
2		F_32 - Bac+3	0	1949	1950	1969	1956	1956	1978	NP	1
3		F_33 - Bac+5	1950	0	1931	1963	1941	1963	1977	NP	1
4		F_26 - Bac+3*	0	1950	1942	1958	1959	1983	1984	NP	0
5		H_36 - Bac+2	1955	1952	1939	1955	1946	1952	1974	NP	1
6		F_38 - Bac+5	1954	0	1949	1955	1949	NP	1972	NP	2
7		F_25 - Bac+5*	1957	0	1957	1957/84	1961	1984	1985	NP	0
8		F_37 - Bac+4	1960	0	1939	1960	1949	1965	1973	NP	1
9		F_21 - Bac+3*	0	0	1921	1947	1953	1982	1989	NP	NP
10		F_38 - Bac+3	0	0	1932	1947/72	1946	1972	1973	NP	2
11		F_36 - Bac+4	0	0	1929	1949	1944	1962	1974	NP	2
12		F_24 - Bac+4*	0	0	1935	1955	1959	1979	1985	NP	0
13	1962-1973	F_38 - Bac+8	0	0	1935	1962	1946	1968	1972	NP	2
14		H_41 - Bac+4	0	0	1942	1962	1947	1967	1970	NP	1
15		H_35 - Bac+2	0	0	1938	1962	1946	1962	1975	NP	1
16		F_45 - Bac+8	0	0	1934	1964	1932	1970	1965	1970	1
17		H_26 - Bac+5*	0	0	1933	1966	1940	1966	1984	NP	0
18	Après 1973	F_26 - Bac+5	0	0	1946	1974	1959	1981	1984	NP	0
19		F_27 - Bac+3	0	0	1945	1974	1957	1980	1983	NP	0
20		H_26 - Bac+3	0	0	1955	1979	1959	1976	1984	NP	0

En provenance du Maroc

Ligne	Périodes	Enquêté(e-s)	Arrivée(s) Grands-Parents		Père		Mère		Enquêté		Enfant(s) enquêté
			Paternel	Maternel	Naissance	Arrivée	Naissance	Arrivée	Naissance	Arrivée	Nombre
21	Avant 1962	H_31 - Bac+5	0	0	1934	1948	1949	1985	1979	NP	0
22	1956-1973	F_36 - Bac+5	0	0	1937	1962	1943	1974	1975	NP	2
23		H_41 - Bac+3	0	0	1930	1963	1930	1971	1970	1971	2
24		F_36 - Bac+8	0	0	1940	1964	1950	1974	1974	1974	0
25		F_41 - Bac+2/3	0	0	1944	1966	1946	1966	1969	NP	2
26		F_30 - Bac+4/5	0	0	1948	1972	1958	1978	1980	NP	0
27		F_31 - Bac+5*	0	0	1942	1973	1950	1975	1981	NP	0
28	Après 1973	F_34 - Bac+2/3	0	0	1937	1975	1947	1975	1976	NP	1
29		F_25 - Bac+5	0	0	1957	1976	NR	1979	1985	NP	0
30		F_32 - Bac+3	0	0	1951	1976	1957	1978	1978	NP	0
31		H_28 - Bac+2	0	0	1947	1982	1953	1982	1983	NP	0
32		H_21 - Bac+2*	0	0	1964	1983	(NR)	1987	1989	NP	0
33		F_27 - Bac+5	0	0	1955	1988	1957	1988	1983	1988	0

En provenance de Tunisie

Ligne	Périodes	Enquêté(e-s)	Arrivée(s) Grands-Parents		Père		Mère		Enquêté		Enfant(s) enquêté
			Paternel	Maternel	Naissance	Arrivée	Naissance	Arrivée	Naissance	Arrivée	Nombre
34	Avant 1962	F_24 - Bac+4*	1957	0	1952	1969	1951	1982	1986	NP	0
35		F_38 - Bac+3	0	0	1935	1950	1945	1962	1972	NP	1
36	1956-1973	H_42 - Bac+4		1969	1940	1969	1948	1970	1968	1970	2
37		F_39 - Bac+5	0	0	1939	1967	1948	1969	1971	NP	2
38		H_26 - Bac+5*	0	0	(NR)	1969	(NR)	1974	1984	NP	0
39		H_28 - Bac+4	0	0	1950	1970	(NR)	NP	1982	NP	1
40		H_27 - Bac+5	0	0	1947	1970	1962	1982	1983	NP	0
41	Après 1973	F_29 - Bac+5	0	0	1954	1974	1955	1974	1981	NP	0
42		H_27 - Bac+5*	0	0	1955	1976	(NR)	1978	1983	NP	0
43		F_26 - Bac+5	0	NP	1947	NP	1954	NP	1984	NP	0

Source : 43 récits biographiques – Post-enquête *Trajectoires et Origines*, 2010-2011.
* Les enquêtés sont en cours de scolarité initiale lors de l'entretien.

Cette approche des vagues migratoires en provenance d'Afrique du Nord puis du Maghreb fait apparaître des structures migratoires hétérogènes selon le pays d'« origine » comme le montre le tableau 10[139]. Les familles algériennes sont les plus nombreuses (20 sur 43 entretiens), suivies des familles marocaines (13 sur 43 entretiens), puis tunisiennes (10 sur 43 entretiens). La vague migratoire algérienne la plus représentée est celle antérieure à 1962, alors que les vagues marocaines et tunisiennes le sont davantage dans les deux périodes suivantes.

Ces proportions reflètent, d'une part, l'ancienneté de la présence algérienne en France comme le *Cahier 20* (1954) le confirme, d'autre part, les arrivées plus tardives en provenance du Maroc, comme le souligne le rapport *MGIS* (1995). Le cas des Tunisiens reste isolé car ils apparaissent pour la première fois dans une étude nationale de l'Ined dans l'enquête *TeO* (2010). En ce sens, les structures migratoires algériennes et marocaines, que dessinent les trente-trois personnes interrogées sur quarante-trois, recouvrent une certaine réalité avec celles décrites dans les deux ouvrages de l'Ined. En revanche, la structure migratoire que présentent les récits biographiques des familles algériennes ne se reflète pas dans l'échantillon de l'enquête *TeO,* ce qui rejoint l'observation relative à la représentativité de l'échantillon de l'enquête, soulevée dans le chapitre 2. En effet, parmi les vingt descendants d'Algériens interrogés, douze déclarent la présence d'un père ou d'un grand-père en métropole avant 1962. Que ce constat soit le produit d'un effet de sélection ou d'une prise en compte plus nuancée de la trajectoire migratoire des familles, il paraît conforme à l'état d'un flux migratoire qui date de plus de cent ans (Sayad, 1999, Noiriel, 1988).

[139] Le premier tableau présente les années d'arrivée des parents, et, le cas échéant, celles des grands-parents et des enquêtés. Le tableau est inséré dans le corps du texte afin que le lecteur puisse avoir un aperçu synthétique des parcours migratoires des familles auquel il puisse se référer. Les familles sont classées selon l'« origine » migratoire. En ligne se trouvent les trois périodes considérées et les identifiants des enquêtés qui représentent chaque famille ; en colonne sont répertoriées les années d'arrivées des générations successives. Enfin, lorsque l'enquêté est devenu parent à son tour, le nombre de ses enfants est indiqué.

Tous les pères entrent dans la catégorie *immigré* mais pas toutes les mères : deux sont nées en France de parents français ; une troisième est issue de l'immigration suisse. Les trois mères ont toutes les trois fait des études dans l'enseignement supérieur :

> *« Ma mère est française voilà* [Et justement votre maman est-ce que vous pouvez un peu me décrire son environnement ?] *Environnement, ma mère, son père, sa mère, sa sœur, donc ils vivent sur Orléans, mon grand-père était charcutier, ma grand-mère l'aidait dans sa boutique, éducation je dirais très catholique, euh, par contre, toujours aussi un petit peu à part, c'est-à-dire que bon elle [la mère de l'enquêtée] a eu cette éducation catholique etc. et donc au final elle est athée euh. Donc toujours un petit peu en décalage avec sa sœur et ses parents là-dessus, euh et puis voilà pareil, elle a eu son bac et elle a bossé assez rapidement* [elle n'a pas fait, elle n'a pas continué ?] *Non elle n'a pas continué, enfin elle a essayé, elle a essayé de faire un DUT Chimie mais euh, ça ne lui plaisait pas. Elle a arrêté […] Maintenant en fait elle est responsable […] En gros elle gère une équipe » (H-28-Bac+4, Tunisie)*

> *« Mais moi, ma mère n'était pas euh... ma mère est décédée, hein […] Mais elle n'était pas euh... comment dire… elle était d'origine suisse […] Elle n'était pas algérienne [Donc, elle était suisse] ouais. Et donc, j'ai eu la nationalité suisse aussi* [d'accord. Vous êtes Française et Suisse ?] *Ouais.* [Votre frère aussi, je suppose ?] *Ouais. […] ma mère est née en France […] Elle a gardé sa nationalité suisse. Elle était prof d'allemand, alors euh... [*Est-ce qu'on peut faire un tableau de votre maman ?] *Oui. Alors… […] Ben… ma mère euh... elle est issue d'une famille un peu… enfin, sa mère était, disons, artiste. Elle était chanteuse euh... à l'église, très croyante. Et euh... ben, ses parents étaient divorcés aussi* [Pourquoi " aussi" ?] *Enfin, « aussi », ben, comme elle, quoi [les parents de l'enquêtée sont divorcés] ! Oui, comme elle l'a été ! Et… et elle est Suisse par son père » (F-38-Bac+5, Algérie).*

Les quarante autres mères sont originaires du Maghreb même si elles ne sont pas toujours nées dans le même pays que leur époux :

> *«* [D'accord. Donc, vos parents se rencontrent ? La question est : est-ce que c'est un mariage arrangé ?] *Non, non. C'est un mariage euh... d'amour. Jamais alors euh, la cousine de maman travaillait comme secrétaire [sur un barrage en Algérie] et elle les a fait se rencontrer* [D'accord] *Et euh... bon, ils se sont fréquentés un petit moment, ils se sont fiancés, ils se sont mariés. […] Ils se sont choisis.* [Alors, ils se marient donc en Algérie, on est au début des années 60]. *Ça a été difficile pour mon père qui était Marocain, évidemment, bien sûr. Ça a été un peu difficile, au début […] On l'appelait le Marocain […] je crois que mon père était très complexé de sa condition de Marocain. Je pense que, cela dit, ça a dû lui peser un peu puisque… un jour, il a quitté l'Algérie, il a décidé de quitter l'Algérie » (F-41-Bac+2, Maroc).*

Le tableau montre que certains immigrants sont arrivés adultes, mais que d'autres étaient adolescents, enfants ou nourrissons. Ce résultat est éloigné du stéréotype, construit en catégorie, de l'*immigré* maghrébin, d'âge intermédiaire et père de famille :

> *« Mes parents sont nés en Algérie tous les deux. Ensuite, ma mère est arrivée une fois mariée. Donc elle est arrivée en 1984. Par contre, mon père est arrivé à 1 mois, quelque chose comme ça. Ils ont emménagé… enfin, tous, mes grands-parents, les frères et sœurs, donc mes oncles, mes tantes, les frères et sœurs de mon père sont venus en France en 1957. Mon père est né en 1957. Donc au final, ils ont vécu ici… je dirais 20 ans peut-être puis ils sont re-rentrés au pays. […] Mon père, au final, il a fait l'armée et tout mais il est revenu en France. Il a vécu ici finalement » (F-25-Bac+5, Algérie, en cours de scolarisation).*

L'analyse du tableau selon les générations ne tient pas compte des enfants des enquêtés. Leur nombre est compris entre deux et trois. Les descendants de Marocains et de Tunisiens présentent principalement deux générations car ce sont leurs parents qui ont émigré pour la majorité d'entre eux. La situation des immigrants originaires d'Algérie est plus complexe. Huit descendants sur vingt forment la troisième génération résidant en France et leurs enfants, la quatrième : ils déclarent la présence de leurs grands-parents, en métropole, entre les années 1940 et le début des années 1960.

Dans la période suivante, entre 1962 et 1973, le nombre d'immigrants algériens baisse alors que celui des Marocains et des Tunisiens augmente. Après la fermeture des frontières en 1974, le nombre d'arrivées d'Algériens et de Tunisiens baisse au profit de celui des Marocains. En d'autres termes, le flux migratoire de Français nés dans un ancien territoire français s'affaiblit au profit d'immigrants nés étrangers à l'étranger. En effet, un raisonnement en fonction de l'« origine » nationale, c'est-à-dire, la nationalité à la naissance et l'« origine » géographique, à savoir, le pays de naissance (Jugnot, 2016) révèle que les pères et les mères en provenance d'Algérie sont tous nés Français en territoire français. Le statut juridique ainsi contextualisé, l'immigration algérienne se distingue par le fait que seuls deux enquêtés (lignes 1 et 16), nés en Algérie après 1962, ne sont pas nés en terre française. Ces deux personnes sont arrivées en bas âge et sont considérées par certaines études comme

faisant partie de la génération 1,5[140]. Ces deux enquêtés sont, à proprement parler, *immigrés,* et leurs enfants sont des descendants d'*immigrés* malgré plus de cinquante ans de présence familiale. La famille du premier (ligne 1) pose une autre question centrale, celle de la caractérisation des vagues migratoires en provenance d'Algérie. L'un des deux enquêtés, né en Algérie, arrive en France au début des années 1970 à l'âge de trois ans alors que son grand-père est installé à Paris depuis l'entre deux guerre et son père depuis les années 1950. Dans cette perspective, comment caractériser la présence de cette famille : *noria* ou installation définitive ?

> *« En fait, son père [le grand-père de l'enquêté] était en France, donc il est venu lui et son frère en France. Ils sont venus travailler, mon père, dans le garage où travaillait mon grand-père et mon oncle à la gare Saint-Lazare comme serveur* [Donc, le grand-père est en France depuis quand ?] *Le grand-père est en France depuis – je vais avoir du mal à vous le dire – je pense que c'est avant 1945* [Avant la deuxième Guerre Mondiale ?] *Oui, je pense* [Entre les deux guerres ?] *Oui, il était en France avant la Guerre Mondiale et il était encore en France entre les deux guerres. Il y était avant 1940, je pense […] Voilà, ils sont venus en France très tôt, en 1952 [le père et l'oncle] et les sœurs les ont suivis dans les années qui ont suivi [les tantes] » (H-42-Bac+8, Algérie).*

Le tableau présente d'autres points d'intérêt : les enquêtés les plus jeunes (lignes 9 et 32) ont respectivement le père le plus âgé (né en 1921) et le plus jeune (né en 1964). Ces jeunes, en cours de scolarisation, sont captés dans l'enquête *TeO* au même titre que leurs aînés de plus de vingt ans dans la catégorie des descendants d'*immigrés*. Or, la prise en compte des temps de présence des pères en France montre des contrastes saisissants : 60 ans pour le père du premier :

> *«* [D'accord, donc en fait votre père quand il arrive en France il à quel âge ?] *Euh, la vingtaine* [la vingtaine] *oui-oui* [il est né en 1923 vous m'avez dit] *en 1921, il arrive en 1947, donc il a 25 ans, voilà à peu près oui. [Il a 25 ans et il arrive directement dans le nord ?] Oui.* [D'accord, et vous ne connaissez pas les circonstances de… ?] *Non. Je lui ai jamais posé la question et peut-être qu'il ne voulait pas [non plus] parler de son passé donc on lui a jamais posé vraiment la question, comme il est mort j'avais 15 ans, je ne me suis pas posé la question. Peut-être qu'aujourd'hui je l'aurais fait mais à 15 ans je pense que je me*

[140] La définition donnée dans le Document de travail *TeO* est le suivante : *« On qualifie ces immigrés arrivés en France enfants de "génération 1,5" pour signifier leur position intermédiaire entre les descendants nés en France (la "deuxième génération") et les immigrés venus adultes (la "première génération") ».*

préoccupais plus du présent, que de ce qu'il avait vécu, ça aurait pu m'apprendre quelque chose, je le regrette maintenant » (F-21-Bac+3, en cours de scolarisation, Algérie).

Une trentaine d'années pour celui qui est arrivé le plus récemment :

« Alors mon père […] il est allé faire ses études, il a passé son bac en France, il a eu une maitrise en chimie et une maitrise en informatique et il a été professeur en chimie. Actuellement, il est ingénieur en informatique dans une boite d'ingénierie [Et donc, si on reste sur votre papa, il est venu comment, il décide de venir passer son bac en France ?] *Aucune idée. Je n'ai pas cherché à comprendre.* [Vous n'avez aucune idée ?] *Non.* [Et vous savez en quelle année ?] *Alors là ! Ça devait être dans les années, début des années 1980 je pense » (H-21-Bac+2, en cours de scolarisation, Maroc).*

Le cas de la famille de la jeune femme (ligne 43) est également singulier. Son père rencontre sa future épouse, Française née de parents français, en Tunisie où le couple s'installe pour élever leurs deux enfants. L'enquêtée est en France au moment de l'entretien car elle y poursuit des études supérieures.

Le deuxième point concerne les écarts entre les arrivées des pères et des mères qui sont de plus de 14 ans pour les Algériens et respectivement de 6,7 et 5,9 ans pour les Marocains et les Tunisiens. Par ailleurs, les unions pré-migratoires des Marocains sont deux fois plus fréquentes que celles des Tunisiens et des Algériens.

Le troisième point est relatif aux enquêtés eux-mêmes. Six des quarante-trois d'entre eux sont nés étrangers à l'étranger (lignes 1, 16, 23, 24, 33 et 36). Leur niveau de diplôme respectif est : doctorat, doctorat, Bac+3, doctorat, Bac+5 et Bac+4. Trois des quatre docteurs de l'échantillon au moment des entretiens sont donc des *immigrés* et non des *descendants d'immigrés*.

Ces exemples permettent de saisir l'absence de nuances dans l'étude du fait migratoire maghrébin en France. Ils soulèvent les questions suivantes : celle de la définition de la catégorie statistique *immigré*[141] et son opérationnalité et celle des déterminants de la réussite scolaire des enquêtés.

[141] Selon la définition du Haut Conseil à l'intégration, est immigrée, une personne née étrangère à l'étranger.

L'unité de référence est la famille et non l'enquêté, même si la dénomination de chaque entretien reprend quelques caractéristiques sociodémographiques de la personne interrogée. Dans cette perspective, l'analyse de la scolarité a été étendue à l'ensemble des fratries. Les résultats de cette recherche dépassent ainsi la dimension singulière de chacun des quarante-trois entretiens qui, nous l'avons déjà souligné, présentent des profils de descendants de Maghrébins aux caractéristiques sociales et expériences scolaires hétérogènes (cf. chapitre 2). Néanmoins, la singularité de chacun des récits biographiques souligne la dimension fondamentale de la constitution des enquêtés en tant que "sujets".

C'est en effet à travers leurs récits et leur subjectivation que la trajectoire migratoire familiale est ici appréhendée. L'unité de référence familiale permet de capter 229 descendants dont 16 en cours de scolarisation pré-bac, 23 en cours de scolarisation dans l'enseignement supérieur et 193 qui ont achevé leurs études. Le tableau 11 présente la distribution des descendants selon le pays d'émigration et la période d'arrivée du primo arrivant (un grand-père ou le père).

Tableau 11 : Nombre de descendants selon l'« origine » migratoire et la période

Nombre de descendants selon l'origine migratoire et la période				
	Algérie	**Maroc**	**Tunisie**	**Total**
Avant 1962	64	2	11	**77**
1962-1973	35	37	22	**94**
Après 1973	12	36	10	**58**
Total	**111**	**75**	**43**	**229**
Source : 43 récits biographiques *TeO* Base : 229 descendants de Maghrébins				

Le tableau montre que les descendants d'Algériens dont les aïeux sont arrivés dans la période coloniale sont les plus nombreux alors que dans les deux périodes suivantes, c'est le nombre de descendants de Marocains qui est le plus important.

2. Effets de l'agencement des chiffres : le dénombrement des diplômés

Afin de vérifier si le choix des variables influe sur les résultats chiffrés, les quatre tableaux synthétiques suivants présentent successivement le nombre et le niveau de diplômes obtenus par l'ensemble des fratries selon quatre modalités : les « origines » telles que regroupées dans l'enquête *TeO* (Algérie d'une part, Maroc et Tunisie d'autre part) ; selon chacune des trois « origines » géographiques ; selon les trois ruptures retenues et enfin, en croisant l'« origine » migratoire et les ruptures.

Tableau 12 : Taux de diplômés selon le regroupement de l'enquête *TeO*

Taux de diplômés– Descendants de Maghrébins Regroupement de l'enquête *TeO*		
	Algérie	**Maroc-Tunisie**
Diplômés	60,40%	59,89%
Cycle 1 Ens. Sup.	4,95%	7,09%
	65,35%	**66,98%**
Bac	5,94%	10,36%
Infra Bac/décrocheurs	28,71%	22,66%
	100,00%	100,00%
Source : 43 récits biographiques *TeO* Base : 229 descendants de Maghrébins		

Le premier tableau confirme les résultats de l'enquête *TeO*. Le taux de descendants d'Algériens diplômés de l'enseignement supérieur est inférieur à celui du groupe Maroc-Tunisie, et le nombre de descendants décrocheurs ou encore scolarisés dans le primaire et le secondaire est supérieur pour les descendants d'Algériens. La différence est moins marquée que dans les résultats de l'enquête *TeO*, mais elle est néanmoins présente.

Tableau 13 : Taux de diplômés selon l'« origine » migratoire

Diplômes obtenus – Descendants de Maghrébins Selon l'« origine » migratoire			
	Algérie	**Maroc**	**Tunisie**
Diplômés	60,40%	47,06%	72,73%
Cycle 1 Ens. Sup.	4,95%	7,35%	6,82%
	65,35%	**54,41%**	**79,55%**
Bac	5,94%	16,18%	4,55%
Infra Bac/décrocheurs	28,71%	29,41%	15,91%
	100,00%	100,00%	100,00%
Source : 43 récits biographiques *TeO* Base : 229 descendants de Maghrébins			

Lorsque les trois « origines » migratoires sont dissociées, le tableau 13 révèle une réalité plus nuancée. Les descendants de Tunisiens font un parcours dans l'enseignement supérieur pour près de 80% d'entre eux. Les Algériens arrivent en deuxième position avec 65% des fratries qui ont une trajectoire dans le supérieur et 71% de bacheliers. Les Marocains présentent, quant à eux, les taux de passage dans l'enseignement supérieur les plus bas.

Tableau 14 : Taux de diplômés selon les trois ruptures

Diplômes obtenus – Descendants de Maghrébins Selon les ruptures			
	Avant 1962	**1962-1973**	**Après 1973**
Diplômés	67,65%	49,47%	62,00%
Cycle 1 Ens. Sup.	4,41%	4,21%	12,00%
	72,06%	**53,68%**	**74,00%**
Bac	5,88%	8,42%	16,00%
Infra Bac/décrocheurs	22,06%	37,89%	10,00%
	100,00%	100,00%	100,00%
Source : 43 récits biographiques *TeO* Base : 229 descendants de Maghrébins			

L'appréhension des mêmes chiffres au prisme de la périodisation, dans le tableau 14, apporte des éléments nouveaux. Les descendants de coloniaux et les descendants d'immigrants, post-fermeture des frontières à l'immigration de travail, obtiennent les taux de passage dans l'enseignement supérieur les plus élevés. La période intermédiaire montre en revanche un écroulement des performances scolaires des descendants de Maghrébins avec un descendant sur deux qui accède à un enseignement au-delà du Baccalauréat. Les variations n'indiquent pas une progression du taux de diplômés dans le temps, comme il serait légitime de se représenter l'évolution, mais une courbe en « V » qui révèle une chute très marquée du nombre de bacheliers dont les familles se sont installées en France entre 1962-1973. A l'instar de la variable « origine migratoire », l'utilisation exclusive de la périodicité dans l'étude des immigrations introduit des biais, puisqu'elle n'analyse les trajectoires qu'en fonction de la période d'arrivée. Or, les chapitres précédents ont souligné les spécificités propres à ces trois flux migratoires. C'est la raison pour laquelle le tableau suivant croise les deux variables : l'« origine » migratoire et les ruptures.

Tableau 15 : Taux de diplômés selon l'« origine » migratoire et les trois ruptures

Diplômes obtenus – Descendants de Maghrébins Selon l'« origine » migratoire et les ruptures							
	Coloniaux	**62-73**			**Après 73**		
	Algérie	**Algérie**	**Maroc**	**Tunisie**	**Algérie**	**Maroc**	**Tunisie**
Diplômés	66,07%	52,78%	35,29%	61,54%	66,67%	56,25%	100,00%
Cycle 1 Ens. Sup.	5,36%	0,00%	2,94%	11,54%	22,22%	12,50%	0,00%
	71,43%	**52,78%**	**38,24%**	**73,08%**	**88,89%**	**68,75%**	**100,00%**
Bac	5,36%	2,78%	17,65%	3,85%	11,11%	15,63%	0,00%
Infra bac/décrocheurs	23,21%	44,44%	44,12%	23,08%	0,00%	15,63%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Source : 43 récits biographiques *TeO* Base : 229 descendants de Maghrébins							

La nouvelle distribution nuance encore les tableaux précédents. Le groupe de descendants de coloniaux ne permet pas de comparaison puisqu'il est essentiellement constitué de familles originaires d'Algérie (12 sur 15). Le nombre de diplômés est inférieur à celui de la troisième période (après 1974) mais il est très supérieur à celui de la période intermédiaire (1962-1973).

La période, 1962-1973 est plus propice à l'analyse comparative : les résultats indiquent les mêmes tendances que celles signalées précédemment : le nombre de diplômés élevés parmi les descendants de Tunisiens et le nombre le plus faible pour les descendants de Marocains. Les descendants d'Algériens se placent dans l'espace intermédiaire.

Enfin, la troisième période, qui rassemble le nombre de descendants le plus faible, est constituée essentiellement de familles marocaines. Le nombre de diplômés montrent une progression pour les trois « origines » migratoires par rapport à la période précédente (1962-1973). Le tableau révèle également que la chute importante du nombre de diplômés entre 1962 et 1973 ne concerne que les descendants des familles algériennes.

Ces variations posent la question du lien entre la trajectoire migratoire des familles et la scolarité de leurs enfants. L'émigration étant une facette constitutive de l'immigration, c'est à travers quatre indicateurs que les conditions de production de « diplômés de l'enseignement supérieur » sont analysées : les modalités du

regroupement familial, le niveau scolaire des primo arrivants, l'acquisition de biens fonciers et le projet migratoire. La période antérieure à 1962 analyse les Français musulmans d'Algérie uniquement car le faible nombre de familles marocaines et Tunisiennes ne permet pas de comparaison.

3. Avant 1962 : des parents qui ont acquis du capital scolaire, social, culturel et économique

Dans la période qui succède à la seconde guerre mondiale, les déplacements des Français musulmans d'Algérie entre la colonie et la métropole se font dans le cadre colonial. Il ne s'agit pas de la première vague d'immigration en provenance d'Afrique du Nord puisque depuis la Première Guerre mondiale, les arrivées croissent, malgré les restrictions plus ou moins fortes à la liberté de circulation imposées aux sujets algériens. Comme mentionné précédemment, l'un des enquêtés, (ligne 1), a un grand-père qui résidait en métropole dans l'entre deux-guerres :

> *« Oui, il [le grand-père] était en France avant la guerre mondiale et il était encore en France entre les deux guerres. Il y était avant 1940, je pense » (H-42-Bac+8, Algérie)*

A partir de 1947, la conjoncture est propice à l'arrivée de nombreux Français musulmans : d'une part, ils sont juridiquement citoyens français et ils peuvent circuler librement ; d'autre part, le besoin de main d'œuvre pour la reconstruction de la métropole puis les Trente Glorieuses offrent une phase de plein emploi :

> *« Il [le père] est arrivé bien avant ma maman, donc en 1949 […] Elle est née en 1944, mon père en 1929, donc vous voyez un peu l'écart. Il est arrivé en France pour la reconstruction de la France, donc il y est resté » (F-36-Bac+4, Algérie).*

Ces facteurs favorables ne marginalisent en rien les déterminants relatifs aux conditions de vie précaires de la population musulmane en Algérie. Ils se résument essentiellement, d'une part, à la paupérisation de la population à travers la spoliation des terres qui mène à un bouleversement des structures économiques traditionnelles, d'autre part à la sous-industrialisation du pays où les rares emplois

ouvriers sont prioritairement confiés aux Européens (Michel, 1956). Selon ce dernier auteur, le Gouvernement Général de l'Algérie favorisait même le départ des jeunes Français musulmans dans l'objectif de régler les problèmes politiques et économiques du territoire (Michel, 1956).

Bien que les coloniaux parviennent à trouver des emplois en métropole, leur positionnement au sein de la population métropolitaine reste très proche de celui qu'ils ont quitté. Le repeuplement de la France à travers l'immigration européenne est décidé par les plus hautes autorités françaises (cf. chapitre 2). Les Européens sont ainsi prioritaires pour l'emploi et dans l'octroi des rares logements sociaux disponibles (Cohen, 2013 ; Michel, 1956)[142]. C'est la raison pour laquelle la situation difficile, que les sujets algériens subissent dans l'entre deux-guerres (Massard-Guilbaud, 1995), se dégrade un peu plus encore dans les années 1950 pour les Français musulmans d'Algérie (Michel, 1956) comme le raconte l'enquêtée dont le père arrive nourrisson dans les années 1950 :

> *«* [Est-ce que vous connaissez un peu la trajectoire résidentielle, mais très rapidement, de vos grands-parents paternels ?] *En France : ils ont vécu dans le nord. Ensuite, [en] Ile-de-France. Et voilà* [Dans quel type d'habitation ?] *Quand ils sont arrivés, c'était ce qu'ils appelaient des genres de baraques* [C'était des bidonvilles ?] *Oui, voilà, des bidonvilles en France. Ensuite, oui des appartements, des HLM, des choses comme ça. Ensuite, ils ont eu un pavillon (F-25-Bac+5, en cours de scolarisation, Algérie).*

Il est fort probable que cette réalité ait été inconnue de la plupart des Français musulmans qui se lancent dans l'aventure métropolitaine mais il est à parier que beaucoup d'entre eux sont conscients des inégalités qui les attendent et de la discrimination dont ils font l'objet. La colonie les y a préparés et les expériences des aînés qui ont déjà fait le voyage leur tiennent de *«somme d'expériences vécues »* (Montagne, In Michel, 1956) qui participe de leur acculturation pré-migratoire ainsi que l'explicite une enquête lorsqu'elle évoque les trajectoires de sa famille maternelle :

[142] La métropole connaît un problème de logements aigu.

« C'est l'avant-dernière de la famille [la mère de l'enquêtée]. Elle a un petit frère derrière. Une maman [qui était] dans une situation difficile […] parce-que quand le papa est décédé, ben… plus rien pour nourrir sa famille […] Elle avait une sœur qui, elle, était […] veuve, et qui était concierge dans une école [et elle] avait une maison de fonction et un travail […] Quand le père de ma mère est décédé, ma grand-mère décide […] de confier l'éducation les deux derniers. Donc, ma mère a été confiée à sa tante et le dernier a été confié à son oncle […] L'oncle qui était déjà en France à l'époque. Donc, le dernier, le petit dernier, est venu directement en France, il a grandi en France […] Ma mère a été scolarisée […] Oui, c'était à l'époque de l'Algérie française. Et, c'est vrai que ma mère reconnaît tout à fait ça. Comme elle dit "c'est parce qu'il y avait toutes les institutions françaises et elle a pu suivre sa scolarité […] La scolarité, elle l'a faite jusqu'au collège, elle n'est pas allée plus loin, je pense qu'elle a arrêté en 5ème » (F-41-Bac+2, mère Algérienne, père Marocain).

Les moyens de transport permettent déjà de faire le voyage en quelques jours, moins de 1 000 kilomètres séparent les côtes françaises de celles d'Afrique du Nord. La proximité géographique et le statut juridique des Français musulmans d'Algérie, expliquent un point fondamental de la migration en provenance de la colonie : les allers et retours étaient envisageables sans pour autant avoir un projet migratoire à proprement parler ainsi que les extraits (cf. infra) le montrent.

3.1. Immigration « solidaire » ou « solitaire »[143]

Après avoir avancé que les Français musulmans retrouvent une situation similaire à celle qu'ils ont quittée dans la colonie, nuançons maintenant le propos en précisant qu'elle diffère par les opportunités d'emploi plus importantes. Ils sont certes relégués aux travaux les plus difficiles et les moins rémunérateurs (Michel, 1956) mais cette relégation dans la hiérarchie sociale ne les exclut pas de l'opportunité d'améliorer leur situation matérielle. Cependant, l'amélioration des conditions de vie est plus marquée parmi les familles, dont le regroupement total ou partiel s'est fait de manière précoce que parmi les hommes, qui n'ont pas fait ou qui ne pouvaient pas faire la démarche.

Dans cette période, sept enquêtés déclarent qu'un regroupement familial complet ou partiel a été réalisé par leurs grands-parents avant 1962. Une enquêtée rapporte la présence de son grand-père et d'un oncle en métropole dans les années

[143] Expression empruntée à Charles-Robert Ageron (1985).

1950. Ces derniers rentrent en Algérie peu après 1954[144] en laissant derrière eux des biens mobiliers, ce qui motivera le départ des descendants :

> *« Et, ils avaient en fait dans le Nord de la France, un hôtel-restaurant, euh... à l'époque, ça se faisait beaucoup en fait, c'était des chambres qu'on louait au mois pour les travailleurs […]. Ils laissent… ils laissent le restaurant en France. Ils reviennent en Algérie pour combattre euh... et prendre le maquis et prendre les armes » (F-33-Bac+5 -Algérie).*

Les quatre hommes qui n'ont pas procédé au regroupement familial avant 1962 présentent des écarts très importants entre leurs arrivées et celles des mères des enquêtés (de 15 à 35 ans). Ce point est important car ce sont ces écarts qui font croître la durée moyenne du regroupement familial des Algériens, toutes périodes confondues (cf. supra). Or, l'analyse des trajectoires migratoires permet d'avancer que trois d'entre eux ont des enfants d'unions antérieures au mariage contracté avec les mères des enquêtés. L'exemple le plus extrême est celui de l'un des plus jeunes enquêtés dont la mère arrive en France en 1982 alors que son époux y réside depuis 1947. Elle a alors 29 ans et il est âgé de 61 ans. L'enquêtée, âgée de 21 ans en 2010, est issue d'un troisième mariage :

> *«* [D'accord, et donc, votre mère c'est le premier mariage ou ?] *Le dernier.* [Le dernier mariage, pourquoi vous dites le dernier, y en a eu combien ?] *Avant, deux.* [Donc c'était le troisième ?] *Deux mariages en France et le troisième mariage » (F-21-Bac+3, en cours de scolarisation, Algérie).*

C'est également le cas d'un jeune français musulman qui arrive en métropole en 1947 à l'âge de 15 ans. Il rencontre une femme, sans ascendance migratoire, dans les années 1950 avec qui il a deux enfants. Après une peine d'emprisonnement en raison de ses activités au sein du FLN, il découvre que sa compagne a placé les deux enfants à la DASS. Il les en sort et rentre en Algérie avec eux à la fin des années 1950. Il épouse une Algérienne dans les années 1960 avec qui il revient dans les années 1970 :

[144] La guerre d'Algérie commence en novembre 1954.

« Oui c'est ça voilà donc il est arrivé voilà donc il a servi d'espion, puisqu'il-il était […] avec le FLN et donc il a rencontré Georgette avec qui il a eu deux enfants […] Donc ensuite, il a fait de la prison en France euh par rapport à donc [ses activités au sein du FLN]. Il a fait de la prison en France et quand il est sorti de prison, en fait sa femme, enfin sa femme de la période on va dire, l'avait quitté et elle avait surtout mit ses deux enfants à la DASS. Donc mon père les a récupéré, il est allé en Algérie, il s'est marié avec ma mère [Mais en vacances ou pour y vivre ?] *Non, non il est retourné vivre en Algérie. Voilà donc il, enfin, ce n'est pas qu'il a rencontré ma mère parce qu'ils vivaient dans le même village […] donc il la connaissait. Il a épousé ma mère, ma mère a élevé les deux enfants, donc ils ont vécu [les parents] sur Alger pendant un certain nombre d'années puisqu'ils ont eu quatre de mes frères et sœurs sur Alger. […] quand il a quitté la France, les deux enfants [de la première union] avaient respectivement trois et deux ans » (F-38-Bac+3, Algérie).*

Ces exemples relativisent l'écart moyen (21,6 ans) entre l'arrivée des pères et des mères pour les familles arrivées avant 1962 et incite à reformuler la problématique de la *noria*. Les immigrants qui arrivent jeunes connaissent plusieurs unions. L'âge des pères des enquêtés à leur arrivée, en famille ou seuls, varie en effet, de quelques mois d'existence à 27 ans. Les plus jeunes et la plupart des adolescents sont arrivés en famille et, à ce titre, ne sont pas concernés par la question du regroupement familial comme c'est le cas de la mère et du père d'un jeune homme né dans le Nord de la France :

« [Ce sont vos parents qui sont arrivés en France ?] *Mes grands-parents […] Ils sont arrivés euh, on va dire très tôt. Euh, ils sont arrivés 1940, début 1950 […] Et ils sont arrivés euh, enfin, ma mère à l'âge de 8 ans. Et mon père, bon, il était un petit peu plus âgé, il est arrivé à l'âge de 13 ans » (H-36-Bac+2, Algérie).*

En revanche, les plus âgés, qu'ils se soient mariés avant le départ ou qu'ils le fassent peu de temps après, font venir leur famille dès que leur situation professionnelle est stabilisée et qu'ils ont trouvé un logement qui puisse l'accueillir. L'extrait suivant rapporte les paroles de la mère d'une enquêtée, présente le jour l'entretien, qui est arrivée en France à l'âge de 3 mois (cf. infra) :

Euh… parce que, mon père, quand il est venu en 1949, il était à Lyon […] Il a travaillé à Lyon […] Et puis, de bouche à oreille, il a trouvé du travail dans le Jura […] Et ensuite quand il s'est installé donc, dans le Jura, et qu'il a trouvé donc un logement, il a ramené euh… la famille […] en 1956 […] Et entre temps il avait fait des […] allers retours » (La mère de l'enquêtée F-32-Bac+3, Algérie).

Le cas du militant FLN évoqué plus haut, même s'il n'arrive pas avec son père et sa mère, vient rejoindre des membres de sa famille installés en région parisienne qui le prennent en charge :

« Il y avait de la famille qui avait des cafés à Paris, enfin dans la banlieue parisienne donc il est venu, il a travaillé, il faisait, il faisait les navettes en fait […] il a fait ça quand même pendant longtemps (F-38-Bac+3, Algérie).

Les immigrants arrivés adolescents, qu'ils soient les grands-parents ou les parents des enquêtés, n'ont pas été scolarisés pour la majorité d'entre eux. Les rares qui l'ont été ont suivi une scolarité dans des écoles coraniques et pour la plupart, ils ont acquis des rudiments de français dans l'immigration :

« Euh mon père […] il sait lire, écrire, en français et en arabe [mais sait-on comment ?] *Je pense que le français c'est sur le tas, et l'arabe il l'a appris étant petit.* [D'accord, il a été dans une école coranique ?] *Ouais, parce l'arabe c'est vraiment, il a un arabe littéraire [il sait] lire et écrire en arabe » (F-21-Bac+3, en cours de scolarisation, Algérie).*

Jusqu'en 1959, l'obligation scolaire en France était fixée de l'âge de 6 ans à l'âge de 14 ans[145]. Les grands parents qui ont grandi dans la colonie n'ont pas été scolarisés à l'école de la république (cf. chapitre 1). L'âge de scolarisation distingue parmi les jeunes immigrants, ceux qui ont pu bénéficier d'une scolarité et ceux qui sont entrés directement sur le marché du travail. Les parents de l'un des enquêtés présentent les deux situations (ligne 5). La mère, arrivée à l'âge de 6 ans, a obtenu son certificat d'études alors que le père, arrivé à l'âge de 13 ans, cherche un emploi peu de temps après l'installation de la famille. Le père a néanmoins appris à lire et à écrire avec son épouse qui lui a donné des leçons :

[145] L'obligation scolaire en métropole jusqu'à 16 ans a été fixée en 1959 par l'ordonnance n° 59-45.

« Parce qu'il… ben, il ne… il n'a pas été à l'école donc, il ne savait pas lire. C'est ma mère qui lui a… qui lui a appris les rudiments de lecture, etc. Donc, il ne savait pas lire. Maintenant, il peut se débrouiller. […] Et de fait […] ma mère s'est chargée, un petit peu, de tout ce qui était administratif, [la] gestion du budget, etc., quoi » (H-36-Bac+2, en reprise d'études, Algérien).

3.2. Scolarisation de l'un des parents

Dans cette période (avant 1962), seul un enquêté déclare qu'aucun de ses parents n'a été scolarisé (ligne 11). Les autres enquêtés ont grandi avec des parents dont l'un des deux a suivi un cursus scolaire, en métropole ou en Algérie.

Parmi les parents des enquêtés, deux sont arrivés nourrissons. Dans les familles qu'ils ont fondées à leur tour, les enfants de la troisième génération, aujourd'hui jeunes adultes, ont eu et ont des trajectoires scolaires réussies. Par exemple, le grand-père de l'enquêtée (ligne 2) procède au regroupement familial après la naissance du dernier-né en 1956. Le nourrisson qui a quelques mois lorsque ses parents s'installent dans l'Est de la France est, plus de 50 ans plus tard, la mère d'une des enquêtées que je rencontre. La mère a participé à l'entretien car elle rendait visite à sa fille et à son petit-fils âgé de quelques semaines. L'entretien à trois a permis d'obtenir des précisions que les enquêtés ne possèdent pas toujours. Ces informations étaient d'autant plus claires que la mère maitrise la langue française parfaitement. La mère de l'enquêtée fait un parcours scolaire réussi puisqu'elle obtient un baccalauréat en philosophie mais elle ne poursuit pas dans l'enseignement supérieur. Elle se marie peu de temps après l'obtention de son diplôme avec un immigrant algérien arrivé en 1969. Son niveau scolaire lui permet de suivre la scolarité de ses cinq filles. Parmi elles, l'enquêtée, qui est l'aînée, a souhaité travailler après sa licence, deux des cadettes ont obtenu un Master et la dernière est, au moment de l'entretien, encore scolarisée dans le secondaire. En parallèle de l'accompagnement scolaire, la mère souhaite que ses filles aient une activité extrascolaire. Elles choisiront toutes, à l'instar de l'aînée, de faire du basket :

« Parce que moi, je voulais que mes filles, elles fassent euh… une activité extrascolaire […] Et puis, euh… bon elles ont toutes commencé à faire de la gymnastique, elles n'étaient pas très douées et tout, et puis après on a découvert le basket, que je connaissais puisque j'en avais pratiqué, et puis, elles étaient bien dedans. Et ça a continué » (La mère de l'enquêtée F-32-Bac+3, Algérie).

Cette activité ne reste pas récréative puisqu'elles pratiquent ou ont toutes pratiqué ce sport au niveau national et international, ce qui a mené les parents à suivre également la carrière sportive de leurs filles :

> *« Euh… j'ai joué en national, mais bon j'ai fait une carrière comme ça. J'ai arrêté très tôt pour euh… pour travailler.* [Elle parle ensuite du parcours de l'une de ses sœurs qui a] *un Bac+5, elle est euh… sportive de haut niveau […] Elle a étudié 4 ans, aux Etats-Unis […] elle a joué en Espagne, en Italie […] Voilà. Donc, euh… elle commencera un métier, un vrai métier, quand elle aura fini sa carrière de sportive […] Et après c'est vrai que, euh… le fait est que, on avait des parents qui nous suivaient. Je veux dire que… enfin, moi, j'ai été entraîneur sportif […] et y a beaucoup de parents qui prennent le sport comme une garderie euh… je dépose mes enfants et puis l'entraîneur se débrouille, alors que nous, nos parents ils nous… ils nous emmenaient, ils nous suivaient dans les compétitions, ils s'investissaient à 100 %.» (F-32-Bac+3, Algérie).*

Cet exemple montre que la mère, née en Algérie mais élevée et socialisée en France, possède les compétences nécessaires pour encadrer l'éducation de ses filles qui ont toutes un emploi (hormis la dernière) au moment de l'entretien.

Certains hommes, arrivés sans leur famille, créent un second ménage en France. C'est le cas du grand-père de l'enquêté (ligne 6) qui ne fera jamais venir sa famille d'Algérie à l'exception de l'un de ses fils, le père de l'enquêtée. Ce dernier a 6 ans en 1955 lorsque son père (installé en région parisienne depuis 1949) lui fait faire le voyage car :

> *« Et, en fait, mon père est venu en France en pleine guerre d'Algérie […] parce que mon père est né en 1949 et il est venu en France en 1955 [Ah oui, vraiment au début de la guerre, en fait] Ouais, voilà. Et, en fait, mon grand-père travaillait en France et il a ramené un seul fils. Parce qu'il avait plusieurs enfants.* [Donc, son fils est venu, mais sa femme et les deux premiers enfants ?] *Sa femme est restée, ouais* [Ah oui ?] *Sa femme est restée, sa femme est restée en Algérie […] C'était le plus jeune, et puis […] il voulait qu'il fasse des études » (F-38-Bac+5, Algérie).*

Le grand-père fait venir son fils de 6 ans, l'âge de la scolarisation. Cette coïncidence n'en est peut-être pas une, elle peut révéler une connaissance du système éducatif. L'enfant est élevé par la compagne du grand-père. Elle est

Française, née de parents français. Elle est à ce point impliquée dans l'éducation de l'enfant, qu'elle l'élève comme un fils et que l'enquêtée la considère comme sa grand-mère :

> *Et euh... surtout, ma grand-mère avait des… des amies ou des… des cousines, je ne sais pas, qui étaient euh... dans l'enseignement […] Et qui se sont énormément occupées de mon père pour lui faire rattraper le retard en français […] Et euh... oui, oui, c'est ça, en fait. Parce qu'en fait, ma grand-mère, celle qui a élevé mon père, ne pouvait pas avoir d'enfants […] quand il est arrivé d'Algérie, il [le grand-père] a mis mon père en garde chez elle et finalement… elle l'a gardé, disons, définitivement, quoi » (F-38-Bac+5, Algérie).*

Elle fait d'ailleurs part de sa surprise d'être comptée parmi les descendants d'*immigrés*. Elle n'a jamais perçu son père de la sorte, il est titulaire d'un Capés tout comme sa mère (d'« origine » Suisse). Voilà comment elle caractérise sa relation à l'Algérie :

> *« On n'a jamais mis les pieds en Algérie [la relation à l'Algérie, c'est] uniquement mon grand-père et puis j'ai dû voir deux de ses frères et puis, si, un cousin qui venait régulièrement […] Mais sinon, non, rien […] Ben, mon père en parlait, mais pas tant que ça […] Sincèrement, je ne sais pas, parce que en plus, je n'ai même pas envie d'aller en Algérie » (F-38-Bac+5, Algérie).*

Dans cet exemple, le niveau de diplôme obtenu par l'enquêtée relève de la reproduction sociale car le père, non seulement possède une expérience du système éducatif, mais il y fait carrière.

Ces exemples montrent que lorsque les parents sont arrivés suffisamment jeunes pour avoir un parcours dans le système éducatif français, ils connaissent une mobilité sociale qui bénéficie à leurs enfants. Cependant, cette opportunité est indépendante de leur volonté puisqu'elle a été conditionnée par, d'une part, le choix du grand-père de procéder au regroupement familial ou pas, d'autre part, l'âge des enfants à leur arrivée.

Les enquêtés dont les parents sont arrivés trop âgés pour être scolarisés ne sont cependant pas démunis face à l'institution scolaire. La première ressource dont ils disposent réside précisément dans la famille. La scolarisation de leurs jeunes

frères et sœurs, oncles et tantes leur permet de s'acculturer à l'institution à travers l'expérience des autres :

> *« Il a grandi [son oncle] avec mes frères, mes sœurs. Il a passé son Bac quand je suis née, [il fait ses études] à Metz, euh... jusqu'à un niveau d'ingénieur. Ensuite, il est euh... thésard, il est professeur d'université, euh... maître de conférence » (F-33-Bac+5, Algérie).*

> *« J'ai appris à cuisiner avec ma grande sœur. Le ménage c'est ma grande sœur qui nous a appris à le faire. Au niveau de l'école par contre, elle nous aidait beaucoup quand on avait des soucis mais ma mère aussi aidait de temps en temps. Ce qu'elle ne savait pas faire, elle nous disait : « Vas voir ta sœur ». […] Sinon, tout le reste, c'était ma grande sœur. C'est elle qui nous a aidés. Au niveau scolaire, c'est elle qui nous a aidée jusqu'en seconde […] Après, quand on est rentré en seconde, c'est fini » (F-37-Bac+4, Algérie)*.

Avec le temps, les plus jeunes deviennent à leur tour des époux, des oncles et des tantes vers qui il est possible de se tourner, comme le montre l'exemple de la mère qui fait la classe à son mari (cf. supra). Lorsque ceux qui ont été scolarisés s'accomplissent professionnellement, ils deviennent des modèles de réussite possible pour l'ensemble de la famille :

> *« Moi, je sais qu'en tous les cas, j'ai euh... j'ai grandi avec la hantise de décevoir, de ne pas réussir aussi bien que mes sœurs, ne pas être à la hauteur* [Ça a eu un impact ?] *Ah oui. Ah oui, oui, oui. Un impact très, très fort euh, quand je n'ai pas eu mon bac, par exemple, la première fois, euh, voilà, quoi, je me suis considérée comme étant très nulle, euh, pas à la hauteur, etc. Ma mère n'avait qu'une seule crainte, c'est que je décide d'arrêter, alors que ça ne m'avait même pas effleuré l'esprit, hein. Mais voilà euh, franchement, j'ai grandi avec ça » (F-33-Bac+5, Algérie).*

Parmi ceux qui n'ont pas été scolarisés se trouve une exception, à savoir, le militant FLN qui lors de son emprisonnement prend des cours et décroche un certificat d'études :

> *« Alors, c'est pas qu'il avait fait des études, […] mais quand il a fait de la prison, il est allé à l'école, et comme il devait être, enfin c'est pas qu'il devait être, c'est quelqu'un de très intelligent, c'est quelqu'un d'autodidacte […] Il a passé ce qu'on appelle un certificat d'études primaires qu'il a obtenu […] il parle français comme vous et moi , d'ailleurs ce qui est amusant c'est qu'il ne parle que français » (F-38-Bac+3, Algérie).*

Les pères arrivés avant 1962, qui contractent une union avec une femme qui a grandi en Algérie à partir de la fin des années 1970, que ce soit la première union ou qu'elle intervienne après d'autres mariages, disposent d'une seconde ressource : la scolarisation de leur épouse. Ces dernières sont généralement plus jeunes que leur époux et lorsque l'Etat indépendant algérien met en place un système éducatif dans les années 1960, elles étaient suffisamment jeunes pour en bénéficier. Le niveau scolaire des mères varie : certaines ont un niveau de fin d'école primaire, d'autres sont allées jusqu'au niveau baccalauréat, mais ces femmes sont familières avec les exigences de l'école et elles sont en mesure d'encadrer, en France, la scolarité de leurs enfants dans les petites classes et parfois au-delà :

> *« Elle est vraiment derrière nous pour qu'on réussisse en fait. Quand on était à l'école, elle était vraiment, elle nous soutenait, tous les soirs "Alors t'as quoi à faire ? T'as fait quoi aujourd'hui ?" elle était vraiment derrière nous. Elle regardait nos devoirs. Elle nous expliquait, alors que mon père non. C'est surtout ma mère […] Mais bon quand on lui dit* [au père] *"la grammaire j'y arrive pas" c'est ma mère qui nous aidait, ça c'est sûr. Personnellement elle m'a aidé jusqu'au CM2, 6e » (F-21-Bac+3, en cours de scolarisation, Algérie).*

> *« Alors, ma mère a été scolarisée jusqu'au niveau Bac. Mais elle n'a pas passé son Bac parce justement, socialement ce n'était pas possible parce-que comme c'était l'aînée et que justement, mon grand-père travaillait en France, ma grand-mère lui a, entre guillemets, imposé des tâches. Donc elle était obligée de l'aider que ce soit dans l'éducation de ses frères, que ce soit de faire tout ce que fait une femme de maison quoi […] Donc, à un moment donné, ma grand-mère lui a dit : « Écoute, ce n'est plus possible. Tu vas arrêter tes études parce que moi j'ai besoin de toi » (F-26-Bac+3, en cours de scolarisation, Algérie).*

Quelle que soit la modalité de socialisation de la première génération 1,5 (cf. supra) : scolarisation, entrée sur le marché du travail ou conjoint sans ascendance migratoire, elle acquiert un capital social et culturel qui influe positivement sur le parcours scolaire de ses propres enfants. Pour ce groupe d'immigrants, la mobilité sociale s'accompagne très souvent de l'acquisition de biens matériels, notamment à travers l'accès à la propriété en France.

3.3. Accès à la propriété ou aux biens matériels

Parmi les familles de cette période, seule une famille n'a acquis de maison ni en France, ni en Algérie (ligne 9). Cette singularité s'explique par la trajectoire migratoire du père qui quitte la colonie en 1947 sans y laisser d'attaches : ses parents décèdent lorsqu'il était enfant et il ne s'entend pas avec sa famille d'adoption. Il fera carrière dans les mines du Nord où il est agent de maîtrise en fin de carrière :

> *« En fait lui il a perdu ses parents, sa mère est morte quand elle a accouchée* [de lui ?] *Oui. Et son père, je pense qu'il est décédé aussi, enfin il est mort, il ne l'a pas connu en fait, il a été élevé par un de ses oncles [et plus loin dans la conversation concernant la maison dans laquelle la famille vit] C'est un statut particulier [la maison], elle est ayant droit ma mère. Parce que mon père, il était mineur et il a eu une maison […] Elle [la mère] n'a pas de loyer, elle ne reçoit pas tous les mois un loyer comme tout le monde quoi, mais c'est retiré de sa pension, on peut dire qu'elle est locataire » (F-21-Bac+3, en cours de scolarisation, Algérie)*

Grâce à son emploi, il accède à une maison spacieuse dans une cité minière. C'est la raison pour laquelle l'achat d'un bien foncier n'a pas été un objectif pour cette famille. En revanche, l'absence d'acquisition d'un bien immobilier en Algérie par le père souligne son détachement et son installation définitive en France.

Tous les parents ou grands-parents des enquêtés sont propriétaires d'un bien immobilier en France à l'exception de la famille de l'enquêtée qui est en sixième année de médecine (ligne 7). Les grands-parents avaient pourtant acheté une maison en région parisienne mais à la fin des années 1970, ils décident de vendre leur bien pour repartir en Algérie, probablement dans le cadre de la politique de retour (cf. chapitre 2). Cette décision a occasionné une rupture dans la mobilité résidentielle et sociale de la famille :

> *« En fait, avant de repartir en Algérie, ils étaient en pavillon qu'ils avaient acheté. Après ils l'ont revendu et ils sont partis en Algérie […] C'était dans les années 80 […] Les petites sœurs qui ont commencé les études en France, elles sont re-rentrées en Algérie, donc reprendre des études en arabe, c'était quasiment impossible. » (F-25-Bac+5, en cours de scolarisation, Algérie).*

Lorsque le père, arrivé nourrisson en 1957, revient en France, en 1983, avec son épouse algérienne, la ressource familiale est actionnée, en l'occurrence, au sein de la fratrie. Le jeune ménage y trouve notamment un hébergement dans les premiers mois :

> *«* [Donc votre père, quand ses parents rentrent en Algérie, il vit où ?] *Chez sa grande sœur qui s'est mariée parce qu'elle s'est mariée très tôt. Elle s'est mariée à 16 ans. Donc, il est resté avec sa sœur. Et jusqu'à ce qu'il se marie. Il est re-revenu avec ma maman [après avoir fait son service militaire en Algérie]. Même en tant que couple, ils ont vécu un an chez sa grande sœur. Moi je suis née là-bas. Ils vivaient à Paris » (F-25-Bac+5, en cours de scolarisation, Algérie).*

Au moment de l'entretien, le couple est installé dans une zone urbaine sensible de la région parisienne car c'est tout ce que leurs moyens leur permettent de louer. Cependant, le capital social et culturel, que le père a acquis dans son enfance et sa jeunesse, il est titulaire d'un CAP, et la scolarité jusqu'en fin de primaire, dont a bénéficié son épouse en Algérie participent de la réussite scolaire de leurs quatre enfants.

3.4. Des enquêtés rarement concernés par le projet migratoire initial

Les descendants des immigrants coloniaux forment souvent la troisième génération résidant en France. Leur famille proche, d'un côté de la famille au moins (grands-parents, oncles, tantes, nièces, neveux), est installée en France et elle a acquis un capital social, culturel et économique. Lorsque les enquêtés ont créé leur propre famille, leurs conditions de vie ne se distinguent pas de celles des familles sans ascendance migratoire. Dans cette perspective, la question concernant le projet migratoire des parents est-elle pertinente pour ce groupe de descendants ? Le père ou la mère des enquêtés sont eux-mêmes des descendants d'immigrants qui avaient tout juste dépassé leurs vingt ans, pour les plus âgés, lorsque qu'ils ont suivi leurs parents en métropole. Dans un tel cadre familial, la notion de projet migratoire ne se pose pas dans les mêmes termes que pour les descendants des périodes ultérieures. Elle semble même anachronique puisque c'est à leurs parents ou à leurs grands-parents que la question aurait dû être posée :

« [Vos grands-parents, quand ils arrivent, est-ce que c'est avec une intention de s'installer de façon définitive ? Ou est-ce que c'est dans l'idée d'un retour ?] *Dès le début, mon père ne s'est absolument pas dit « on va retourner ». Mes grands-parents, en tout cas, ne nous ont pas transmis ça […] Ils se sont pas dit à un moment, ils nous ont pas inculqué ça, quoi. « On va revenir. On va reparti au pays, etc. D'ailleurs, mes parents n'ont quasiment jamais acheté de maison en Algérie* [pourquoi vous dites quasiment ?] *Parce qu'à un moment, mon père, il s'est laissé tenter par une petite maison, et puis bon, c'était pas, c'était pas dans sa philosophie, quoi* [Et, il ne l'a pas fait ?] *Il l'a revendue, en fait » (H-36-Bac+2, en reprise d'études, Algérie).*

Les enquêtés dont les parents sont les primo-arrivants ont tous répondu que le projet était de s'installer définitivement en France.

Ces réponses sont néanmoins à appréhender avec précaution puisque la question n'est pas posée aux bonnes personnes. Bien entendu, c'est la catégorie *immigré* qui produit ce biais puisque tous les parents des enquêtés, quelque que soit leur âge à leur arrivée, sont nés au Maghreb. A titre d'exemple, l'enquêté qui est né en Algérie (ligne 1), à savoir le médecin qui vit dans une grande maison « aux peintures à peine sèches », sa réponse à la question du projet migratoire, bien qu'il entre dans la catégorie statistique *immigré*, est très claire :

« Quand on est arrivé en France, on sait qu'on va rester en France par rapport aux études. C'est-à-dire que pour lui [le père], il était clair que l'accessibilité aux études supérieures était beaucoup plus facile en France qu'en Algérie – par rapport à ce qu'il avait vécu – et en fait, ils ont été très axés études dès le départ » (H-42-Bac+8, Algérie).

Cependant, si un sociologue pose la question du projet migratoire à ses enfants, que pourront répondre ces descendants d'immigrants, qui forment la quatrième génération, à part de répéter ce qui est évident dans la famille depuis trois générations au moins ?

3.5. Les descendants de coloniaux, des réussites paradoxales ?

Les petits enfants des familles arrivées avant 1962, soit la troisième génération, sont très diplômés. Les personnes interrogées ne sont pas toujours celles qui ont le diplôme le plus élevé au sein de la fratrie : l'enquêté qui a le niveau de diplôme le plus bas (ligne 5) compte parmi ses frères et sœurs deux Bac+5. Le médecin (ligne 1) est le plus diplômé de la fratrie mais ses deux aînés sont titulaires d'un Bac+5. Lorsque les fratries sont encore scolarisées, les perspectives scolaires sont très encourageantes comme dans le cas des enfants dont le père, titulaire d'un CAP est arrivé nourrisson (ligne 7) : l'aînée, la personne interrogée, est en sixième année de médecine au moment de l'entretien, son cadet est en dernière année d'école d'ingénieur, le suivant vient d'obtenir un Baccalauréat S et il est accepté dans une CPGE ; enfin, la dernière, âgée de 14 ans, s'oriente vers un Bac S.

La réussite est moins marquée pour les fratries des adolescents et des hommes arrivés seuls avant 1962, qui ont procédé au regroupement familial ou qui ont recréé une seconde ou troisième famille après 1962. Parmi la fratrie de dix (ligne 11), deux seulement ont obtenu un baccalauréat et ont poursuivi dans l'enseignement supérieur. Le profil de ces fratries se rapproche de celles dont les parents ont émigré après 1962. Une exception parmi ce groupe concerne la fratrie dont le grand-père et l'oncle sont rentrés en Algérie dans les années 1950 (ligne 3) en laissant des biens fonciers en métropole : les onze enfants sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, dont un Bac+8, trois Bac+5 et sept Bac+2. Cette famille représente peut-être une exception, mais elle peut également révéler la corrélation entre la possession de biens matériels et la mobilité sociale, en d'autres termes, elle souligne le lien entre les conditions de vie de la famille et la qualité du parcours scolaire des enfants.

Toutes les familles ont parmi leurs membres un ou plusieurs diplômés. Dans la recherche française, ces réussites scolaires sont souvent caractérisées de « paradoxales » ou « exceptionnelles ». Cette qualification sous-entend que ces réussites vont à l'encontre du sens commun. Or, l'analyse des immigrations initiées dans la période coloniale dans leurs dimensions temporelles et générationnelles, montre au contraire qu'elles sont le produit de l'acquisition de biens matériels et

immatériels par les parents et les grands-parents, au sein desquels le niveau scolaire des parents est un facteur déterminant.

4. 1962-1973 : une main d'œuvre sans capital

Parmi les quarante-trois familles d'enquêtés, seize sont arrivées entre 1962 et 1973 : cinq familles algériennes, six familles marocaines et cinq familles tunisiennes. La répartition équilibrée reflète, d'une part, une politique d'accueil d'une main-d'œuvre nombreuse dans une France en pleine expansion économique[146], d'autre part, la politique migratoire mise en place avec les pays du Maghreb. Au début des années 1960, les immigrations en provenance du Maghreb se diversifient. Les modalités d'entrée sur le territoire français diffèrent selon que les candidats à l'immigration sont des ressortissants de l'un des deux anciens protectorats ou de l'ancienne colonie. Ainsi que le précise le rapport *MGIS*, elles dépendent essentiellement des conventions bilatérales signées avec les trois nouveaux Etats (cf. chapitre 6). Ces conventions relèvent d'un échange de bons procédés puisque la France a besoin de main d'œuvre et que les nouveaux Etats ne sont pas en mesure de pourvoir un emploi à tous les adultes actifs.

Les immigrations des Marocains et des Tunisiens sont respectivement encadrées par le décret n° 63/779 du 27 juillet 1963 et le décret n° 63-1055 du 15 octobre 1963 ; celle des Algériens est encadrée par les Accords d'Evian qui garantissent la liberté de circulation entre les deux pays. Cette liberté de circulation est remise en cause dès 1963 et des restrictions y sont apportées en 1964 et 1968 en raison de l'afflux très important d'Algériens en France (Spire, 2005 ; Weil, 1992)[147]. Parmi les cinq familles algériennes qui entrent dans le corpus d'entretiens, trois sont arrivées en 1962 et les deux autres avant 1968. Les conditions de l'émigration diffèrent ainsi entre les trois pays et il en va de même pour les conditions de l'immigration. Cependant, les statuts d'emploi en France sont homogènes : tous

[146] Les chiffres du recensement de cette année-là reflètent le saut quantitatif entre 1956 et 1962. Se reporter à l'annexe 1.

[147] Selon P. Weil (1992), le solde migratoire en octobre 1962 est de 70 000 personnes par semaine.

les pères et toutes les mères des enquêtés occupent des emplois d'ouvriers ou d'employés, lorsque les femmes ne sont pas mères au foyer :

> *« Donc, il avait 24 ans à l'époque, donc, ils se marient [avec la mère de l'enquêté] Euh, donc peu de temps après, ils arrivent en France.* [Et votre père, en fait, donc, comment il rentre dans la sidérurgie dès qu'il arrive ?] *Euh, ben… des enfants, il faut nourrir tout le monde* [D'accord, Il était ouvrier ?] *Bon, bah, il n'avait pas de diplôme, rien du tout, donc euh... voilà, quoi, c'est la main-d'œuvre [et plus loin dans la conversation concernant la mère] Elle commence à faire une formation, elle commence à faire des stages dans une maison de retraite […] Et puis, euh... ils l'ont gardée* [À faire quoi, du coup ?] *Donc, c'était une espèce d'assistante, on va dire, du ménage, de temps en temps, les petits, les petits papys, euh... les laver, les mettre au lit* [Aide-soignante, un peu ?] *Ouais, sans avoir le titre parce qu'elle avait aucun diplôme. Euh... voilà, quoi » (H-35-Bac+2, Algérie).*

> *« En tout cas, il [le père] a fait des petits boulots jusqu'à ce qu'il ait eu l'occasion de venir en France travailler. Il s'avère que le mari d'une cousine qui était déjà ici et ses patrons étaient agriculteurs, il a pu avoir un contrat pour venir [à travers eux] Mon père est arrivé en 1964, et il est arrivé par ce contrat […] Il a passé son temps à alterner [entre des emplois] agricole et de manutentionnaire. En fait ma mère, le premier travail qu'elle a fait, c'était de cueillir des fruits et légumes dans les champs, elle a travaillé dans les champs. Donc, les premiers contacts au niveau socialisation, cela a été aussi, en dehors des mamans qu'elle rencontrait à l'école, c'était les agriculteurs. Et c'était un village où il n'y avait que cela aussi, il y avait très peu de professions libérales et tertiaires (F-36-Bac+8, Maroc).*

> *« j'avais cette image des français qui venaient euh, et qui proposaient aux gens euh, de partir et que donc lui [le père] il est parti comme ça […] une fois il a dit « Ah mais tu sais t'arrivais, dès que t'arrivais, t'avais tes papiers, ton boulot, ton logement » Il a travaillé dans le bâtiment jusqu'à ce qu'il travaille au Printemps [le magasin] Oui comme électricien, il était au service technique du Printemps euh, alors il faisait plusieurs choses, il faisait l'ouverture du magasin, la fermeture, il éteignait tout [et concernant la mère] Elle ne travaillait pas, ma mère a travaillé très tard, elle a travaillé le jour où mes parents ont achetés une maison [en France] Elle a fait au début des ménages, puis de la garde d'enfants à domicile et au bout de quelques années […] elle a demandé un agrément pour travailler en tant qu'assistante maternelle et ensuite elle a travaillé dans une crèche familiale […] pendant 18 ans […] elle a pris sa retraite cette année » (F-39-Bac+5, Tunisie).*

Les modalités d'accueil des Marocains et des Tunisiens font l'objet d'articles spécifiques dans les conventions bilatérales. Les deux accords assurent au candidat à l'émigration le paiement du voyage, un emploi et un logement. La convention avec

le Maroc stipule également que les démarches sont facilitées pour les familles des travailleurs qui souhaitent procéder au regroupement familial. Les Algériens, pour lesquels une forme de liberté de circulation est en vigueur, n'ont aucune de ces assurances, ils n'ont ni contrat de travail, ni hébergement. Les restrictions à cette liberté de circulation, qui ont fait l'objet de négociations, portent sur la régulation de l'émigration, notamment au travers d'exigences telles que l'obligation de trouver un emploi dans l'année qui suit l'arrivée, et la création de l'Onamo (cf. chapitre 6).

Ces divergences dans les modalités d'installation en France montrent que les ressortissants des anciens protectorats arrivent dans un cadre structurant. En revanche, les conditions d'arrivée des Algériens diffèrent peu de ceux de la période coloniale, ils ne sont pas « accueillis ».

4.1. Des immigrants plus âgés et plus souvent mariés

Entre 1962 et 1973, le nombre de génération se réduit à deux et la trajectoire migratoire des familles correspond aux représentations communes sur l'immigration maghrébine : les pères arrivent tous adultes : le plus jeune a 20 ans (ligne 14) et le plus âgé a 33 ans (ligne 23) ; ils sont souvent mariés et pères de famille :

> *« Ils se sont mariés [les parents] avant 1955 […] Oui, de toute façon avant 1955. Ma mère a dit qu'elle était jeune, elle avait 17-18 ans* [en tout cas entre les années 1960 et 1968, votre mère et vos frères et sœur aînés sont en Algérie ?] *Oui et mon père est en France » (F-38-Bac+8, Algérie).*

> *« À l'époque, les bureaux de recrutements proposaient directement je ne sais plus à quel âge. En 1963, ils lui ont proposé, il a embarqué pour travailler en France […] Il a travaillé effectivement de 1963 à 1970. Il [vivait] surtout dans des foyers* [Et donc vous, vous êtes né au Maroc ou en France ?] *Au Maroc. Donc ce sont les deux derniers qui sont nés en France, d'accord » (H-41-Bac+2/3, Maroc).*

> *«* [Vous me dites que votre père, la première fois qu'il vient en France c'est quand ?] *1975-1976, je n'ai pas une date précise* [et votre mère ?] *Elle est arrivé qu'en 1978 […] Oui, il me semble, oui il était prévu qu'elle vienne ici parce que lui sa volonté c'était de travailler en France.* [D'accord, donc c'est prévu que elle arrive, donc elle arrive en ?] *1978* [juste après la naissance de [Prénom du 4ème enfant ?] *Oui il avait un mois » (H-27-Bac+5, en cours de scolarisation, Tunisie).*

Cinq hommes seulement arrivent célibataires (un Algérien, un Marocain et trois Tunisiens). A l'exception d'une enquêtée dont le père épouse une femme sans ascendance migratoire (ligne 39), les célibataires contractent des mariages avec des femmes originaires du Maghreb. Le regroupement familial se fait plus rapidement que dans la période antérieure, la durée moyenne est de cinq ans, que ce soit pour les hommes mariés ou les célibataires qui se marient. Pour les Marocains et les Tunisiens, les regroupements rapides sont dus aux conditions d'accueil dont ils jouissent. Concernant les Algériens, la raison de la baisse de l'écart entre l'arrivée du père et de la mère relève, non pas de conditions structurelles, mais de l'absence de génération intermédiaire 1,5 (cf. supra) : les primo arrivants sont les pères des enquêtés.

4.2. Analphabétisme, illettrisme et scolarisation dans la pré-émigration

Le niveau scolaire des pères qui arrivent dans les années 1960 reflète essentiellement l'héritage colonial des systèmes éducatifs des trois pays. Les mères les plus jeunes incarnent, quant à elles, les systèmes éducatifs instaurés dans les Etats du Maghreb postcoloniaux (après 1956 pour les protectorats et après 1962 pour l'Algérie). Les parents des descendants de Tunisiens sont proportionnellement les plus nombreux à avoir fréquenté le système scolaire et ils l'ont fait plus longtemps que les Marocains et les Algériens : seuls deux pères sont illettrés ou analphabètes (lignes 36 et 38) et *à contrario*, une mère est titulaire d'un baccalauréat (lignes 38)[148] :

> *«* [Et, votre maman ? Scolarisée ?] *Scolarisée* [Jusqu'à quel niveau ?] *Au niveau bac […] Et vous savez, en Tunisie, quand vous arrivez à un niveau bac, genre euh, dans les années 60, c'est équivalent de, de, d'un master II, hein » (H-26-Bac+5, Tunisie).*

Les parents des descendants de marocains vont également à l'école mais un peu moins longtemps : quelques-uns des pères et des mères ont été scolarisés jusque dans le premier cycle du secondaire. Dans les familles marocaines et tunisiennes, au moins l'un des parents a été scolarisé et les femmes ont presque

[148] L'autre mère, titulaire d'un Baccalauréat, est Française, née de parents français.

toutes poursuivi une scolarité plus longue que leur mari. Dans cette perspective, l'un ou les deux parents ont une expérience de l'école et de ses exigences. Ils sont ainsi en mesure d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité, ou à tout le moins, dans les petites classes, avant que la famille élargie ne prenne le relais :

> *«* [Est-ce qu'elle a été scolarisée [la mère] ?] *Oui* [Jusqu'à quel niveau ?] *Je ne sais pas. Parce qu'après, elle ne voulait plus aller à l'école, donc je ne sais pas quand est-ce qu'elle en a eu marre et a arrêté* [Mais est-ce que vous pouvez me dire peut-être si c'était élémentaire ou collège ou l'équivalent en tout cas ?] *Peut-être qu'au collège, je crois, où elle a dû arrêter, je ne sais pas* [Avec une éducation en arabe, en français ou les deux ?] *Elle, arabe [*Très bien. Dans vos oncles et vos tantes, ils ont fait également des études ?] *Oui* [De longues études ?] *Oui* [Vous voulez en parler un petit peu, me situer vos oncles et tantes peut-être pour ceux qui ont fait de longues études ?] *Il y en a un qui était ingénieur […] Un autre est commissaire, il a fait des études de juge. À la base, il était juge, et une autre est inspectrice académique* [Très bien. Tout cela au Maroc ?] *Oui, tous ont fait des études au Maroc* [Et votre papa ?] *Mon père, non. Je sais qu'il sait lire et écrire l'arabe […] Je ne sais pas en fait où il a appris maintenant que j'y pense* [Est-ce que cela peut être dans des madrasas ?] *Peut-être, oui. Je pense, oui* [Votre maman a un niveau plus élevé que lui. Est-ce que je peux en conclure cela ?] *Oui, elle a eu l'occasion d'aller à l'école. » (F-31-Bac+5, en cours de scolarisation, Maroc).*

> *« Pendant la présence française, parce que ma mère était à l'école, elle est née en 1948. Elle est rentrée à l'école, parce que la France était là-bas, elle a dû rentrer à l'école autour de 1952-1954. Elle a même fait sa primaire, à Carthage* [Vous m'avez dit que votre maman était scolarisée jusqu'à quand ?] *L'équivalent du CM2 ici […] Aujourd'hui, elle sait écrire et compter* [En arabe ou en français ?] *Non, en français, à l'école française.* [Et votre père n'a jamais été scolarisé ?] *Non, jamais, il est arrivé bien trop tard […] Comme elle [la mère] ne pouvait pas trop nous aider, elle nous a aidés au départ. Après, elle faisait appel soit à mes tantes qui avaient un niveau par exemple de cinquième ou de quatrième pour nous faire des dictées. Elle a élevé aussi... chez nous, est venu mon cousin, le fils de la sœur de mon père qui lui était plutôt bien lancé aussi dans les études » (H-42-Bac+4, Tunisie)*

La démocratisation scolaire en Algérie se met en place à partir de 1962, quelques années après l'accès à l'indépendance du Maroc et de la Tunisie. C'est probablement l'une des raisons pour lesquelles les mères, mais également les pères des descendants d'Algériens sont moins scolarisés : aucun parmi eux n'est allé au-delà de l'école primaire. Ils possèdent en définitive un profil semblable à celui des adultes primo arrivants de la période antérieure (cf. chapitre 1). Les épouses algériennes arrivent toutes avant 1970, quand elles ne sont pas arrivées en même

temps que leur mari et elles n'ont donc pas bénéficié de la démocratisation scolaire en Algérie. Les parents possèdent peu ou pas de capital social et culturel pour encadrer la scolarité de leurs enfants :

> *«* [Est-ce que votre maman a été scolarisée ?] *Non, jamais* [Est-ce qu'elle a travaillé en Algérie avant l'arrivée ici ?] *Non, elle a travaillé dans les champs, non, pas de métier* [Est-ce que vous pouvez me faire le même portrait pour votre père ? Est-ce qu'il a été scolarisé ?] *Non, il a pris quelques petits cours, je me rappelle, quand il est venu en France. Il est allé à l'école* [Il est allé à l'école en France ?] *Oui, voilà. En fait lui, c'étaient plus des cours d'alphabétisation. Il avait des cahiers » (F38-Bac+8, Algérie).*

> *« Mon père a été un petit peu à l'école, ma mère pas du tout* [Jusqu'à quel niveau il était allé ?] *Mon père, je pense qu'il a dû faire, euh… alors, je ne sais pas, je ne connais pas bien le système en Algérie, mais… genre primaire quoi […] Y avait pas que le cadrage en fait, c'est ça qui est drôle. C'est que ma mère, ce qu'elle voulait, c'est qu'on fasse nos devoirs, et c'est plutôt ma grande sœur qui supervisait un petit peu ça […] Ma mère ne savait pas lire et écrire, donc elle ne pouvait pas m'aider pour les devoirs, je pense que elle, ce qu'elle assurait c'était qu'on ne traîne pas dans le quartier, qu'on soit à la maison, qu'on devienne pas des délinquants parce que c'était son angoisse […] Mais elle n'a pas eu d'influence directe sur ma scolarité » (F-45-Bac+8, Algérie).*

Ces témoignages éclairent la chute des taux de diplômés parmi les descendants d'Algériens constatée dans le tableau 15 (cf. supra). Les taux de diplômés de la période 1962-1973 renseignent en fait sur la scolarisation des parents dans la période coloniale et dans les quelques années qui suivent l'accès aux indépendances : les familles tunisiennes sont les plus scolarisées et le nombre de diplômés est le plus élevé. Le taux obtenu par les familles algériennes reflète l'état du système éducatif dans la période coloniale (cf. chapitre 2) car tous les parents résidaient en Algérie lorsqu'ils étaient en âge d'être scolarisés. Dans cette perspective, les parents des enquêtés algériens sont ceux qui possèdent le moins de capital scolaire, social et culturel pour accompagner leurs enfants dans leur scolarité. Cette absence de ressources n'empêche cependant pas deux descendantes d'Algériens d'obtenir des doctorats, la première en médecine et la seconde en sociologie. Le point aveugle qui subsiste concerne le taux de diplômés des familles marocaines qui est inférieur à celui des familles algériennes. Ce résultat peut trouver son « origine » dans la qualité de l'enseignement dans les pays d'émigration mais les récits biographiques ne permettent pas d'étayer cette hypothèse.

4.3. Des familles marocaines et tunisiennes plus souvent propriétaires

Les parents arrivés entre 1962 et 1973 avaient, pour les deux-tiers, le projet de rentrer dans l'un des pays du Maghreb :

> *« Le projet [pour le père], c'était de venir en France, chercher du travail, gagner de l'argent et d'en transmettre à ma mère qui est restée là-bas. Et puis à un moment donné, je ne sais pas pour quelle raison, ils ont décidé de venir en France ensemble. Mais leur objectif était, comme beaucoup, ce n'était pas de continuer à être en France, c'était de repartir là-bas un jour* [Et votre maman, je vais me permettre de vous poser une question, quand votre papa est décédé, est-ce qu'il a été question à un moment donné ou à un autre de repartir ou jamais ?] Il en avait été question, mon père était encore vivant, et à l'époque où on donnait 10 000 francs *[en 1979] Oui, mon père en avait un peu parlé [*Mais lorsqu'il est en parti en fait, il était évident que vous restiez en France ?] *Pour ma mère, oui* [Pour votre mère ?] *Je pense qu'elle a peut-être dû hésiter. Mais comme mon frère […] ne souhaitait pas rentrer et qu'il a été toujours son fils, son grand fils, elle ne serait jamais repartie en les [son fils avait déjà fondé sa famille] laissant en France [*En fait à ce moment-là, j'ai envie de dire que c'est une installation définitive ?] *Oui » (F38-Bac+8, Algérie).*

> *«* [Est-ce que vos parents avaient un projet migratoire ?] *C'est-à-dire de rester en France ?* [Par exemple ou votre éducation] *Non, mon père a toujours voulu repartir, il pensait qu'il allait repartir* [Quand est-ce qu'ils se sont rendus compte qu'ils étaient ici durablement en tout cas ?] *Je ne sais pas, peut-être quand on est né. Je sais que ma mère était très attachée à sa famille et que mon père il ne voulait pas rester ici » (F-31-Bac+5, en cours de scolarisation, Maroc).*

C'est également ce groupe d'immigrants qui a été surpris de réaliser, au début des années 1980, que leur installation en France était définitive. Dans cette perspective, l'ordre dans les acquisitions de biens fonciers reflètent notamment la transformation du projet migratoire : d'abord dans l'un des pays du Maghreb, puis en France pour la majorité d'entre eux :

L'examen des acquisitions de biens fonciers en France et dans le pays de naissance et, le cas échéant, l'ordre d'achat révèle que toutes les familles Marocaines et Tunisiennes sont propriétaires d'au moins un bien. Les Marocains ont d'abord acheté un bien au Maroc, puis en France. La situation est plus nuancée pour les Tunisiens puisque le premier achat est fait par certains en Tunisie et, par d'autres, en France. L'élément important réside ici dans le fait que tous, sans

exception, sont propriétaires d'un bien. Les Algériens n'ont pas accédé à la propriété dans les mêmes proportions, deux des familles n'ont acheté de bien ni en Algérie ni en France. Ces différences, qui méritent d'être approfondies dans une recherche ultérieure, peuvent trouver leurs déterminants notamment dans les politiques d'accueil différenciées entre les ressortissants des anciens protectorats et ceux de l'ancienne colonie.

> *« Ca fait très, très, très longtemps que mes parents habitent euh, là où ils habitent actuellement [Ah] Donc euh, dans la même maison* [Vous avez toujours connu cette maison ?] *Ah oui, oui, oui. Mes frères aussi […] Je sais que ça fait vraiment très longtemps qu'on habite ici. Enfin, depuis toujours* [Mais alors, justement, si on parle de cette maison. C'est une maison achetée ? C'est une maison louée ?] *C'est une maison louée* [Louée. D'accord, depuis ?] *Depuis euh... au moins 40 ans !* [Mais ils passent du temps là-bas ? Ils ont une maison là-bas [en Algérie]] *Pas du tout. Ma mère est repartie […] Elle est retournée peut-être deux fois » (H-26-Bac+25, en cours de scolarisation, Algérie).*

4.4. Les descendants de l'immigration de travail : des réussites qui sont exceptionnelles

Les fratries de cette période sont en deçà de l'objectif de « 80% au Bac ». A quelques points près, seuls les descendants de Tunisiens s'en approchent. Les familles marocaines et algériennes obtiennent des taux équivalents de bacheliers mais les descendants d'Algériens poursuivent plus souvent des études dans l'enseignement supérieur, et ce, bien que leurs parents soient les moins pourvus en capital scolaire, social, culturel et économique : un descendant d'Algérien sur deux est titulaire d'un diplôme, mais ce sont pour la plupart, des diplômes de niveau Bac+2 ou Bac+3. La proportion est de l'ordre de un sur quatre pour les descendants de Marocains.

Les enquêtés de cette période sont les plus diplômés de leur fratrie et ils sont parfois les seuls diplômés de l'enseignement supérieur, notamment dans les familles algériennes et marocaines. Pour ces dernières, l'obtention d'un diplôme de troisième cycle par l'un des enfants reste une exception :

> *«* [Mais dans ce que vous me dites, j'ai l'impression que vous vous construisez contre un modèle... pas un modèle, mais en tout cas vos frères et sœurs à l'inverse. Quand je dis "contre", c'est "à l'inverse"] *Oui, Oui, oui. [Prénom d'une*

sœur] à l'époque, vraiment, on a été jusqu'à très longtemps très proches et tout cela, jusqu'à ce qu'elle arrive, moi j'étais à la faculté, et qu'elle a échoué au Bac […] Donc, elles restent des petites sœurs. Et puis les liens qu'on a, elles me perçoivent plus comme le modèle » (F-38- Bac+8, Algérie).

…

« [Parce qu'en plus, vous êtes la seule à avoir fait des études longues dans votre famille] *Oui* [Qu'est-ce qu'ils attendaient de leurs enfants ? Ils avaient des idées ?] *Qu'ils aillent [les enfants] à l'école pour apprendre un métier en fait, c'est tout, mais ils n'intervenaient pas vraiment.* [Ils souhaitaient que vous fassiez des longues études ou pas ?] *Surtout que j'aie un travail » (F-36-Bac+5, Maroc)*

…

« Il [l'un de ses frères] me dit "T'es quand même la seule à avoir fait des études" […] Pourquoi il me dit ça, parce que en fait [Prénom] a eu le bac mais c'est [tout] Il dit ça dans le sens, enfin moi ça y est, moi c'est [un Bac+5] alors que bon [Même prénom que précédemment] a quand même eu un BTS », (F-39-Bac+5, Tunisie).

Dans cette période, les performances sont essentiellement corrélées au niveau scolaire que les parents des enquêtés ont acquis dans le système des trois pays du Maghreb, dans la période coloniale et au lendemain des indépendances. Les parents tunisiens, qui ont été scolarisés le plus longtemps, ont les enfants les plus diplômés de cette vague d'immigration ; les descendants de Marocains sont les moins diplômés de l'enseignement supérieur, malgré des parents qui ont été scolarisés, même faiblement, et les conditions d'accueil en France les plus avantageuses. Enfin, les descendants d'Algériens sont un sur deux à être diplômés de l'enseignement supérieur. Lorsque ces résultats sont analysés au regard du projet migratoire initial des parents, il apparaît que les descendants de Marocains, dont les parents ont tous souhaité repartir au Maroc où ils ont acquis leur premier bien foncier, sont aussi ceux qui sont les moins diplômés. Les projets migratoires des parents algériens et tunisiens sont, quant à eux, polarisés entre ceux qui ont souhaité rentrer et ceux qui se sont installés de façon définitive en France.

5. Après 1974 : le « quatrième âge » de l'immigration en provenance du Maghreb

Le choc pétrolier de 1973 ralentit la croissance économique de la France qui entre dans une phase de récession économique. En 1974, l'immigration « choisie » se substitue à l'immigration de travail. En 1977, les autorités françaises mettent en œuvre une politique d'aide au retour, qui s'adresse essentiellement aux Maghrébins. Mais cette dernière s'avère être un échec. Non seulement la plupart des Maghrébins ne saisissent pas l'offre qui leur est proposée, mais leur nombre en France est plus élevé en 1982 qu'en 1974 : 130 000 travailleurs clandestins sont régularisés au début du septennat de François Mitterrand (Ageron, 1985)[149].

Dans cette période, le profil des immigrants originaires du Maghreb se diversifie. D'une part, l'émigration ne relève plus de conventions inter-gouvernementales qui encadrent les envois de contingents de main-d'œuvre, mais de décisions individuelles qui sont agréées ou rejetées par le pays d'accueil ; d'autre part, les efforts de scolarisation réalisés par les trois Etats (Algérie, Maroc, Tunisie) produisent des candidats à l'émigration qui sont davantage scolarisés que ceux des vagues précédentes, dans une moindre mesure pour les immigrants originaires du Maroc. Les familles de ce groupe présentent un nombre plus grand de diplômés et de cadres parmi les pères des enquêtés. L'analyse des récits biographiques montre que l'accès à l'éducation des parents influe sur les motifs de l'immigration, les modalités de mariage et les projets migratoires.

Le nombre de familles arrivées dans cette période s'élève à douze, parmi lesquelles, six sont originaires du Maroc, trois de Tunisie et trois autres d'Algérie. La dernière entrée relevée dans le corpus d'entretiens concerne une famille marocaine (ligne 33) qui arrive en 1988. Pour cette vague migratoire, l'analyse est présentée à titre indicatif car le nombre de familles algériennes et tunisiennes n'est pas suffisamment important.

---

[149] Selon les chiffres de C-R Ageron, le nombre de Maghrébins est de 1 300 000 en 1979 et de 1 500 000 en 1985.

5.1. Des immigrations mixtes : célibataires et familles

Dans cette période, le plus jeune (ligne 32) et le plus âgé (ligne 31) des immigrants, à leur arrivée, sont tous deux Marocains.

Le premier a 19 ans en 1983 et il est le seul célibataire Marocain de ce groupe. Il vient en France pour poursuivre sa scolarité :

> *« Alors mon père [est de] Casablanca. Alors école ouais […] il a passé son bac en France, il a eu une maitrise en chimie et une maitrise en informatique et il a été professeur en chimie, actuellement il est ingénieur en informatique dans une boite d'ingénierie » (H-21-Bac+2, en cours de scolarisation, Maroc).*

Le second a 39 ans en 1982 lorsqu'il arrive avec sa femme et les aînés de la famille. Le père est ouvrier et la mère n'a jamais travaillé. Ce modèle migratoire n'est pas unique dans le groupe des familles marocaines : le mariage est souvent contracté dans la pré-émigration et le profil des immigrants est proche de celui des vagues antérieures. La seule différence par rapport aux immigrations précédentes relève du temps moyen pour procéder au regroupement familial qui décroît fortement, trois des six familles ne vivent aucune séparation :

> *«* [Vos parents, ils sont arrivés quand ?] *En 1988 [jusqu'au sixième enfant sur neuf] tout le monde est né au Maroc ?] Voilà. C'est ça [Prénom du sixième enfant] est arrivé, il avait un mois [alors, vous êtes arrivée à* [l'âge de 8 ans ?] *Euh… moi, non [à l'âge] de 5 ans* [vos parents, ils se marient quand vos parents ?] *Alors, ils se sont mariés il y a plus de 30 ans » (F-27-Bac+5, Maroc)*

La diversification se trouve plus fréquemment parmi les familles algériennes et tunisiennes. A leur arrivée, les hommes sont tous âgés de moins de trente ans et sont majoritairement scolarisés. Leurs choix matrimoniaux montrent les signes d'une émancipation par rapport au modèle traditionnel. Les deux hommes mariés arrivent avec leur épouse (ligne 41) ou la font venir dans les mois qui suivent (ligne 42). Les quatre autres sont célibataires, dont les trois Algériens.

La distanciation par rapport au mariage traditionnel s'incarne dans les choix matrimoniaux des parents des enquêtés. Le premier exemple concerne les parents

de l'enquêté (ligne 20) qui arrive seul d'Algérie en 1979 de façon clandestine. Il fait ce choix car il se sent de culture plus européenne qu'algérienne et son projet est de s'installer définitivement en France :

> *« Donc lui [le père] avait l'envie de venir en France […] Avec l'idée de rester en France, et pas retourner en Algérie, et en fait, lui, on va dire qu'en Algérie il avait une culture plutôt européenne, il aimait tout ce qui était européen […] la musique, le style vestimentaire, ces choses-là le faisaient un petit peu rêver ou fantasmer » (H-26-Bac+3, Algérie).*

A son arrivée, il est hébergé par son oncle qui réside en France depuis les années 1960. Cet oncle s'est marié en 1976 à une jeune fille de 17 ans qui a grandi en Algérie et avec qui il a deux enfants, lorsque le jeune neveu de 24 ans est logé par le couple. Les jeunes gens tombent amoureux l'un de l'autre et s'enfuient avec les deux enfants issus de la première union pour s'installer dans une autre région de France :

> *« Moi j'ai deux demi-frères en fait […] de ce que mes parents me racontent parce qu'on parle beaucoup, ils sont restés, mon père est resté plus de deux ans chez eux [chez l'oncle] et lui et ma mère […] ils sont tombés amoureux ouais, et donc en fait bah voilà […] Donc mon père arrive, cheval blanc machin, un peu plus jeune, en pleine force de l'âge […] En fait, mes parents décident finalement, ma mère décide de quitter ce monsieur, enfin son ex-mari […] procédure de divorce avec son ex-mari, ma mère récupère ses deux enfants » (H-26-Bac+3, Algérie).*

L'autre exemple est celui du père de l'enquêtée (ligne 43) qui fait des études supérieures en France dans les années 1970 à la suite desquelles il rentre vivre en Tunisie. La rencontre avec sa future épouse, née Française de parents français, se fait lors d'un séjour touristique qu'elle effectue en Tunisie :

> *« Alors en fait moi, mon, en fait mon père est Tunisien de nationalité et ma mère est Française […] ils se sont rencontrés en Tunisie en fait parce que ma mère est allée en vacances en Tunisie, parce que ma tante, enfin sa sœur avait épousée un Tunisien qu'elle avait rencontrée en France en l'occurrence et donc elle rendait visite à sa sœur […] Voilà et donc en fait, au départ ils ont vécu enfin entre la France et la Tunisie parce que ma mère continuait à travailler en France et mon père pareil parce qu'il travaillait en Tunisie […] et en France, donc voilà il était un peu entre les deux aussi. Et ma mère s'est installée en Tunisie quelques années après ma naissance en fait […] Et ils y vivent depuis voilà » (F-26-Bac+5, Tunisie).*

Le couple se marie et s'installe en Tunisie où leurs deux enfants sont scolarisés au lycée français jusqu'au baccalauréat. Au moment de l'entretien, l'enquêtée vient d'achever un parcours d'excellence dans l'enseignement supérieur à Paris et son frère poursuit des études au Canada.

Les Algériens et les Tunisiens sont moins concernés par l'écart entre les arrivées des hommes et des femmes. Les modalités de mises en couple se multiplient et les célibataires qui épousent une femme dans leur pays de naissance la font venir dans les plus brefs délais :

> *« Il [le père] avait perdu sa maman très tôt, et c'était l'ainé des frères en fait de sa famille et donc du coup, je pense qu'il fallait qu'il subvienne […] aux frais de la maison donc quand il a eu la proposition de contrat pour venir ici [en France, il est parti] Je sais pas trop, je sais que du coup les deux grands frères sont nés là-bas et qu'une fois que mon père s'est stabilisé au niveau emploi et au niveau logement, il a fait venir [la famille] » (F-25-Bac+5, Maroc).*

> *«* [Il était assez jeune votre père également alors, quand il arrive ?] *Ah oui, quand il est arrivé en France il avait 20 ans, à peu près 20 ans.* [D'accord, et donc ils se marient et votre maman arrive, combien de temps après le mariage ?] *Ah quasi immédiatement » (F-29-Bac+5, Tunisie).*

5.2. <u>Une généralisation de la scolarisation sauf pour les femmes marocaines</u>

Le niveau scolaire des Algériens et des Tunisiens progresse par rapport à la période précédente : les parents algériens accèdent à l'enseignement secondaire et les parents Tunisiens à l'enseignement supérieur. Les deux pères algériens qui sont peu ou pas scolarisés (lignes 18 et 19) sont nés au milieu des années 1940. Ils avaient respectivement 16 et 17 ans en 1962 et n'ont pas bénéficié de la démocratisation scolaire. Ce sont à nouveau les femmes, plus jeunes et plus diplômées, qui encadrent la scolarité des enfants aussi longtemps qu'elles le peuvent :

> *« Lui [le père], il n'a pas été scolarisé par contre. Il a dû [y aller] deux ans, je crois, à l'école primaire. L'Algérie était française. Mais vraiment, il a dû apprendre l'abécédaire, même pas [Et ses frères et sœurs, demi-sœurs] Pareil, ces deux frères, je pense qu'ils n'ont pas été scolarisés, peut-être le dernier des trois » (F-26-Bac+5, Algérie).*

Le cas d'une mère est exceptionnel (ligne 41). Elle est fiancée à un jeune homme lorsqu'il est recruté par une industrie française en 1974. Le couple se marie dans les mois qui suivent et la jeune épouse rejoint son mari rapidement après les noces. Elle est titulaire d'un baccalauréat et son mari d'un certificat d'études, obtenus en Tunisie. Le couple a trois enfants, deux filles et un garçon. L'aînée et la benjamine naissent avec une maladie héréditaire qui bouleverse le projet de retour que nourrissaient les parents : elles sont non-voyantes et elles ont besoin de soins et d'infrastructures qui ne sont pas disponibles en Tunisie. La mère a des ambitions de mobilité sociale et elle s'investit notablement dans la scolarité de ses enfants. Elle les accompagne dans les petites classes et elle leur fait faire des activités culturelles et sportives qui les stimulent :

> *« On a fait du piano ma sœur et moi […] ma mère m'a aussi incitée à faire de la musique et donc au début nos parents, ils m'ont acheté un piano, qu'ils ont trouvé dans une salle des ventes […] en solfège, j'étais pas très bonne en dictée […] et d'un autre côté j'étais bonne en piano, c'était un peu paradoxal, euh et un jour ma prof de piano est venue me donner un cours à la maison […] elle s'est rendue compte de l'état du piano et il était complètement désaccordé, […] bon du coup mes parents m'ont acheté un très beau piano qui coutait très cher pour l'époque et voilà enfin c'était quand même un sacrifice quelque part » (F-29-Bac+5, Tunisie).*

La scolarité des trois enfants est exemplaire, ils sont tous titulaires d'un Bac+5 et ils sont tous trois en poste au moment de l'entretien. Lorsque l'enquêtée est adolescente, la mère, alors âgée de 40 ans, décide de reprendre des études à l'Université. Elle obtient un Bac+2 en administration et comptabilité qui lui permet ensuite de trouver des postes plus qualifiés qu'avec son seul baccalauréat :

> *« Elle [la mère] a passé un diplôme de comptabilité, un petit diplôme de compta, en cours du soir […] Encore plus tard elle est retournée à la fac, mais bon, c'était à 40 ans […] elle a passé un DEUST je crois, [un] diplôme bac +2 en administratif et comptabilité » (F-29-Bac+5, Tunisie).*

Ainsi que souligné plus haut, les Marocains sont les moins scolarisés. Deux des hommes et quatre des femmes (sur six familles) ne sont jamais allés à l'école. Ces familles sont moins scolarisés que celles de la vague marocaine précédente. La famille qui est arrivée la dernière (ligne 33) se distingue néanmoins des autres par le

nombre de diplômés dans la famille. Le père, scolarisé en langue arabe, a bénéficié d'un enseignement poussé de la langue et de la littérature arabe sans obtenir de diplôme, la mère n'est pas allée à l'école. Le père, ouvrier, est également Imam, la mère ne travaille pas. La fratrie se compose de cinq garçons et quatre filles parmi lesquels, les six premiers ont achevé leurs études, le septième poursuit des études dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, le huitième prépare un Bac S et le dernier est en primaire. Seuls les trois derniers sont nés en France. Parmi les six aînés, se comptent un Docteur, quatre Bac+5 et un Bac+4. Le père est décrit comme la personne garante de la réussite scolaire des enfants :

> *Ah ben… ma mère… l'aspect scolaire, dans la mesure où elle n'avait pas la langue, elle ne pouvait pas nous [aider]. Mon père, il parlait, enfin, il parle français, et effectivement, il a toujours été le garant, de veiller à ce qu'on soit bien dans un parcours scolaire et qu'on réussisse dans ce parcours scolaire » (F-27-Bac+5, Maroc).*

Dans cet exemple, c'est le capital social et culturel du père qui le rend central pour ce qui relève des questions scolaires.

5.3. Des installations définitives en hausse

Hormis trois familles dont les parents ont pour projet initial de rentrer dans leur pays de naissance, la majorité des familles se sont installées définitivement en France. Le projet des familles marocaines se diversifie par rapport à celui de la vague antérieure, le projet d'installation définitive constitue, après 1973, la majorité des réponses, bien que le premier achat de toutes les familles se fasse d'abord au Maroc. A nouveau, que ce soit en France ou au Maroc, ils possèdent tous un bien foncier :

> *« Ils sont restés jusqu'à ma naissance en 1985, et en 1985 ils ont déménagés dans un autre appartement, même quartier […] et en 2001, on est resté toujours dans le même quartier mais là, mon père est devenu propriétaire d'une maison.* [Ils sont propriétaires au Maroc également ?] *Oui », (F-25-Bac+5, Maroc).*

« [D'accord, concernant l'habitat est ce que vous pouvez me décrire le type d'environnement dans lequel vous avez vécu ?] *C'était des immeubles super sympas [HLM], brique rouge, avec petite cour* [D'accord. Et le nouvel appartement alors de 200 mètres carrés ?] *Alors euh, là ça n'a rien à voir donc c'est pareil donc c'est un super F3 [HLM], donc c'est dans une cour là aussi bien arbres, fleurs, verdures et compagnie […] Enfin là, ils ont acheté l'année dernière, une maison au Maroc », (F-32-Bac+3, Maroc)*

Les Tunisiens sont également tous propriétaires d'un bien en Tunisie ou en France.

« Celui [l'appartement] que j'ai fréquenté le plus longtemps, je devais avoir quelques mois et donc c'était en HLM et on l'a quitté euh je devais avoir quinze ans quand ils ont achetés leur maison, donc ils ont achetés assez tardivement » (F-29-Bac+5, Tunisie).

Ce n'est pas le cas des familles algériennes qui, à nouveau, présentent le cas d'une famille qui n'a fait l'acquisition d'aucun bien au moment de l'entretien, bien que l'enquêtée (ligne 19) ait déclaré que le projet migratoire était de s'installer définitivement en France :

« [Puisqu'on est sur l'appartement, la trajectoire résidentielle. Ils restent combien de temps dans cet appartement vos parents ?] *Euh... il me semble que c'était… alors, un an et demi ou deux ans, parce que, après, elle a eu ma sœur, en fait. Et moi, je suis venue juste après. Et euh […] on a emménagé dans un autre appartement, tout de suite après, dans un T2 ou T3, quelque chose comme ça* [D'accord. Mais toujours en centre-ville ?] *Euh... non, non, là, ce n'est pas centre-ville, c'est, euh, c'est un quartier. A l'époque, ce n'était pas trop des quartiers comme il y a maintenant* [Donc, en HLM ?] *Voilà, c'est ça, avec l'OPAC* [combien de temps ils y restent ?] *Je crois qu'ils ont… ils sont tout le temps restés en fait, hein* [Ils y sont toujours aujourd'hui ?] *Non, pas maintenant. Plus maintenant. Ils sont partis en 1984, quand mon frère est né. C'était un T4 […] Voilà. On y est resté 12 ans là-bas* [C'est au moment où vous passez, grosso modo, au collège ?] *Voilà. Exactement. J'étais en 4ème quand on a déménagé [*Et, ils déménagent où alors ?] *Dans un autre euh, dans un autre quartier […] qui était, à l'époque, encore un peu plus chic, on va dire* [Et dans un immeuble. HLM ?] *Oui, c'est ça, c'est l'OPAC, c'est assez simple. C'est vrai que c'est plus grand, plus spacieux, ça n'a rien à voir, on ne dirait pas que […] Ça appartient à l'OPAC […] Quand elle [la mère] l'a obtenu, elle était trop contente […] Au jour d'aujourd'hui, en 2010, c'est plus du tout pareil, quoi. Ça s'est dégradé, il y a plus de… enfin… c'est plus pareil, quoi* [Et pour le coup, ils n'ont pas acheté vos parents ?] *Ah non ! Malheureusement, non [Est-ce qu'ils ont acheté en Algérie ?] Non, même pas » (F-27-Bac+3, Algérie)*

5.4. Le « quatrième âge » de l'immigration maghrébine : entre mobilité sociale et reproduction sociale

Le nombre de diplômés progresse de la seconde à la troisième période : tous les descendants de Tunisiens ont un diplôme de l'enseignement supérieur, les descendants de Marocains ont doublé le taux que la vague antérieure obtient et les descendants d'Algériens dépassent le taux obtenu par les descendants de coloniaux. Cet accroissement tient dans l'élévation du niveau scolaire des parents. Leur expérience de l'école et le capital social et culturel qu'ils ont acquis dans leur pays de naissance leur permettent d'encadrer leurs enfants, au moins dans le primaire, puis de les accompagner autant qu'ils le peuvent jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Pour certains des enquêtés, la réussite scolaire relève ainsi de la reproduction sociale. La surprise de cette vague d'immigration tient aux mères marocaines qui sont moins scolarisées que leurs pairs arrivées avant 1974. Les raisons ne sont pas explicitées dans les entretiens, mais le constat mérite néanmoins d'être souligné.

Cette transformation dans le profil des immigrants, notamment, originaires d'Algérie et de Tunisie incite à la dissocier des vagues antérieures. En ce sens, la typologie d'A. Sayad des « trois âges de l'immigration » pourrait se compléter d'un « quatrième âge » de l'immigration maghrébine qui tranche, par rapport aux vagues antérieures, par des niveaux scolaires plus élevé, des choix matrimoniaux transgressifs et transnationaux.

Synthèse 7

La méthode retenue dans cette recherche croise l'« origine » migratoire des familles en provenance du Maghreb et la période d'arrivée en France, selon les discontinuités historiques. Elle révèle des conditions de production de descendants diplômés de l'enseignement supérieur propres à chacune des trois phases et à chacun des pays d'émigration. Les raisons qui fondent les variations dans le nombre de diplômés selon les périodes et les pays de provenance relèvent en premier lieu du niveau scolaire de l'un ou des deux parents, qu'il ait été atteint en France ou dans le pays de naissance, en d'autres termes, la production de diplômés, descendants de Maghrébins, dépend notamment du capital scolaire, social et culturel dont disposent les parents. Les périodes et les pays déterminent quant à eux, d'une part, le statut juridique des immigrants coloniaux puis les relations entre la France et les trois pays du Maghreb qui influent sur les modalités de d'émigration, d'immigration et de regroupement familial, d'autre part, ils renseignent, le cas échéant, sur l'offre scolaire dont les parents ont bénéficié dans le pays de naissance ou en métropole.

La notion de projet migratoire est complexe à analyser, d'une part, parce qu'elle n'est pas pertinente pour les descendants, notamment ceux issus de l'immigration coloniale (avant 1962), qui forment, pour la plupart, la troisième génération d'adultes résidents en France, d'autre part, car dans les deux périodes suivantes, l'installation définitive n'est pas synonyme de parcours scolaires réussis pour les enfants. De la même manière, l'accès à la propriété, s'il favorise les trajectoires réussies des descendants n'est pas un indicateur fort dans le cadre de cette recherche, puisque vivre en zone urbaine sensible n'empêche pas certaines familles d'avoir des enfants qui sont tous dans des trajectoires d'excellence. Par ailleurs, les familles marocaines et tunisiennes, de la seconde et troisième période, ont toutes accédé à la propriété sans que la répercussion sur le nombre de diplômés soit perceptible : les descendants de Marocains sont les moins diplômés et les descendants de Tunisiens les plus diplômés.

Le nombre de diplômés selon la vague migratoire et le pays d'émigration est ainsi notamment lié au capital scolaire, social et culturel des parents des enquêtés. Dans la première période (avant 1962), l'absence de prise en compte de la génération 1,5 et des jeunes immigrants arrivés adolescents voile une génération intermédiaire,

entre les grands-parents et les descendants, qui a accumulé non seulement le capital scolaire, social et culturel mais parfois le capital économique. Cette génération intermédiaire, née en Algérie avant 1962, est traitée dans l'enquête *TeO* au même titre que les immigrants arrivés adultes. Or les trajectoires des uns et des autres ont peu en commun. Ce constat révèle à lui seul le déficit notionnel de la catégorie *immigré*.

La deuxième période (1962-1973), est la plus propice à une comparaison car les regroupements par « origines » migratoires sont homogènes et la période rassemble le plus grand nombre de familles. Les nombre de diplômés de cette vague d'immigration traduisent essentiellement les taux de scolarisation des parents dans la période coloniale, selon l'« origine » migratoire, et les quelques années qui suivent les indépendances. Dans cette vague migratoire, les parents tunisiens sont ceux qui ont été scolarisés le plus souvent et le plus longtemps, ce qui se traduit par le nombre de diplômés le plus élevé. Les Marocains sont moins scolarisés que les Tunisiens mais plus que les Algériens. Néanmoins, ces derniers obtiennent un nombre de diplômés supérieur à celui des Marocains. Dans les familles marocaines et algériennes, l'obtention d'un diplôme reste cependant une exception.

La troisième période (après 1974), montre une hausse du nombre de diplômés parmi les descendants des immigrants des trois pays. La comparaison est cependant plus délicate pour cette vague migratoire car les Marocains sont surreprésentés par rapport aux Tunisiens et aux Algériens. Le profil des familles marocaines est proche, sinon semblable, aux immigrants arrivés avant 1974. Les mariages se contractent essentiellement dans la pré-émigration et les mères n'ont, pour la plupart, jamais été scolarisées. Ces facteurs ne les empêchent pas de presque doubler leur nombre de diplômés par rapport à la période précédente. Les Tunisiens et les Algériens présentent des profils plus hétérogènes, notamment dans les motifs d'immigration et les comportements matrimoniaux. Ce constat souligne le changement de politique migratoire qui passe de conventions bilatérales d'envoi de contingents de main-d'œuvre à des démarches d'émigration individuelles. Le nombre de familles tunisiennes et algériennes est faible mais il est néanmoins possible d'observer que les parents sont plus souvent scolarisés que dans la période précédente.

Le niveau de scolarisation des parents est un indicateur pertinent pour l'étude des descendants de Maghrébins, à condition de l'analyser selon les discontinuités, qui définissent les conditions de l'émigration et de l'immigration. Les variations dans les conditions de production de diplômés de l'enseignement supérieur ne sont en effet possibles que lorsque sont appariées les « origines » migratoires et la période d'arrivée. La contextualisation des émigrations et des immigrations permet d'appréhender la question scolaire comme un processus diachronique.

Cette recherche montre également les limites de la catégorie *immigré* à l'endroit des Algériens qui présentent plusieurs générations de présence en France. Ce biais se reproduit, ou se produira, pour chacune des trois périodes considérées puisqu'il concerne tous les enfants qui naissent au Maghreb et qui sont scolarisés en France. La catégorie statistique *immigré* qui s'attache au pays de naissance, ne permet pas de distinguer ces descendants des primo-arrivants arrivés adultes. Or la socialisation et leur passage dans le système éducatif français, pour certains, les distinguent fortement des immigrants arrivés adultes.

Enfin, à l'instar de Françoise Lorcerie (1999), il apparaît que l'appréhension des populations arrivées d'Afrique du Nord et du Maghreb à travers les notions anglo-saxonnes de minorités volontaires et involontaires, n'est pas totalement adaptée. En effet, la prise en compte des ruptures historiques révèle que les conditions historiques de l'émigration et de l'immigration sont différenciées selon les périodes et les « origines » migratoires. Dans le cadre de cette recherche, seuls les immigrants qui présentent un déficit de capital scolaire, social et culturel dû au faible taux de scolarisation durant la colonisation, notamment les Français musulmans d'Algérie, peuvent être qualifiés d'immigrants involontaires. Cependant, depuis 1974, le profil des immigrants se diversifie et leur inscription dans les mobilités internationales se traduit dans les nouvelles modalités matrimoniales et dans le projet migratoire. Cette tendance se confirme d'ailleurs à partir des années 1990 avec l'immigration en France, mais aussi au Canada, de familles d'intellectuels, notamment algériennes, dont les parents sont diplômés et tournés vers l'international. Cette dernière vague migratoire a peu à voir avec les immigrants des trois premiers âges de l'immigration algérienne étudiés par Abdelmalek Sayad et peut être caractérisée de « quatrième âge » de l'immigration maghrébine.

CONCLUSION

Ma trajectoire familiale, scolaire et professionnelle m'a conduite à m'intéresser aux trajectoires des descendants de Maghrébins et plus particulièrement aux déterminants de leur réussite scolaire et sociale. Dans le cadre d'un Master 2, la question a été traitée dans une perspective psycho-sociale qui centre l'analyse sur le "sujet", à savoir, sa capacité à agir sur son devenir, en s'appuyant sur le concept anglo-saxon *d'empowerment*[150]. A la suite de ce travail, la décision de réaliser une thèse m'a amenée à recueillir les récits biographiques de descendants de Maghrébins dans le cadre de post-enquêtes issues de la dernière étude de l'Ined et l'Insee portant sur l'immigration en France : *Trajectoires et origines (2010)*. Cette expérience professionnelle a réorienté l'angle d'étude initial de ce travail vers l'analyse de la production de la connaissance relative à cette partie du corps social, à partir des grandes enquêtes réalisées par l'institut. Ce changement de cap s'est imposé à la suite de la découverte du paradoxe concernant les descendants d'Algériens, relevé dans le document de travail *TeO* (2010). La perspective de ce travail et les disciplines qu'elle mobilise ont pour objet d'introduire une dimension historique et sociale dans la compréhension des trajectoires des Maghrébins et de leurs enfants.

En effet, malgré la durée de la colonisation de l'Algérie (130 ans) et l'ancienneté du flux migratoire qui l'a accompagnée, les performances scolaires des descendants d'Algériens se situent à l'avant-dernière place du classement, après les descendants de Marocains et de Tunisiens. Ils sont également les plus exposés au risque d'être au chômage. Ces résultats entrent en contradiction avec les indicateurs de l'intégration que sont la maîtrise de la langue, acquise à travers la colonisation, et l'ancienneté de la présence en France. Ces observations m'ont conduite à interroger la pertinence des indicateurs de l'intégration pour traiter de celle des Maghrébins, et plus particulièrement celle des Algériens.

---

[150] La définition de *l'empowerment* selon J. Rappaport est la suivante : « on peut définir *l'empowerment* comme la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (1987).

Cette recherche interroge ainsi *«l'ordre muet »* foucaldien, c'est-à-dire, l'arbitre de la dialectique entre l'activité scientifique et les codes de la culture. Cette dialectique, autrement appelée épistémè, participe de la formation des représentations qui, d'une part, caractérisent les populations maghrébines en France depuis le XIXe siècle, d'autre part, contraignent le parcours social des immigrants et celui de leurs enfants. Cette étape paraissait essentielle à la compréhension des parcours scolaires des descendants de Maghrébins auprès desquels les récits biographiques ont été recueillis. Au début du XXIe siècle, *« l'ordre muet »* est symbolisé notamment par la catégorie statistique *immigré* qui occulte, entre autres, la dimension historique de la présence maghrébine en France en ne retenant, comme grille d'analyse, que l'origine migratoire des personnes. Afin de pallier ce déficit de contextualisation, les récits biographiques ont été explorés à l'aune des conditions de l'émigration et de l'immigration, en fonction, d'une part, des liens spécifiques que les anciennes possessions d'Afrique du Nord ont entretenus avec la France, et d'autre part, en fonction des discontinuités historiques qui les ont rythmées. Les ruptures retenues dans le cadre de ce travail sont : 1947, 1962 et 1973. La prise en compte des deux dimensions, l'origine migratoire et l'histoire, nuance les résultats de l'enquête *TeO* et fait émerger des déterminants inédits de la réussite scolaire des descendants de Maghrébins. Elle montre notamment les spécificités juridiques et administratives de la colonie algérienne ainsi que les effets de la catégorisation *immigré*.

Les résultats des analyses

Le résultat principal de l'analyse croisée des ouvrages et des récits biographiques réside dans le constat que depuis les années 1950, les représentations qui caractérisent les Nord-Africains puis les Maghrébins ont peu changé : leur adaptation à la société française est plus difficile que celle des immigrants européens et des réfugiés, alors que les profils de ces immigrants, peu valorisés, présentent une hétérogénéité qui est allée en s'accroissant dans la période postcoloniale.

Les deux travaux de l'Ined ont été analysés avec le logiciel de statistique textuelle IRaMuTeq (cf. infra). Cette méthode révèle les oppositions qui caractérisent les documents, tout en assurant une solide objectivité.

Quarante ans séparent les deux ouvrages : le *Cahier 20* est paru en 1954, soit quelques années avant la décolonisation de l'Afrique du Nord ; le second, *Mobilité géographique et insertion sociale (MGIS)*, est élaboré en 1995 lorsque les immigrations temporaires se sont transformées en installations définitives. L'analyse des publications met en exergue trois permanences :

Tout d'abord, la contextualisation de leur présence en France est rarement avancée. Elle est plus souvent constatée qu'expliquée. *Le Cahier 20* présente les « Algériens » comme des citoyens Français mais conteste ce statut ; le rapport *MGIS* fait un effort de contextualisation notable dans ce sens, mais l'ouvrage qui en est issu, *Faire France*, est plus discret sur la question. Bien que le manque de contextualisation touche l'ensemble des populations étudiées, les rares éléments d'histoire que contiennent les documents concernent uniquement l'immigration européenne et les réfugiés. C'est également le cas du document de travail *TeO* qui se réfère à la colonisation mais exclusivement pour commenter le cas des « rapatriés ».

Ensuite, les publications analysées mettent en exergue leur difficile, voire impossible assimilation. L'histoire n'étant pas convoquée pour analyser les anciens sujets coloniaux, les raisons principales de cette incompatibilité, avancées par les documents, relèvent de caractéristiques ethniques, culturelles et religieuses. Le *Cahier 20* s'attache à décrire le folklore observé dans les familles « musulmanes » et *MGIS* détaille notamment les pratiques matrimoniales des immigrants selon qu'ils soient « arabes », « kabyles » ou « berbères ».

Le dernier grand résultat concerne la fréquence à laquelle les documents se réfèrent aux Africains du Nord et aux Maghrébins : les « Algériens » obtiennent le nombre de répétitions le plus élevé après celui qui caractérise la population majoritaire. Ce constat est explicite dans le *Cahier 20* lorsque sont additionnées toutes les dénominations qui les désignent. Le rapport *MGIS* montre la même

surreprésentation des « Algériens » sans avoir recours à l'ensemble de la terminologie qui les caractérise.

L'analyse des travaux de l'Ined montre qu'en dépit des statuts juridiques successifs qui soulignent les spécificités des « Algériens », ils sont non seulement étudiés au même titre que les étrangers résidant en France mais ils sont décrits et identifiés comme une population allogène et inadaptable à la société française. L'invisibilité de l'histoire coloniale et leur surexposition dans les enquêtes alimentent ainsi la « figure de l'étranger » qui leur a été assignée, et qui, par extension, s'étend à tous les Maghrébins et leurs enfants.

Ce cadre épistémique contraignant contribue à l'étonnement, voire la perplexité, que suscite la réussite scolaire de certains d'entre eux. Par ailleurs, il pose la question des conditions qui ont permis cette mobilité sociale.

L'unité de référence choisie pour analyser les récits biographiques est la famille. A partir de cette ressource, l'analyse croisée des origines migratoires (Algérie, Maroc, Tunisie) et des trois temps qui marquent les ruptures historiques, fait émerger les conditions de production de diplômés de l'enseignement supérieur. La distribution des entretiens selon les périodes montre que pour quinze familles, l'installation d'un ou de plusieurs membres de la famille date de la période coloniale ; seize familles sont arrivées entre 1962 et 1973 et les douze dernières ont immigré à partir de 1974.

L'analyse des récits biographiques révèle trois grands résultats : premièrement, les parcours scolaires des descendants de Maghrébins sont conditionnés notamment par le niveau scolaire des parents et le capital social et culturel, voire économique dont les familles disposent ; deuxièmement, ce capital social et culturel est différencié selon que les immigrants sont originaires de l'un des deux protectorats ou de la colonie ; troisièmement, les résultats scolaires des descendants d'Algériens dans l'enquête *Trajectoires et Origines*, par rapport à ceux des descendants de Marocains et de Tunisiens, sont induits, notamment, par le regroupement des descendants de Marocains et de Tunisiens dans un même ensemble. La prise en compte des ruptures montre que le faible taux de diplômés

parmi les descendants d'Algériens est dû à la vague migratoire qui a cours entre 1962 et 1973, qui, précisément, n'a pas été scolarisée et ne possède que peu, voire pas, de capital social et culturel.

Les familles qui se sont installées en France à la fin de la période coloniale sont les plus complexes à analyser. Tout d'abord, lorsqu'un ou plusieurs membres de la famille (voire la famille au complet) se déplacent d'un département d'Algérie à la métropole, ils le font dans un même espace national, ils sont juridiquement Français. Par ailleurs, l'essor économique de la France est consommateur de main-d'œuvre, ce qui donne l'opportunité aux sujets-coloniaux et aux Français musulmans d'Algérie d'améliorer leur situation par rapport à celle qu'ils connaissent dans la colonie. Ce groupe d'immigrants se divise en deux sous-ensembles : le premier réunit les installations en famille et le second, les hommes qui font le déplacement seuls, dans un premier temps. Ces derniers émigrent seuls et sont, pour la grande majorité d'entre eux, des adolescents ou de très jeunes adultes. Les familles quant à elles arrivent avec des enfants nés dans la colonie, notamment des nourrissons et des enfants en bas-âge. Ces derniers ont été scolarisés en France, ils ont l'expérience du système éducatif et de ses exigences, ce qui leur permettra plus tard d'accompagner efficacement la scolarité de leurs enfants. Les adolescents, qu'ils soient arrivés en famille ou seuls sont illettrés pour la plupart. Ces derniers s'appuient sur deux leviers pour guider les études de leurs enfants : les membres de la fratrie qui ont eu l'opportunité d'être scolarisés (conditionné par l'âge d'arrivée) et leur épouse Algérienne lorsqu'ils se sont mariés pour la première fois, ou la énième fois, dans les années 1980. En effet, ces dernières ont bénéficié de la démocratisation scolaire que les autorités algériennes ont mise en place à partir de 1962. Cette génération intermédiaire « aveugle » est produite par la catégorie statistique *immigré* qui ne tient pas compte, notamment de l'âge des immigrants à leur arrivée. En ce sens, la réussite scolaire de ces descendants de la génération 1,5[151], ne présentent pas un paradoxe mais une mobilité sociale engagée par les grands-parents et les parents.

[151] Pour rappel : la définition donnée dans le Document de travail *TeO* est le suivante : *« On qualifie ces immigrés arrivés en France enfants de "génération 1,5" pour signifier leur position intermédiaire entre les descendants nés en France (la "deuxième génération") et les immigrés venus adultes (la "première génération") »*.

Ces nombreuses configurations d'émigration, immigration détermine notamment les conditions du regroupement familial et réinterroge la notion de *noria*. Ce biais se retrouve dans les vagues migratoires ultérieures, à savoir, les enfants des personnes interrogées pour cette recherche. Les immigrants qui sont également des descendants d'immigrants entrent dans la catégorie *immigré,* puisqu'ils sont nés étrangers à l'étranger, mais ils ont été socialisés en France et sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Les familles qui immigrent entre 1962 et 1974 sont au nombre de seize, réparties de façon équilibrée entre les trois origines migratoires (cinq familles algériennes, six familles marocaines et cinq familles tunisiennes). Toutes font le voyage dans le cadre d'accords bilatéraux. La France a besoin de main-d'œuvre et les trois Etats nouvellement constitués au Maghreb ne sont pas en mesure de pourvoir du travail à tous les adultes actifs. Les conventions signées avec les anciens protectorats assurent aux travailleurs des modalités de recrutement et des conditions d'accueil qui les protègent. Les Accords d'Evian, qui sont signés à la fin de la guerre d'Algérie prévoient la libre circulation entre les deux pays mais aucune forme d'accueil pour les futurs immigrants de travail[152]. Dans les années 1960, ces derniers portent, notamment, la marque de la politique éducative menée en Algérie : ils sont illettrés ou analphabètes et sont souvent dénués de capital social et culturel. Ce n'est pas le cas des Marocains et des Tunisiens qui ont plus souvent été scolarisés dans leur pays. Cette période est caractérisée par une chute importante des diplômés parmi les descendants d'Algériens par rapport à la période précédente. Ils se placent néanmoins dans une position intermédiaire entre les descendants de Tunisiens qui sont les plus diplômés et les descendants de Marocains qui le sont le moins.

La période qui suit la fermeture des frontières à l'immigration est très différente des deux précédentes puisque les immigrants arrivent en France, ni dans le cadre colonial, ni dans le cadre de conventions. Ils immigrent à titre individuel. Le nombre

[152] La liberté de circulation a été stipulée dans les accords d'Evian dans l'objectif de faciliter le retour des « pieds noirs ». Elle est restreinte progressivement jusqu'à la décision du gouvernement algérien de cesser l'envoi de contingents de travailleurs en 1973. Cette décision est suivie de celle des autorités françaises qui ferment les frontières à l'immigration de travail en 1974.

de familles dans cette période est moins important et il est essentiellement composé de familles marocaines, ce qui rend la dimension comparative plus fragile. Les résultats concernant ce groupe de récits biographiques sont ainsi présentés à titre indicatif. Il apparaît qu'à partir de 1974, un quatrième âge de l'immigration Maghrébine se dessine. Les indépendances ont été obtenues depuis plus de dix ans, pour l'Algérie, et près de vingt ans pour le Maroc et la Tunisie : la démocratisation scolaire mise en œuvre dans les trois pays voit les premières générations de citoyens scolarisés, et parfois diplômés de l'enseignement supérieur. Hormis les Marocains qui présentent un nombre d'illettrés plus important que dans la période précédente, le niveau scolaire des Algériens et des Tunisiens progresse. Là encore, les parents peuvent mobiliser leur capital social et culturel pour soutenir la scolarité de leurs enfants. Par ailleurs, si les familles marocaines restent dans un modèle matrimonial traditionnel, ils se marient dans la pré-émigration, les Algériens et les Tunisiens montrent une rupture qui se traduit par des mariages transgressifs et transnationaux. Ces nouveaux comportements migratoires et matrimoniaux traduisent leur inscription dans un monde et une culture globalisés.

Le troisième grand résultat de cette recherche tient à une décision méthodologique dans l'étude de l'échantillon de l'enquête *TeO*. Les Marocains et les Tunisiens sont rassemblés en un seul groupe. Or, dans le cadre de cette recherche, lorsque les Marocains et les Tunisiens sont étudiés séparément, les résultats montrent que les descendants de Tunisiens sont les plus diplômés des descendants de Maghrébins et que les descendants de Marocains sont ceux qui le sont le moins. Les descendants d'Algériens se situent dans la position intermédiaire. Si ce résultat se vérifie dans une enquête représentative, il serait possible d'avancer que l'enquête *TeO* ne rend pas justice aux performances des descendants de Tunisiens.

En ce sens, le paradoxe que présentent les descendants d'Algériens est partiellement élucidé puisqu'il est induit, d'une part par la catégorie statistique *immigré*, d'autre part par le regroupement des descendants de Marocains et de Tunisiens.

Vers une anthropologie de l'étude du fait migratoire et de la scolarité des descendants

Ces résultats n'apparaissent que si l'origine géographique est appariée aux ruptures historiques et lorsque les trois origines migratoires sont dissociées. S'il est aisé de distinguer les différentes origines, la prise en compte des contextes d'émigration et d'immigration nécessite une évolution dans l'étude du fait migratoire en France. La catégorie *immigré*, qui tient uniquement compte du lieu de naissance et de la nationalité à la naissance, est l'entrée principale des enquêtes et recherches sur l'immigration en France. Or, son utilisation exclusive induit des biais : elle ne permet pas de comparer des trajectoires comparables car elle occulte la dimension historique des flux migratoires, notamment ceux en provenance des anciennes possessions françaises. Dans son introduction, G. Massard-Guilbaud (1995) avance que :

> *« l'histoire de l'immigration et celles des immigrés font partie de notre patrimoine national. Si les Français n'en sont pas convaincus, c'est peut-être, entre autres causes, parce que les historiens français se sont longtemps complus dans une amnésie qui ne fait pas honneur à leur corporation » (Massard-Guilbaud, 1995).*

La situation est plus grave pour les descendants de Maghrébins qui, dans un nombre croissant de recherches, ont perdu l'origine nationale de leurs parents au profit, précisément de celle de « descendants de Maghrébins ». Ils sont étudiés comme un groupe homogène. En ce sens, l'emploi exclusif de la catégorie statistique *immigré,* qui permet de constituer le groupe de descendants, participe à l'essentialisation de ces populations. *A contrario*, lorsque l'anthropologie est mobilisée pour analyser les trajectoires des descendants de Maghrébins, les nuances qu'elle apporte permettent de mettre au jour des facteurs explicatifs qui relèvent du capital socioculturel et économique dont les immigrants disposent en lieu et place des déterminants ethniques. Par ailleurs, cette approche montre qu'une fois les immigrations contextualisées, les descendants de Maghrébins, dont les parents possèdent du capital scolaire, social et culturel, bénéficient d'une mobilité sociale qui conforte la pertinence des indicateurs de l'intégration.

Les méthodologies

L'analyse des ouvrages en parallèle de celle des entretiens a entretenu la dialectique entre les données quantitatives et les données qualitatives qui se sont alimentées mutuellement. Le logiciel IRaMuTeq a permis d'objectiver l'examen des discours qui sont appréhendés par le biais du dénombrement et de la répartition du vocabulaire et non selon le signifiant. Les analyses complémentaires ont approfondi des thématiques que le logiciel ne permet pas. Les « trajectoires à plat » des familles, qui obligent à un effort de synthétisation également chronophage, offrent l'opportunité d'étudier un nombre important de récits biographiques à la fois. Ces derniers ont été abordés en croisant les dimensions temporelles et comparatives, ce qui a permis de nuancer les spécificités de chaque période selon les origines migratoires et les résultats du document de travail *Trajectoires et Origines*.

La recherche a rencontré plusieurs limites. En premier lieu, les entretiens ont été réalisés avant la réorientation de l'angle d'étude des récits biographiques. Lorsque la nouvelle problématique a été stabilisée, il n'a pas été possible de recontacter les personnes qui avaient accepté de s'entretenir avec moi une première fois. Certaines questions n'ont pas été posées à plusieurs de mes interlocuteurs.

Un autre écueil tient aux méthodes qui ont nécessité des temps d'apprentissage difficilement compressibles. Le logiciel IRaMuTeq, les thématiques complémentaires ont demandé un temps pour la conception puis l'élaboration manuelle des tableaux qui ont ensuite servi de modèle pour les « Trajectoires à plat ».

Les perspectives

Les perspectives que permet d'esquisser cette recherche sont de différentes natures : méthodologiques et pistes de recherche.

Méthodologiquement, la pertinence et l'opérationnalité de la méthode d'analyse des récits biographiques doivent être testées dans le cadre d'un échantillon représentatif de la population française. Il serait également intéressant de l'appliquer à d'autres thématiques de recherche, dans d'autres disciplines et à d'autres populations. Par ailleurs, les outils utilisés dans cette recherche pourraient d'être développés conceptuellement et systématisés.

Les pistes de recherche sont nombreuses, sans être exhaustive, en voici des exemples : L'étude de l'immigration algérienne gagnerait à, revisiter la question de la *noria* en tenant compte de la proximité des territoires qui rend possible les allers retours sans qu'il existe, pour autant, de projet migratoire ; développer la connaissance, encore ténue, sur les familles qui se sont installées en métropole dans la première moitié du XXe et le devenir de leurs enfants qui sont, pour les plus âgés, les « chibanis » d'aujourd'hui ; explorer les stratégies, des immigrants illettrés ou analphabètes, relatives à l'éducation informelle dont ils ont bénéficiée ; étudier la dernière vague de l'immigration, composée notamment d'un grand nombre d'intellectuels, dont le profil tranche radicalement avec celui des immigrants coloniaux[153]. L'économiste S. Bouziane estime que pour l'Algérie, la perte de ressources humaines due à la fuite des cerveaux, dans les trente dernières années, s'élève à « 165 milliards de dollars ». L'immigration marocaine présente un recul dans la scolarisation des parents des enquêtés dans la dernière période, l'exploration de cette question est importante dans la mesure où elle ne semble pas correspondre à « l'immigration choisie » que réclament les autorités publiques françaises. Quant à l'immigration tunisienne, la dernière arrivée de la région Maghreb dans une enquête démographiques nationale, elle présente la proportion la plus importante de diplômés de l'enseignement supérieur, les raisons restent à explorer.

[153] Goumeziane S. (26 septembre 2016). L'Algérie perd une richesse de 165 milliards de dollars. *El Watan*. Repéré à http://www.elwatan.com/actualite/l-algerie-perd-une-richesse-de-165-milliards-de-dollars-26-09-2016-329418_109.php

Le mot de la fin

Le descendant de Maghrébins « moyen », décrit dans les enquêtes de l'Ined, fait écho à « l'homme moyen » de Quételet : ils sont essentiellement épistémiques et modélisables au travers de « chiffres ». Les récits biographiques incarnent eux des « êtres » aux trajectoires hétérogènes et complexes (Courgeau, Lelièvre, 1996). qui ne se résument pas à un lieu de naissance et à un patronyme. En ce début de XXIe siècle, où la défiance est de mise envers les Maghrébins et leurs enfants, il faut rappeler que la contribution de ces derniers au rayonnement de la France est considérable. Sans être exhaustif, citons à nouveau les ascendances algériennes d'Edith Piaf, Alain Bashung, Isabelle Adjani, Danny Boon, Arnaud Montebourg, Pierre Rabi, l'incontournable Zinedine Zidane, etc.

Cette recherche est interdisciplinaire puisqu'elle mobilise la démographie, l'histoire, la sociologie, la philosophie, au sein d'une question et les sciences de l'éducation. Le fait qu'elle mette en regard les travaux de l'Ined et des récits biographiques est le résultat d'une conjoncture particulière de mon histoire personnelle, composée de ruptures et de subjectivation. L'entrée de cette thèse aurait sans doute été totalement différente dans un environnement doctoral autre. En ce sens, les trajectoires sont indexées à une histoire qui les dépasse.

Pour finir sur une note plus personnelle, j'ai envie de raconter une situation vécue récemment. Selon le rang de naissance des membres de ma fratrie, certains sont nés en Algérie, d'autres en France. Ce hasard divise mes neveux et nièces, à qui je dédie cette recherche, entre ceux qui sont considérés comme des descendants d'*immigrés* et ceux qui ne le sont pas, tout en ayant les mêmes grands-parents. Récemment, l'une des nièces, adolescente, à qui j'expliquais l'objet de ma recherche, s'est interrogée sur son cas. Je l'ai rassurée (ses parents sont tous deux nés en France) en lui expliquant la définition de la catégorie *immigré* et son prolongement à leurs descendants mais à la fin de mon explication, je n'ai pas pu m'empêcher d'ajouter « à moins que la règle ne change à nouveau »

Sélection bibliographique

.

A

Abdellah, M. H. (2000). *J'y suis, j'y reste. Les luttes de l'immigration en France depuis les années soixante*. Editions Reflex.

Ageron, C-R. (1985). L'immigration maghrébine en France [Un survol historique]. In: Étrangers, immigres, français. *Vingtième Siècle*, N°7, pp. 59-70.

Akkari, A. (2001). Les jeunes d'origine maghrébine en France: Les limites de l'intégration par l'école. *Esprit critique,* vol.03, N°08.

Alaoui, H. M. (1997). L'exil des Algériens au Québec. *Revue européenne de migrations internationales,* vol.13, N°2, pp. 197-215.

Algava, E., Lhommeau, B. (2013). A l'origine de l'enquête *TeO*. Enjeux de l'échantillonnage, collecte et pondérations de l'enquête. *Document de travail, Direction des statistiques démographiques et sociales*, N°F1304, Insee.

Amellal, K. (2005). *Discriminez-moi ! Enquête sur nos inégalités*. Flammarion.

Amrani, Y., Beaud, S. (2004, 2005). *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue.* Editions la Découverte.

Appay, B. (1999). Précarisation salariale et précarisation familiale. *Rapport à la Cnaf*. Gédisst-CNRS.

Appay, B. Thébaud-Mony, A. (1997). *Précarisation sociale, travail et santé*. CNRS.

B

Bacqué, M-H., Biewener, C. (2015). *L'empowerment. Une pratique émancipatrice*. La Découverte.

Barbut, M. (2007). *La mesure des inégalités*. Ambiguïtés et paradoxes. Librairie Droz, Genève, Paris.

Barros (de), F. (2012). Les bidonvilles : entre politiques coloniales et guerre d'Algérie. *Métropolitiques.*

Barros (de), F. (2006). Contours d'un réseau administratif "algérien" et construction d'une compétence en "affaires musulmanes" Les conseillers techniques pour les affaires musulmanes en métropole (1952-1965). *Politix*, vol.4, N°76, pp. 97-117.

Barros (de), Françoise, « Des "Français musulmans d'Algérie" aux "immigrés" L'importation de classifications coloniales dans les politiques du logement en France (1950 - 1970). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, N°159, pp. 26-53.

Barros (de), F. (2003). "Les municipalités face aux Algériens" : méconnaissances et usages des catégories coloniales en métropole avant et après la Seconde Guerre mondiale. *Genèses*, 4, N°53, pp. 69-92.

Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? *Histoire de l'éducation* N°128.

Beaud, S., Pialoux M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Fayard 1999.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». In: *Politix*, vol. 9, N°35.

Beaugé, J., Hajjat, A. (2014). Élites françaises et construction du « problème musulman. Le cas du Haut Conseil à l'intégration (1989-2012). *Sociologie,* vol. 5, pp. 31-59.

Begag, A. (2002). Frontières géographiques et barrières sociales dans les quartiers de banlieue. In: *Annales de Géographie*, t. 111, N°625, pp. 265-284.

Belhandouz, H., Vulbeau, A. (2010). *De la rupture au lien. Regards sur l'éducatif renforcé*. Matrice.

Belhandouz, H., Lenfant, A. (2003). Le DAEU : entre culture permanente et culture de la précarité. Communication au colloque *Emploi, Formation et Précarité*, édition du CRIEP (Centre de Recherche et d'Intervention d'Education Permanente), Centre d'Education Permanente de Paris X.

Belhandouz, H., Carpentier, C. (2000). Une construction socio-historique du « décrochage » scolaire – Le cas des Français musulmans du quartier nord d'Amiens. *VEI Enjeux*, N°122.

Belhandouz, H. (1981). *L'enseignement colonial. Analyse de la compétence proposée par deux manuels de la période coloniale en Algérie (1945-1962) et vue à travers l'étude de la morphosyntaxe*. Thèse de doctorat, Université de Lille 3.

Benabou-Lucido, L. (2011). Histoire du développement de la recherche universitaire française sur les migrations internationales (1815-1999). *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 27, N°3.

Bendana, K., Boissevain, K., Cavallo, D. (2005). *Biographies et récits de vie – Démarches croisées et histoire multiples*. Alfa.

Benguigui, Y. (1997). *Mémoires d'immigrés*. Pocket

Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la république*. *Rapport au ministre de l'Education nationale*. La documentation française, Centre national de documentation pédagogique.

Bert, J. F. (2006). *La place de Michel Foucault dans la sociologie française*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris VIII.

Bert, J.F. (2011). *Introduction à Michel Foucault*. La Découverte, collection repères.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Nathan.

Berthaut, J. (2013). La banlieue du « 20 heures ». *Ethnographie de la production d'un lieu commun journalistique*. Agone.

Bessis, F, Remillon, D. (2012). Déchiffrer l'économie au Parlement. La place des arguments chiffrés dans les débats sur les semaines de 40 et 35 heures ». *Mots. Les langages du politique,* N°100.

Bouvier, P. (2005). *Le lien social*. Editions Gallimard.

Blanchard, E. (2012). Des Algériens dans le "Paris Gay". Frontières raciales et sexualités entre hommes sous le regard policier. Rygiel Ph., (dir.). *Politique et administration du genre en migration*. *Mondes Atlantiques, XIXe-XXe siècles, Publibook*, pp.157-174.

Blanchard, E. (2008). Encadrer des "citoyens diminués". La police des Algériens en région parisienne (1944-1962). *History*, Université de Bourgogne.

Blévis, L. (2003). La citoyenneté française au miroir de la colonisation : étude des demandes de naturalisation des «sujets français» en Algérie coloniale », *Genèses,* 4*,* N°53, pp. 25-47.

Blévis, L. (2001). Les avatars de la citoyenneté en Algérie coloniale ou les paradoxes d'une catégorisation. *Droit et Société, 48-2001,* pp. 557-580.

Blum, A. (2002). Resistance to identity categorization in France. In: Kertzer D., Arel D. (2002*).* Census and identity: the politics of race, ethnicity, and language in national censuses. *Cambridge University Press*, New Perspectives on anthropological and social demography, pp.121-147.

Blum, A, Guérin-Pace, F. (2000). *Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir-lire », un siècle de polémique*. Fayard.

Blum, A., Desrosières, A., Gousseff, C., Magaud, J. (1998). Introduction. Compter l'autre - identification, négociation, appropriation. In: *Histoire & Mesure*, vol. 13, N°1-2, pp. 3-11.

Blum, A. (1998). Comment décrire les immigrés ? À propos de quelques recherches sur l'immigration. In: *Population*, N°3, pp. 569-587.

Blum Le Coat, J.Y., Eberhard, M. (2014). *Les immigrés en France*. La documentation française.

Bois (du), W.E.B. (1898). The study of the Negro problems. Annals of the American Academy of Political and Social Science, N°11.

Bonnery, Y. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, N°1.

Bossé (le), Y. (2003). « De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Faculté des fondements et pratiques en éducation*, Université Laval, Québec.

Bourdieu, P. (2001). *Sociologie de l'Algérie*. Que sais-je ?

Bourdieu, P. (1977). *Algérie 1960. Structures économiques et structures temporelles*. Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P, Passeron, J-C (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de Minuit.

Braudel, B. (1977). *La Méditerranée. L'espace et les hommes*. Arts et métiers graphiques.

Braudel, F., Duby, G. (1986). *Les hommes et l'héritage.* Editions Flammarion.

Braudel, F. (1985). *La méditerranée. L'espace et l'histoire*. Editions Flammarion.

Bresard Marcel. (1948). Enquête sur l'information du public en matière démographique. In: *Population*. 3e année, N°2, pp. 367-370.

Brinbaum, Y, Issehnane, S. (2015). Quelle qualité de l'emploi des jeunes issus de l'immigration en début de carrière. *Bref,* Céreq.

Brinbaum, Y., Primon, J.L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Economie et statistique*, N°464-465-466, pp. 215-243.

Brinbaum, Y., Kieffer A. (2007). Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations. Communication aux *3èmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*.

Brouard, S., Tiberj, V. (2005). *Français comme les autres ? : Enquête sur les Français issus de l'immigration maghrébine, africaine et turque*. Presses de Sciences Po.

Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives et temporalités*, hors-série, N°8, pp. 7-36.

C

Caille, J-P. (2006). Les projets d'avenir des enfants d'immigrés sept ans après l'entrée en 6e. *Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale*.

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle. In: Camilleri C. (1990) et al. : *Stratégies identitaires*. PUF, pp. 85-110.

Catroux, G. (1953). L'Union française, son concept, son état, ses perspectives. In: *Politique étrangère*, N°4-18.

Cautres Bruno. Recherches récentes sur la mobilité sociale. In: *Revue française de science politique*. N°3, pp. 441-479.

Certeau, (de) M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*. Editions Gallimard.

Cesari, J. (1994). De l'immigré au minoritaire : les Maghrébins de France. *Revue européenne de migrations internationales,* vol. 10, N°1, pp. 109-126.

Chapoulie, J-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago* 1892-1961. Le Seuil.

Charbonneau, H. (1995). Louis Henry et la démographie historique. In: *Population*. N°6, pp. 1663-1671.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.

Cohen, M. (2013). *Des familles invisibles Politiques publiques et trajectoires résidentielles de l'immigration algérienne (1945-1985)*. Thèse de doctorat en histoire, Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne.

Colonna, F., Taraud, C. (2007). La minorité européenne d'Algérie (1830-1962) : inégalités entre « nationalités », résistances à la francisation et conséquences sur les relations avec la majorité musulmane. Colloque *Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne*, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS LSH.

Coulon, A. (2007). *L'école de Chicago*. Que sais-je. PUF.

Cour Grandmaison (le), O. (2010). *De l'indigénat*. Zones.

Cour Grandmaison (le), O. (2009). La *République impériale*. Politique et racisme d'État. Fayard.

Cour Grandmaison (le), O. (2005). *Coloniser. Exterminer. Sur la guerre et l'Etat colonial. Fayard.*

Courgeau, D., Lelièvre, E. (1996). Changement de paradigme en démographie. In: *Population*, N°3, pp. 645-654.

D

Dantier, B. (2005). Sciences sociales et temps : Fernand Braudel et la longue durée. Textes de méthodologie en sciences sociales choisis et présentés par Bernard Dantier. Extrait de: Fernand Braudel, *Écrits sur l'histoire*. Paris : Éditions Flammarion, 1985, pp. 44-61.

Daston, L., Galison, P. (2010). *Objectivité.* Les presses du réel - domaine *Fabula.*

Defalvard, H. (2005). Pragmatisme et institutionnalisme en économie : une voie outillée. *Revue de Métaphysique et de Morale*, N°3, pp. 376-389.

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos, collection Éducation.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens, *Langage & société*, N° 123, pp. 15-35.

Didier Demazière, « Des logiciels d'analyse textuelle au service de l'imagination sociologique ». *Bulletin de méthodologie sociologique*, N°85.

Demazière, D. (2004). Les générations comme catégorie d'analyse. *Temporalités* N°2.

Demazière, D., Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.

Derouet J-L, Henriot, A. (1987). Note de synthèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe]. In: *Revue française de pédagogie*, vol. 78, pp. 73-108.

Desrosières, A. (2008). L'argument statistique. 2. Gouverner par les nombres. Paris : *Presses de l'Ecole des mines*, cop.

Desrosières, A. (1997). À quoi sert une enquête: biais, sens et traduction. In: *Genèses*, 29, pp. 120-122.

Desrosières, A. (2003).Naissance d'un nouveau langage statistique entre 1940 et 1960. *Courrier des statistiques*, N°108.

Desrosières, A. (2002). Adolphe Quételet. *Courrier des statistiques.* N°104, Insee.

Desrosières A. (2000). *La politique des grands nombres*. Histoire de la raison.

Desrosières, A. (2000). *La Politique des grands nombres : Histoire de la raison statistique*, La Découverte., 2e édition. (1re éd. 1993).

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.

Devictor, V. (2012). *L'objectivité dans la recherche scientifique. (*Mémoire de Master). Université Paul Valéry, département de philosophie. Montpellier.

Dewitte, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. La documentation française.

Drouard, A. (1992). La création de l'Ined. In: *Population*, 47e année, N°6.

Drouard, A. (1990). La Fondation française pour l'étude des problèmes humains et l'organisation de la recherche en sciences sociales en France. *Reprint des Cahiers pour l'histoire du CNRS, 9.*

Dubet, F. *et al*. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Le Seuil.

Dubet, F. (2010). Sortir de l'idée de crise. Entretien avec Florence Giust-Desprairies. *Nouvelle revue de psychosociologie,*1, N°9, pp. 131-147.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Editions du Seuil.

Dufour, S *et al.* (1991). L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives. *Les classiques des sciences sociales*, Université du Québec à Chicoutimi.

Direche-Slimani, K. (2006). *Quand les missionnaires rencontrent l'islam berbère : cécité coloniale et malentendus dans l'Algérie de la fin du* XIXe *siècle. Pour une histoire critique et citoyenne, le cas de l'histoire franco-algérienne*, ENS Lyon.

E

Eeckhout (van), L. (2007). *L'immigration*. La documentation française.

Elias, N. (1987). *La société des individus*. (Edition 1991), Fayard.

Elias, N. (2001). *Logiques de l'exclusion*. Fayard.

Elmaleh, E. (2003). Les *Women's Studies* aux États-Unis. *Transatlantica*.

Escafré-Dublet, A., Kesztenbaum, L. (2011). Mesurer l'intégration des immigrés. Genèse et histoire des enquêtes. *Genèses,* 84, pp. 93-112.

Etemad, B. (2007). Pour une approche démographique de l'expansion coloniale de l'Europe. *Annales de démographie historique.* N°113, pp. 13-32.

F

Falaize, B., Laacher, S. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration.* Essais critiques. Editions du Seuil.

Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. La Découverte, Edition 2002.

Feldman, J. (2002). « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus », *Revue européenne des sciences sociales,* XL-124.

Felouzi, G. *et al*. (2005). *L'apartheid scolaire*, Le Seuil.

Felouzis, G. (1993). Conceptions de la réussite et socialisation scolaire. In: *Revue française de pédagogie*, vol. 105, pp. 45-58.

Filloux, J.C. (1992). Étude critique : Michel Foucault et l'éducation. In: *Revue française de pédagogie*, vol. 99. pp. 115-120.

Flores Espínola, A. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du point de vue. *Cahiers du Genre,* 2, N°53, pp. 99-120.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. *Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard, édition 2014.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Une archéologie des sciences humaines. Gallimard.

Frickey, A., Murdoch, J., Primon, J-L. (2004). Les débuts de la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures – *Enquête « Génération 98 »*. Les notes du Cereq.

G

Galligani, S. (2000). De l'entretien au récit de vie – Quand les sujets s'emparent de la conduite de l'entretien. *Ecarts d'identité*, N°92.

Garnier, B., Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. Les collections du CEPED.

Girard, A. (1954). *Français et immigrés. Nouveaux documents sur l'adaptation. Algériens – Italiens – Polonais. Le service social d'aide aux migrants*. Travaux et documents, Cahier n°20, Ined, PUF.

Girard, A., Stoetzel, J. (1953). *Français et immigrés. L'attitude française. L'adaptation des Italiens et des polonais*. Travaux et documents, Cahier n°19, Ined, PUF.

Girardeau, C. (1976). La statistique, miroir de l'histoire. *Compte rendu des journées de Vaucresson* (23, 24, 25 juin 1976). Dossier : journées d'étude sur l'histoire de la statistique.

Godin, L. D. (2014). Michel Foucault et la figure de l'intellectuel spécifique. In: Politiques de la littérature. Une traversée du XXe siècle français. *Cahier Figura*. Université du Québec à Montréal, vol. 35, pp. 169-188.

Goffman, E. (1963). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Editions de minuit, édition 1975.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Editions de Minuit.

Gouirir, M. (1998). L'observatrice, indigène ou invitée ? Enquêter dans un univers familier. *Genèses*, vol. 32, N°1, pp. 110-126.

Goumeziane, S. (26 septembre 2016). L'Algérie perd une richesse de 165 milliards de dollars. *El Watan*. Article de presse.

Garnier, B., Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. Centre Français sur la Population et le Développement (Ceped).

Guérin-Pace, F. et al. (2009). *En quête d'appartenances : l'enquête Histoire de vie sur la construction des identités*. Grandes enquêtes, Paris, Ined.

Guérin-Pace, F. (1997). La statistique textuelle. Un outil exploratoire en sciences sociales. In: *Population*, 52e année, N°4, pp. 865-887.

Gessain, R. (1948). Anthropologie et démographie. In: *Population*. N°3, pp. 485-500.

H

Hadot, P. (2004). *Le voile d'Isis. Essai sur l'histoire de l'idée de nature*. Folio essais, éditions Gallimard.

Hajjat, A. (2013). *La marche pour l'égalité et contre le racisme*. Editions Amsterdam.

Hajjat, A. Mohammed, M. (2013). *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le "problème musulman"*. La Découverte, coll. « Cahiers libres ».

Harding, S. (1991). *Whose Science, Whose Knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, Cornell University Press.

Hatzfeld, M. (2006). *La culture des cités – Une énergie positive*. Editions autrement.

Henriot-Van Zanten, A., Anderson-Levitt, K. (1992). L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. In: *Revue française de pédagogie*, vol. 101, pp. 79-104.

Héran, F. (2007). *Le temps des immigrés, Essai sur le destin de la population française*. La République des idées, Editions du Seuil.

Héran, F. (1984). L'assise statistique de la sociologie. In: *Economie et statistique*, N°168, Sociologie et statistique.

Hill Collins, P. (1997). Comment on Hekman's Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited: Where's the Power?" *Signs*, vol. 22, N°2.

Hill Collins, P. (1986). The social construction of black feminist thought. *Signs*, vol. 14, N°4.

Hill Collins, P. (1986). Learning from the outsider within: The sociological significance of black feminist thought. *Social problems*, vol. 33, N°6.

Hoggart, R. (1957). *La culture du pauvre*. Edition 1970. Les éditions de Minuit.

Humain-Lamoure, A-L., Guérin-Pace, F., Fleury, A., Rhein, C. (2007). Les quartiers des Parisiens. Ville de Paris. Paris sous l'œil des chercheurs. *Belin*, pp.21-38.

J

Jouve, B. (2012). Tissot Sylvie, L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique. *Métropoles,* vol. 2.

Jugnot, S. (2016). Les débats français sur les statistiques « ethniques » : une histoire dans fin ? *Institut de recherches économiques (Ires).* Document de travail, N°01.2016.

Julien, Ch-A. (1951). *Histoire de l'Afrique du Nord. Des origines à la conquête arabe*. Edition 2003, Cérès.

K

Kadri, A. (2007). Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie In: *La France et l'Algérie : leçons d'histoire* : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial. Lyon : ENS Éditions.

Kateb, K. (2004). La statistique coloniale en Algérie (1830-1962). Entre la reproduction du système métropolitain et les impératifs d'adaptation à la réalité algérienne, *Courrier des statistiques,* n°112, Insee.

Kateb, K. (2004). Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale, *Insaniyat*, N°5.

Kateb, K. (2001), *Européens, « indigènes » et juifs en Algérie (1830-1963)*. PUF, Ined.

Kateb, K. (1998). La gestion statistique des populations dans l'empire colonial français [Le cas de l'Algérie, 1830-1960]. In: *Histoire & Mesure*, vol. 13, N°1-2, pp. 77-111.

Khemilat, F. (2014, décembre). *Intellectuels écran ou résistant : de la délicate position des personnes racisées dans la production de discours et lois islamophobes et orientalistes*. Communisation présentée au colloque "L'influence complexe de l'orientalisme dans les discours scientifiques sur l'islam", organisé par le CADIS/EHESS et UC Berkeley.

Klein, A. (2014). Jean-François Bert et Jérôme Lamy (dir.), Michel Foucault. Un héritage critique. Paris, CNRS Éditions.

L

Laacher, S., Falaize, B. (2015). Enfants d'immigrés à l'école. De quelques textes inédits d'Abdelmalek Sayad sur l'engouement culturaliste au sein de l'institution scolaire ». *Centre de Ressources, Politique de la ville en Essonne*.

Laacher, S. (2006). *L'immigration*. Le cavalier bleu.

Laacher, S., Lenfant, A. (1997). Réussite au baccalauréat : Français et étrangers en Ile-de-France. In: *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 13, N°2. pp. 25-45.

Labbé, M. (2009). Internationalisme statistique et recensement de la nationalité au 19ème siècle. *Insee*.

Lacheraf, M. (1965). *L'Algérie, nation et société*. Maspéro-SNED.

Lagrange, H. (2010). *Le déni des cultures*. Editions du Seuil.

Lahire, B. (1995). Tableaux de famille. Editions du Seuil.

Lang, G. (2008). L'élaboration de la loi de 1951. *Courrier des statistiques*, N°123, Insee.

Laroche, J. (2013). *L'archéologie chez Michel Foucault*. Mémoire de Maîtrise en philosophie, Université du Québec à Montréal.

Lenoir, Y., Xypas, C., Jamet, C. (2006). *Ecole et citoyenneté – Un défi multiculturel*. Armand Colin.

Léomant, C., Sotteau-Léomant, N. (1987). Itinéraires de vie et trajectoires institutionnelles de jeunes délinquants. *Annales de Vaucresson*, 26, 1987a, pp. 199-222. – « Contribution à une sociologie compréhensive de la délinquance juvénile ». In : *Changement de société et délinquance juvénile.* Actes des Sixièmes Journées d'études internationales de criminologie juvénile, Louvain, Acco, 1987b, pp. 321-328.

Liauzu, C. (1992). *L'autre dans la culture occidentale*. Syros

Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In: Camilleri C. (1990) *& al.* : *Stratégies identitaires*. PUF.

Lorcerie, F. (2007). L'islam comme contre-identification française: Trois moments. *L'Année du Maghreb*, pp. 509-538.

Lorcerie, F. (2003). Ecole et appartenance ethniques – Que dit la recherche ? In: *L'école et le défi ethnique.* ESF Editeur, Collection Actions Sociales/confrontations.

Lorcerie, F. (1999). Ethnicité et réussite scolaire : Compliquer la typologie Immigrants / Minorités involontaires). In: *Revue française de pédagogie* (1999). vol.126, pp. 188-190.

Lorcerie, F. (1995). *La scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux, état des questions en 1995*. Confluences en Méditerranée, l'Harmattan, pp. 25-60.

Lorcin, M-E P. (2005). *Kabyles, Arabes, Français, identités coloniales*. Pulim.

Loubère, L., Ratinaud, P. (2013). Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1. Repéré à URL : http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/ documentation_iramuteq_21_12_2013.pdf

Louis, J. (2004). *The oriental question under the July Monarchy*. Ecole pratique des hautes études, Paris.

Amelia H. Lyons, A (2006). Des bidonvilles aux HLM. Le logement des familles algériennes en France avant l'indépendance de l'Algérie. *Logés à la même enseigne*. N° 1264, pp. 35-49.

M

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Editions Grasset et Fasquelle.

Mameri, K. (1969). *Les nations unies face à la « question algérienne » (1954-1092).* SNED, Alger, Algérie.

Marpsat, M. (2010). *La méthode Alceste*. Sociologie N°1, vol. 1.

Massard-Guilbaud G. (1995). *Des Algériens à Lyon. De la Grande Guerre au Front Populaire*. L'Harmattan.

Massignon, L. (1930). Répartition des Kabyles dans la région parisienne. *Revue des Études Islamiques*, cahier N°1.

Maurin, E. (2004). *Le Ghetto français - Enquête sur le séparatisme social*. La République des Idées. Editions du Seuil.

Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*. Edition 1985, Gallimard.

Merle, I. (2003). Sujets d'Empire. *Genèses* n°53.

Meslé F., Toulemon L., Véron J. (2011). *Dictionnaire de démographie et des sciences de la population*. Armand Colin, édition spéciale Ined.

Michel, A. (1956). *Les travailleurs Algériens en France*. CNRS.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*.

Moguérou, L. *& al.* (2014). *La taille des familles et le devenir scolaire des enfants d'immigrés*. Documents de travail 204, Ined.

Montety, (de) H. (1937). Les Italiens en Tunisie. In: *Politique étrangère*, N°5, 2ème année. pp. 409-425.

N

Ndiaye, P. (2008). *La condition noire. Essai sur une minorité française*. Editions Calmann-Levy.

Noiriel, G. (2008). L'immigration algérienne en France. *Les deux rives de la Méditerranée.*

Noiriel, G. (2006). Comment on récrit l'histoire. Les usages du temps dans les Écrits sur l'histoire de Fernand Braudel. *Revue d'histoire du XIXe siècle.* N°25.

Noiriel, G. (1988). *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*. Edition 2006. Editions du Seuil.

Noin, D. (1962). La population du Maroc. In: *L'information géographique*, vol. 26, N°1, pp. 1-12.

O

Oberti, M., Préteceille, E. (2016). *La ségrégation urbaine*, *La Découverte*, collection Repères, sociologie.

Ogbu, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. In: *Revue française de pédagogie*. Octobre-décembre 1992, N°101.

Ogbu, J., Simons H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & education Quarterly*, N°29, vol. 2, pp. 155-188, American anthropological association.

Olivier de Sardan J-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. In: *Revue française de sociologie.* N°41-3.

Ouennough, M. (2005). *Les déportés maghrébins en Nouvelle Calédonie et la culture du palmier dattier (1864 à nos jours).* L'Harmattan

P

Paivandi, S. (2014). «. *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* », In: Streitwieser B. (dir.). *Revue française de pédagogie*, 187.

Passeron, J-C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. In: *Revue française de sociologie*. 1990, 31-1. pp. 3-22.

Payet, J-P. (1996). La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. *Revue française de pédagogie*, N°117.

Payet, J.-P. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. 1. La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. 2. La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. *Revue Française de Pédagogie,* 117, 87-149.

Payet, J.-P. (1992). Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue Française de Pédagogie,* 101*,* 59-69.

Pervillé, G. (1984). *Les étudiants algériens de l'université française, 1880-1962.* Editions du CNRS*.*

Pervillé, G. (1975). Qu'est-ce que la colonisation ? *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome XXII, pp. 321-368.

Petek-Salom, G. (2002). Peut-on encore parler de politique de réinsertion ? *Hommes et migrations*, N°1236.

Pressat, R. (1995). L'INED à ses débuts : l'esprit Sauvy. In: *Population*, 50e année, N°6, pp. 1349-1354.

Préteceille, E. (2003). *Typologie socioprofessionnelle 1999 et transformations de l'espace résidentiel 1990-1999*. Observatoire Sociologique du Changement - Sciences Po & CNRS.

Préteceille, E. (1995). Ségrégations urbaines. In: *Sociétés contemporaines.* N°22-23, pp. 5-14.

R

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*. pp.121-147.

Rea, A, Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. La Découverte, collection repères.

Revel, A. (2014). Foucault et ses usages : une philosophie par l'histoire. *Acta fabula*, vol.15, N°10.

Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique ". *Langage et société*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, n°66.

Rhein, C. *& al.* (2008). Regards sur les quartiers parisiens. *Contextes spatiaux, usages politiques et pratiques citadines*.

Rhein, C. (1997). De l'anamorphose en géographie : Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne. In: *Les Annales de la recherche urbaine*, N°75. L'école dans la ville, pp. 59-69.

Rhein, C., Le Pape, A., Grosbras, P-A. (1996/3e version 7/1999). *Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation*. Rapport de recherche au Plan Construction-Architecture, Direction de la Construction, Ministère de l'Equipement et du Logement.

Ribert, E. (2006). *Liberté, égalité, carte d'identité – Les jeunes issus de l'immigration et appartenance nationale*. Edition la Découverte.

Rigoni, I. (2010). Les médias des minorités ethniques. Représenter l'identité collective sur la scène publique. ». *Revue européenne des migrations internationales,* vol. 26, N°1.

Rivet, D. (2007). Algérie française et Maroc sous protectorat : bref essai d'histoire comparée. Colloque *Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne*, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS LSH.

Rochex, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF

Rosental, P-A. *(2006).* Jean Stoetzel, la démographie et l'opinion : autour des soixante ans de Population ». *Population*, N°1, vol. 61, pp. 31-43.

Rosental P-A. (2003). La nouveauté d'un genre ancien : Louis Henry et la fondation de la démographie historique. In: *Population*. N°1, pp. 103-136.

Rosental, P-A. (2003). *L'intelligence démographique*. *Sciences et politiques des populations en France (1930-1960).* Éditions Odile Jacob.

Roure, H., Reinert, M. (1993). Analyse d'un entretien à l'aide d'une méthode d'analyse lexicale. *JADT, ENST*, Paris, pp. 573.

Rudder (de), V. (1998). Identité, origine et étiquetage ». *Journal des anthropologues*, N°72-73.

Rudder (de), V. (1997). Désignation et origine : production sociale et production savante de "l'ethnique". In: *Cahiers de la Méditerranée*, n°54, 1, Mots et migrations [Actes du colloque de Grasse, novembre 1996], pp. 69-80.

S

Saada, E. (2003). "Citoyens et sujets de l'Empire français" Les usages du droit en situation coloniale. *Genèses*, 4, N°53, pp. 4-24.

Sabatier, C. *et al.* (1999). *Identités, acculturation et altérité*. L'Harmattan

Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine ». *Sociologie.* vol. 2, pp. 149-164.

Santelli E. (2002). Les formes de sociabilité de cadres et d'entrepreneurs d'origine algérienne. Des résultats empiriques aux enjeux épistémologiques posés par l'étude de cette population. In: Sabatier C. *& al.* (1999). *Identités, acculturation et altérité*. L'Harmattan, pp. 91-106.

Santelli, E. (2001). *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Presses universitaires du Mirail.

Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Le Seuil.

Sayad, A. (1999). Immigration et "pensée d'État". In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 129, pp. 5-14.

Sayad, A. (1996). Illettrisme et pensée d'école. Texte présenté par B. Falaize et S. Laacher dans un ouvrage paru en 2014 sous le titre *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Editions du Seuil.

Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité – Les enfants illégitimes*. Editions raisons d'agir.

Sayad, A. (1990). Les maux-à-mots de l'immigration. Entretien avec Jean Leca. In: *Politix*, vol. 3, N°12.

Sayad, A. (1988). Les enfants de la « seconde génération » à l'Université. Texte présenté par B. Falaize et S. Laacher dans un ouvrage paru en 2014 sous le titre *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Editions du Seuil.

Sayad, A. (1985). Contribution au rapport de M. Jacques Berque sur la scolarisation des enfants de l'immigration. Texte présenté par B. Falaize et S. Laacher dans un ouvrage paru en 2014 sous le titre *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Editions du Seuil.

Sayad, A. (1977). Les trois "âges" de l'immigration algérienne en France. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.15. Sociologie historique du mandarinat. pp. 59-79.

Sauvy, A. (1970). L'Ined a 25 ans. *Population*, vol. 25, N°6.

Schor, P. (2003). Statistiques de la population et politique des catégories aux États-Unis au XIXe siècle. Théories raciales et questions de population dans le recensement américain ». *Annales de démographie historique,* 1, N° 105.

Schor, P. (1998). Compter et classer par race [Hawaii, les Îles Vierges et le recensement américain, 1900-1940]. In: Blum A., Desrosières A., Gousseff C., Magaud J. (1998). Compter l'autre. *Histoire & Mesure*, vol. 13, N°1-2, pp. 113-134.

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration*. Gallimard.

Serres, A. (2006). L'Archéologie du savoir : la dimension critique. Foucault à l'œuvre. Deux années de lecture foucaldienne dans un laboratoire de SHS.

Simon, P. (1988). Nationalité et origine dans la statistique française : les catégories ambiguës. In: *Population*, 53e année, n°3, pp. 541-567.

Singaravélou, P. (2009). L'enseignement supérieur colonial. Un état des lieux. *Histoire de l'éducation.*

Spire, A. (2005). *Etrangers à la carte. L'administration de l'immigration en France (1945-1975)*. Editions Grasset & Pasquelle.

Spire, A. (2003). "Semblables et pourtant différents" La citoyenneté paradoxale des "Français musulmans d'Algérie" en métropole. *Genèses*, 4, N°53, pp. 48-68.

Spire, A. (2002). Un régime dérogatoire pour une immigration convoitée. Les politiques françaises et italiennes d'immigration/émigration après 1945. *Migration Studies*. pp.309-323.

Spire, A. (1999). De l'étranger à l'immigré. La magie sociale d'une catégorie statistique. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 129. Délits d'immigration. pp. 50-56.

Stavo-Debauge, J. (2003). *Prendre position contre l'usage de catégories « ethniques » dans la statistique publique. Le sens commun constructiviste, une manière de se figurer un danger politique*. CURAPP, Historicités de l'action publique, PUF.

Stora, B. (2004). *Algérie. Histoire contemporaine 1830-1988*. Casbah éditions.

T

Taïeb, J. (1982). Evolution et comportement démographiques des Juifs de Tunisie sous le protectorat français (1881-1956). In: *Population*, 37e année, N°4-5, pp. 952-958.

Tillion, G. (1966). *Le harem et les cousins*. Editions du Seuil.

Tissot, S. (2004). Identifier ou décrire les "quartiers sensibles" ? Le recours aux indicateurs statistiques dans la politique de la ville. Genèses. N°54, pp. 90-111.

Tocqueville (de), A. (2003). *Tocqueville sur l'Algérie*. Flammarion. Recueil de textes présenté par Seloua Luste Boulbina.

Tribalat, M. (1995). *Faire France, Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Editions la découverte.

Tribalat, M., Weil P. (1992). La France et ses étrangers ; L'aventure d'une politique d'immigration, 1938-1991. In: *Population*, 47e année, N°3, pp. 791-793.

Tribalat, M. (1991). *Cent ans d'immigration, étrangers d'hier, Français d'aujourd'hui*. *Apport démographique, dynamique familiale et économique de l'immigration étrangère*. Travaux et Documents, Cahier N°131, Ined, Presses Universitaire de France.

V

Vallet, L-A., Caille, J-P. (1996a). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'Éducation et Formation,* 67, (Ministère de l'Éducation nationale, DEP).

Vasquez, A. (1992). Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. In: *Revue française de pédagogie*, d'octobre-décembre 1992, N°101.

Veith, B. (2004). De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux. *Bulletin de méthodologie sociologique*, N°84, pp.49-61.

Véron, J. (2009). Réception de l'œuvre démographique de Lotka en France. *Population,* N°2, vol. 64.

Vulbeau, A. (2006). « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité », *Le Télémaque*, 1, N°29, pp. 57-68.

W

Weil, P., Truong N. (2015). *Le sens de la république*. Grasset.

Weil, P. (2005). Le statut des musulmans en Algérie coloniale. Une nationalité française dénaturée. *Histoire de la justice,* vol°1, N°16, pp. 93-109. In: *La Justice en Algérie 1830-1962*. La Documentation française, Collection Histoire de la Justice, pp. 95-109.

Weil, P. (1992). *La France et ses étrangers*, rééd. Coll. Folio.

X

Xanthakou, M. (1995). De la mémoire à la méthode : Georges Devereux, tel qu'en nous-mêmes. In: *L'Homme*, tome 35, n°134. Âges et générations : ordres et désordres. pp. 179-190.

Xavier de Brito, A., A. Vasquez, A. (1996). L'intégration… mais qu'est-ce donc ? [Analyse fondée sur une recherche ethnographique au niveau du collège]. In: *Revue française de pédagogie*, vol.117, 1996. L'école et la question de l'immigration. pp. 29-37.

Y

Yelle, C. (1997). Le récit de vie comme méthodologie de recherche en déficience intellectuelle. Acte du colloque : Recherche Défi. *Revue francophone de la déficience intellectuelle.*

Yelles, M. (2005). *Cultures et métissages en Algérie. La racine et la trace.* L'Harmattan.

Z

Zinn, H. (1980). *Une histoire populaire des Etats-Unis. De 1492 à nos jours*. Edition 2002. Agone.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue de sociologie française*, vol. 29, N°3.

Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. In: *Revue européenne de migrations internationales,* vol. 1 N°2, pp. 107-117

Zirotti, J.P. (1997). Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la construction des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration. In: Aubert F, Tripier M., Vourc'h F. *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi.* L'Harmattan, pp. 233-244.

Zirotti, J-P. (1991). Jeunes Maghrébins. Un groupe sociologiquement pertinent ? In *Enquête, N°*6.

Rapports et documents divers

Ined (2010). *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France, Premiers résultats.* Ined-Insee.

Ined (1995). *Mobilité géographique et insertion sociale*. Rapport final. Réalisé avec le concours de l'Insee.

Ined (1973 à 1993). *Rapport sur la situation démographique de la France*. Ined

Lectures critiques (2010). *Revue française de science politique*. N°3, vol. 60, pp. 588-609.

ONZUS (2010 à 2015). Rapport annuel. *Les éditions du CIV*.

OCDE. (2012). PISA 2012 results: excellence through equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (vol. II), Paris: OCDE ; OCDE (2014). Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : ce que les élèves savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent.

Rapport au parlement (2011). *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration*. Huitième Rapport établi en application de l'article l. 111-10 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, secrétariat général du comité interministériel de contrôle de l'immigration.

Annexes

Annexe 1 – Chiffres du recensement, tableaux 1 et 2

Tableau 1

Les principales nationalités étrangères en France de 1851 à 1936 (en milliers)

Année du recensement	Population totale	Etrangers									
		Total	Allemands (a)	Belges	Espagnols	Italiens	Polonais (b)	Portugais	Suisses	Nationalités d'Afrique	Autres
Territoires compris dans les frontières de 1815											
1851	35 783	381	-	128	30	63	-	-	25	-	135
Territoires compris dans les frontières de 1860											
1861	37 386	506	-	205	35	77	-	-	35	-	154
1866	38 067	655	-	276	33	100	-	-	42	-	204
Territoires compris dans les frontières de 1871											
1872	36 103	676	39	348	53	113	-	-	43	-	80
1876	36 906	802	59	374	62	165	-	-	50	-	92
1881	37 405	1 001	82	432	74	241	-	-	66	-	106
1886	37 931	1 127	100	482	80	265	-	-	79	-	121
1891	38 133	1 130	83	466	78	286	-	-	83	-	134
1896	38 269	1 052	91	395	77	292	-	-	75	-	122
1901	38 451	1 034	90	323	80	330	-	-	72	-	139
1906	38 845	1 047	88	310	81	378	-	-	69	-	121
1911	39 192	1 160	102	287	106	419	-	-	73	-	173
Territoires actuel											
1921	38 797	1 532	76	349	255	451	46	11	90	38	216
1926	40 228	2 409	69	327	323	760	309	29	123	72	397
1931	41 228	2 715	72	254	352	808	508	49	98	105	469
1936	41 183	2 198	58	195	254	721	423	28	79	87	353

(a) → Avant 1872, les Allemands étant classés avec les Autrichiens et les Hongrois, ils ont été inclus dans la rubrique « Autres nationalités ».

(b) → Avant 1921, le nombre de Polonais, Portugais et Africains étant négligeable, ils ont été inclus dans la rubrique « Autres nationalités ».

(c) → 1906 : 20 000 Luxembourgeois environ ont été comptés avec les Belges.

Source : Insee, Annuaire statistique de France, résumé rétrospectif, 1966 (www.insee.fr/ppp/bases-de-donnees/irweb/rp99pipe/dd/excel/rp99pipe_r2.xls)

Tableau 2

Les principales nationalités étrangères en France de 1946 à 1999 (en milliers)

Nationalité	1946 (a)	1954 (b)	1962 (b)	1968	1975	1982	1990	1999
Total	**1 743 619**	**1 765 298**	**2 169 665**	**2 621 088**	**3 442 415**	**3 714 200**	**3 596 602**	**3 258 539**
Nationalités d'Europe	**1 547 286**	**1 396 718**	**1 566 205**	**1 875 648**	**2 090 235**	**1 768 176**	**1 459 113**	**1 333 310**
Allemands	24 947	53 760	46 606	43 724	42 955	44 000	52 723	76 882
Belges	153 299	106 828	79 069	65 224	55 945	52 636	56 129	66 927
Espagnols	302 201	288 923	441 658	607 184	497 480	327 156	216 047	160 194
Italiens	450 764	507 602	628 956	571 684	462 940	340 308	252 759	200 632
Polonais	423 470	269 269	177 181	131 668	93 655	64 804	47 127	33 925
Portugais	22 261	20 085	50 010	296 448	758 925	767 304	649 714	555 383
Yougoslaves ou ex-yougoslaves	20 858	17 159	21 314	47 544	70 280	62 472	52 453	50 396
Autres	149 486	133 092	121 411	112 172	108 055	109 496	132 161	188 971
Soviétiques, Russes ou ex-soviétiques	50 934	34 501	26 429	19 188	12 450	7 452	4 661	13 336
Nationalités d'Afrique	54 005	229 505	428 160	652 096	1 192 300	1 594 772	1 633 142	1 417 831
Algériens	22 114	211 675	350 484	473 812	710 690	805 116	614 207	475 216
Marocains	16 458	10 734	33 320	84 236	260 025	441 308	572 652	506 305
Tunisiens	1 916	4 800	26 569	61 028	139 735	190 800	206 336	153 574
Autres	13 517	2 296	17 787	33 020	81 850	157 548	239 947	282 736
Nationalités d'Amérique	**8 267**	**49 129**	**88 377**	**28 436**	**41 560**	**52 840**	**72 758**	**80 732**
Nationalités d'Asie	**69 741**	**40 687**	**36 921**	**44 708**	**104 465**	**289 560**	**424 668**	**410 293**
Turcs	7 770	5 273	(c)	7 628	50 860	122 260	197 712	205 589
Autres	61 971	35 414	36 921	37 080	53 605	167 300	226 956	204 704
Nationalités d'Océanie et nationalités non précisées	**13 386**	**14 758**	**23 573**	**1 012**	**1 405**	**1 400**	**2 260**	**3 037**

Pour 1946, 1954 et 1962, résultats du dépouillement exhaustif ; pour 1968, résultats du sondage « au quart » ; pour 1975, résultats du sondage « au centième » ; pour 1982 et 1990, résultats du sondage « au quart » ; pour 1999, résultats de l'exploitation complémentaire.

(a) Pour 1946, population présente au moment du recensement. Depuis, population résident en France au moment du recensement.

(b) En 1954 et 1962, les Français musulmans d'Algérie, bien que juridiquement de nationalité française, sont comptés avec les étrangers. Pour 1954 seulement, les ressortissants de l'Union française les ressortissants de l'Union française sont comptés avec les Français de naissance, à la différence des autres recensements, où ils sont comptés avec les étrangers.

(c) Cette nationalité n'a pas été isolée au recensement de 1962.

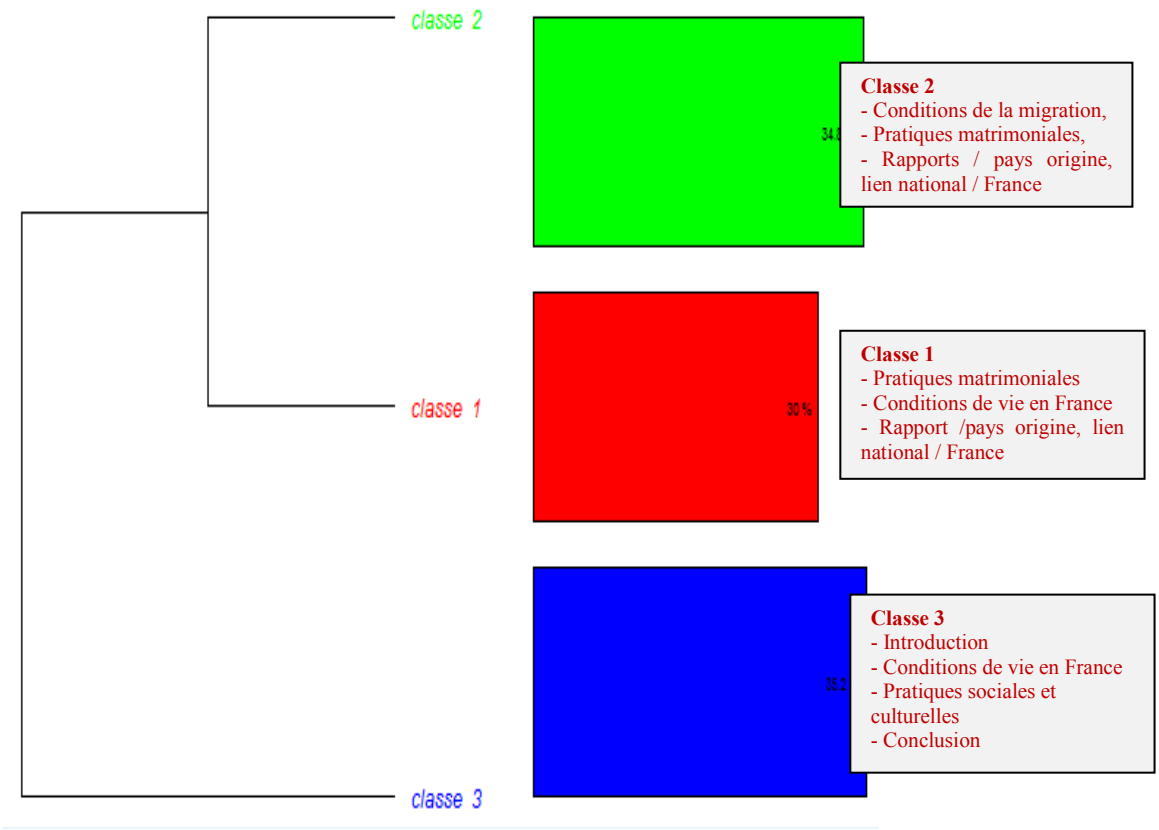
Source : Insee, d'après les recensements de la population (tableau consultable www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=ir-rp99pipe&page=irweb/rp99pipe/dd/rp99pipe_retrospectif.html)

Annexe 2 : Temps événementiels et temps long dans le *Cahier 20*

Temps événementiel et temps long - Cahier 20																
Années	Occurrences	Partie I - Algériens						Partie II - Italiens et les Polonais				Partie III - Migrants		TOTAL
		A. Girard Introduction		L. Bogart FMA Paris		C. Mothes - ATOM FMA Familles		CCIF Italiens		A. Girard Polonais		SSAE Migrants		
		Tps événem.	Tps long	Tps événem.	Tps long	Tps événem.	Tps long	Tps événem.	Tps long	Tps événem.	Tps long	Tps événem.	Tps long	
1830	1												1	1
1841	1									1				1
1849	1												1	1
1851	1										1			1
1866	2								2					2
1870	1										1			1
1881	1								1					1
1882	1												1	1
1886	1										1			1
1890	1									1				1
1901	1										1			1
1904	1									1				1
1906	1							1						1
1908	1							1						1
1910	3							1		1	1			3
1911	6							1	3	1	1			6
1912	1								1					1
1913	4								2		2			4
1914	17					1		2	3		8	2	1	17
1915	1						1							1
1917	1						1							1
1918	13			1			2		2	3	4	1		13
1919	4								2		2			4
1920	9			1		2	1		2	1		1	1	9
1921	14	1						7	4		1		1	14
1922	7							4	3					7
1923	3								1	2				3
1924	8							1	1	1	5			8
1925	9			1		3		1	2	1		1		9
1926	23							8	4	3	3	5		23
1927	6					2		1	1	1	1			6
1928	4							3		1				4
1929	1										1			1
1930	10			1		3				1	3	2		10
1931	4							2	1				1	4
1932	5									2	2		1	5
1933	9									1	1	6	1	9
1934	3									1		2		3
1935	6					5				1				6
1936	21			2		2		1	3	7	2	3	1	21
1937	6			1						4	1			6
1938	13					2			3		3	5		13
1939	27			2		3		3	3	7		6	3	27
1940	8					1		1			2	4		8
1941	3											1	2	3
1944	2					2								2
1945	45			3		8	1	2	4	6	1	9	11	45
1946	38		1			6		2	3	11	6	1	8	38
1947	36	2	1	1		10	1	1		11	2	7		36
1948	29					6		3	1	5	1	11	2	29
1949	20	1				7		5	2	2		2	1	20
1950	27	3		2		2		4	1	2		12	1	27
1951	26	1				2	1	13		3		6		26
1952	17		1	2		9		1		3		1		17
1960	1											1		1
TOTAL	505	8	3	17	0	76	8	69	55	85	57	89	38	505
Total chapitres		11		17		84		124		142		127		505
Total parties		112						266				127		505

Annexe 3 – Résultats de la classification hiérarchique descendante - *Rapport MGIS*

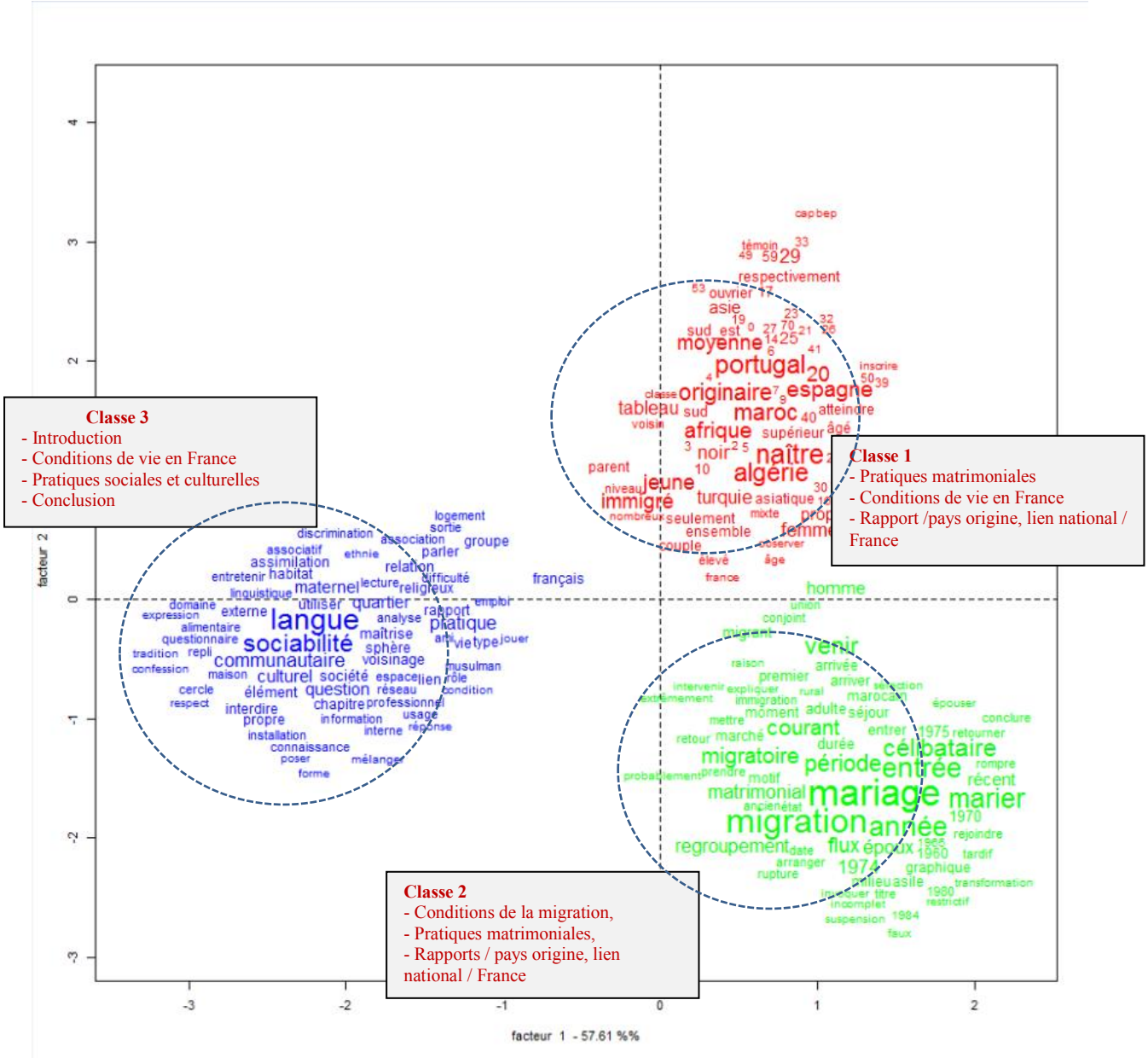
Le dendrogramme - Rapport *MGIS* : 3 classes mères



Annexe 3 bis – Résultats de la classification hiérarchique descendante du rapport *MGIS*

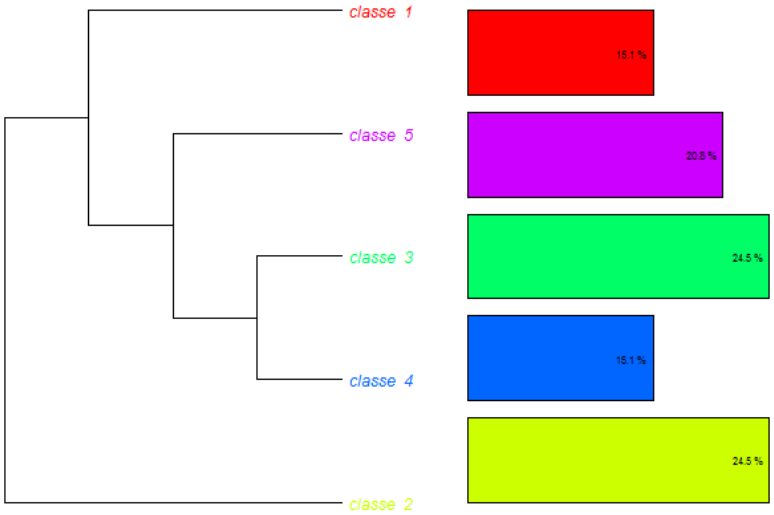
L'AFC - Les mondes lexicaux du rapport *MGIS*

Chapitres 1, 2, 3, 4, 5.

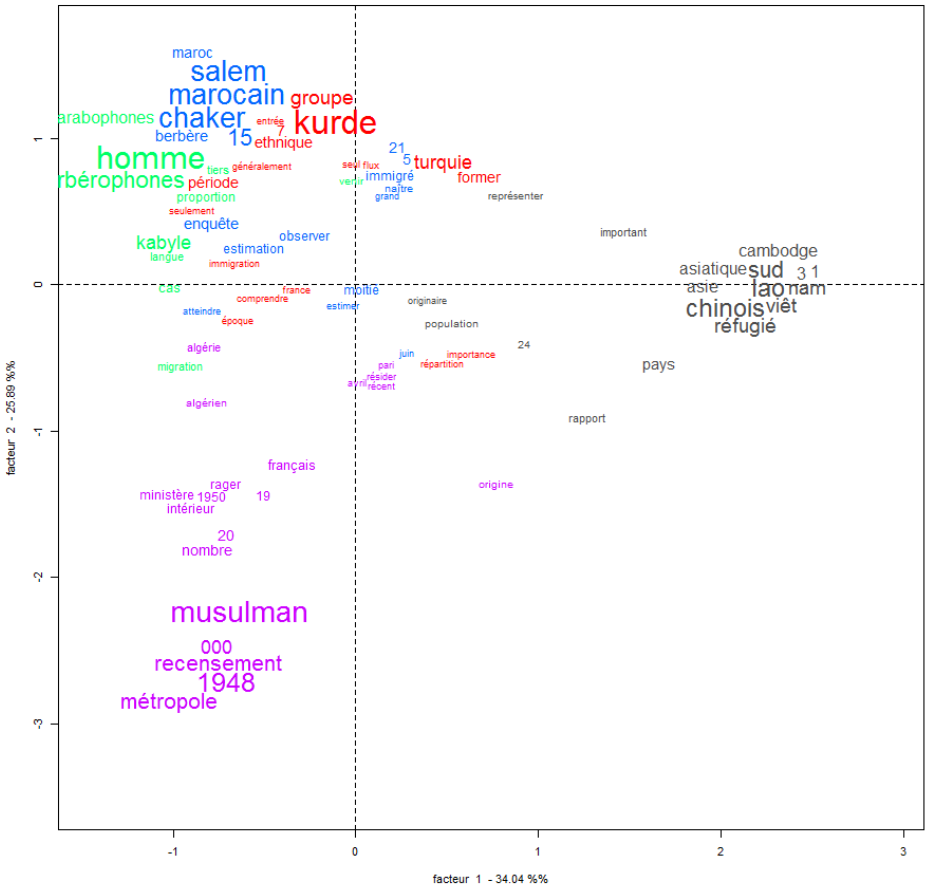


Annexe 4 – Résultats de la classification hiérarchique descendante, passage « Appartenance ethnique des immigrés » - *Rapport MGIS*

Le dendrogramme de la section « Appartenance ethnique des immigrés »

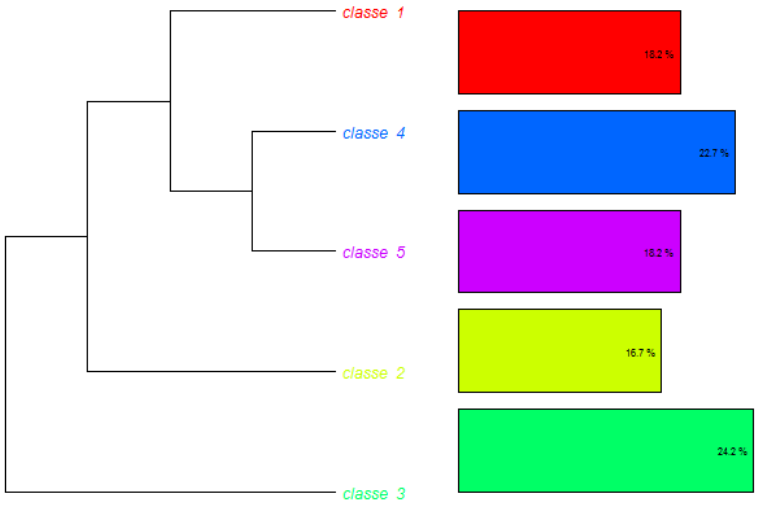


L'AFC de la section « Appartenance ethnique des immigrés »

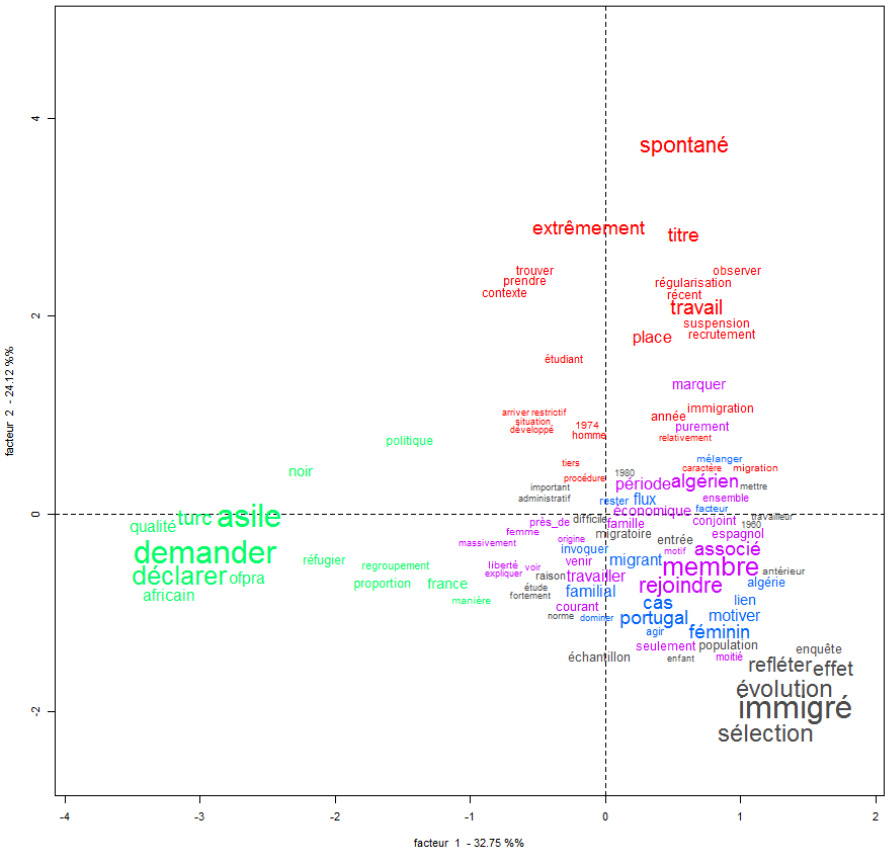


Annexe 5 – Résultats de la classification hiérarchique descendante, passage « Motif de migration » - *Rapport MGIS*

Le dendrogramme de la section « Motif de migration »

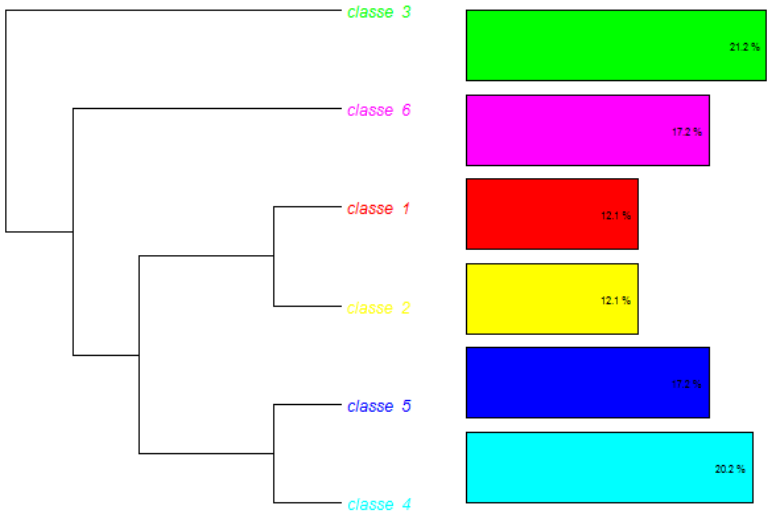


L'AFC de la section « Motif de migration »

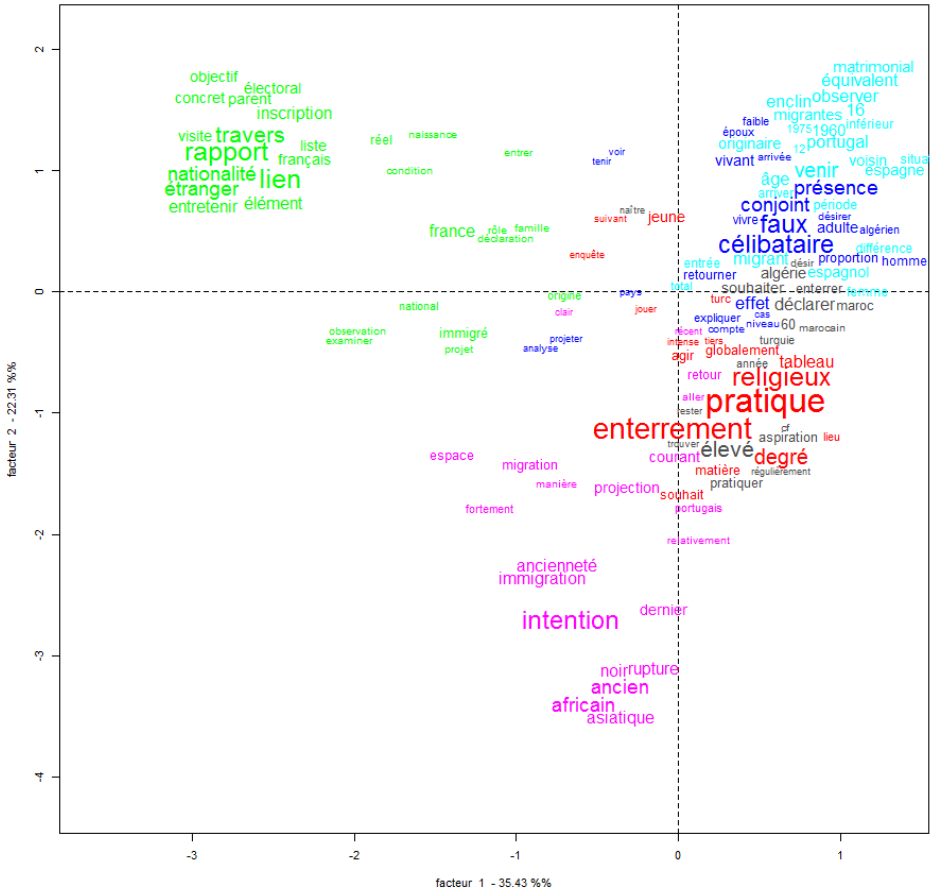


Annexe 6 – Résultats de la classification hiérarchique descendante, passage « Projets de retour et d'enterrement » - *Rapport MGIS*

Le dendrogramme de la section « Projets de retour et d'enterrement »



Le dendrogramme de la section « Projets de retour et d'enterrement »



Annexe 7 – Temps événementiel et temps long dans le *Rapport MGIS*

Temps événementiel et temps long – Rapport MGIS																				
Années	Occurrences	Préface – Introduction		Conditions migrations Chapitre 1		Pratique matrimoniales Chapitre 2		Conditions de vie Chapitre 3		Liens Pays/France Chapitre 4		Pratiques culturelles Chapitre 5		Conclusion		TOTAL
		Tps événem	Tps long	Tps événem	Tps long	Tps événem	Tps long	Tps événem	Tps long	Tps événem	Tps long	Tps événem	Tps long	Tps événem	Tps long	
1865	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
1889	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
1928	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
1930	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
1931	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
1936	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
1938	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1940	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1945	5	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	5
1946	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
1947	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1948	6	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
1949	3	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
1950	13	0	0	8	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	13
1951	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
1952	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
1953	4	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
1954	4	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
1955	5	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	5
1959	3	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3
1960	47	0	0	19	1	0	0	1	0	26	0	0	0	0	0	47
1961	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1962	10	0	0	2	1	0	0	4	0	3	0	0	0	0	0	10
1963	5	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5
1964	12	0	0	5	0	3	0	0	0	2	2	0	0	0	0	12
1965	27	1	0	23	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	27
1966	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
1967	4	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
1968	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
1969	3	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
1970	46	0	0	38	1	2	0	0	0	4	1	0	0	0	0	46
1971	4	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
1972	10	0	0	2	0	0	0	5	0	0	1	2	0	0	0	10
1973	40	1	0	4	5	1	0	4	0	16	8	1	0	0	0	40
1974	108	0	0	63	6	1	0	11	0	24	0	1	0	2	0	108
1975	106	1	0	43	2	9	0	31	0	20	0	0	0	0	0	106
1976	5	0	0	2	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	5
1977	4	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
1978	8	1	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
1979	13	0	0	6	0	0	0	0	0	6	0	1	0	0	0	13
1980	39	0	0	28	1	2	0	0	0	6	0	2	0	0	0	39
1981	23	1	1	8	0	3	0	2	0	2	4	2	0	0	0	23
1982	17	0	0	5	1	1	0	4	0	6	0	0	0	0	0	17
1983	19	0	0	3	0	5	0	1	0	7	1	2	0	0	0	19
1984	24	0	0	6	0	2	0	2	0	9	3	2	0	0	0	24
1985	11	0	0	5	0	2	0	0	0	3	0	1	0	0	0	11
1986	11	0	0	4	0	1	0	0	0	4	0	2	0	0	0	11
1987	16	2	0	0	0	1	0	1	0	2	1	9	0	0	0	16
1988	20	0	0	3	0	4	0	3	0	5	0	5	0	0	0	20
1989	25	2	0	3	0	1	0	4	0	8	0	7	0	0	0	25
1990	37	6	0	6	0	3	0	4	0	10	2	6	0	0	0	37
1991	31	3	0	2	0	5	0	12	2	5	0	2	0	0	0	31
1992	47	8	0	18	0	3	0	7	0	8	1	2	0	0	0	47
1993	26	3	0	2	0	5	2	2	0	7	2	3	0	0	0	26
1994	12	1	0	4	0	2	0	0	0	2	0	3	0	0	0	12
1997	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	877	35	1	340	30	63	3	104	2	203	40	54	0	2	0	877
Total Chapitres		36		370		66		106		243		54		2		877

Annexe 8

Grille d'entretien pour la conduite des entretiens biographiques

La consigne : A travers cette recherche, nous nous intéressons à votre parcours scolaire et professionnel en le resituant dans l'histoire familiale et notamment par rapport à vos frères et sœurs. Nous aimerions comprendre l'influence des uns et des autres (frères, sœurs, père, mère) sur vos parcours respectifs. Et dans votre cas, comment êtes-vous arrivé à ce niveau d'étude et/ou à cette profession ?

DIVISION DE L'ENTRETIEN EN 4 GRANDES PHASES :

1. La pré-émigration, l'installation en France et les premières années
2. La scolarité jusqu'à l'obtention de votre dernier diplôme de l'ES
3. La recherche d'emploi, l'insertion dans la vie professionnelle et la mobilité sociale
4. Aujourd'hui (situation familiale, socioprofessionnelle,…)

1. La pré-émigration, l'installation en France, le contexte familial et spatial

1.1 La pré-émigration

- Quelle est la région d'origine (localisation dans le pays, rural/urbain) ?
- Quel est le statut social des familles paternelle et maternelle ?
- Quels ont été les parcours *scolaire et professionnel* de vos parents ? Ont-ils été scolarisés dans leur pays d'origine ? Jusqu'à quel niveau, en quelle langue, quelle était leur « ambition » (bien distinguer pour père et mère) ? Dans le cas contraire, ont-ils été frustrés de ne pas avoir été scolarisés et pour quelles raisons n'ont-ils pu l'être ? Quelles sont/étaient les professions de vos parents ?
- Ont-ils travaillé avant la migration ?
- Savez-vous pourquoi et dans quel contexte s'est déroulée la décision d'émigration de vos parents ? Qu'est-ce qu'il/elle vous en a raconté ? Par vous-même, avez-vous cherché à en savoir plus ?

1.2 L'immigration

- En quelle année vos parents se sont-ils venus en France (distinguer pour père et mère et frères et sœurs nés dans le pays d'origine) ?
- Comment s'est passée l'installation en France ? Quelle évolution au fil du temps (amélioration, détérioration, habitude, maintien du sentiment d'exil) ?

- Pensez-vous que lorsque vos parents se sont installés en France, ils avaient pour projet d'y rester durablement ? Et aujourd'hui ? Quand cela s'est-il modifié ? Qu'est-ce que cela a provoqué.
- Pensez-vous que votre scolarité (vos frères et sœurs) ait été au cœur du projet migratoire de vos parents ?

1.3 Le contexte familial et spatial

- Dans quel cadre familial avez-vous grandi ? Avez-vous toujours vécu avec vos deux parents (ensemble / séparés) ? Avez-vous vécu avec d'autres personnes que vous considérez comme vos parents ?
- Quel a été l'itinéraire résidentiel de votre famille ? où avez-vous grandi (dans quel cadre résidentiel entre 6 et 18 ans) ? avez-vous connu un éventuel déménagement ?
- Quelle était la composition du voisinage dans les lieux habités : degré de mixité sociale et ethnique ? Comment définiriez-vous ce lieu (résidentiel, ghetto, centre-ville, populaire… éventuellement en employant la terminologie de l'action publique : ZUS, etc.) ? Saisir les éventuels effets du contexte résidentiel sur le parcours, sur l'univers des possibles en termes de réseaux sociaux, aspirations, pratiques… selon le quartier dans lequel chacun a vécu
- Quelles étaient les conditions de vie de votre famille ? Comment définiriez-vous votre milieu familial (en combinant dimension culturelle, sociale, économique, symbolique ; peut être économiquement faible mais avec forte ambition scolaire, mobilisation par des pratiques, valorisation de l'école, d'autres membres de la famille, y compris dans le pays d'origine, ont suivi des études supérieures, quelle lignée maternelle et/ou paternelle) ?
- Ont-ils abordé le fait d'avoir été victimes de discriminations ? De conditions défavorables par rapport au reste de la population ? Et selon vous, est-ce que cela a eu des conséquences sur la façon de « gérer » votre scolarité ?
- Quel a été le *premier emploi occupé par votre père* à son arrivée en France ? Puis quel parcours professionnel : changement de qualification, de secteur d'activité, de statut professionnel ? Père a-t-il toujours été actif ou chômage, invalidité ? Si retraite, quel âge aviez-vous ?
- Quand vous étiez scolarisé(e) / actuellement*, votre mère* travaillait/travaille-t-elle ? A/Avait-elle déjà travaillé ? S'est/était-elle interrompue pour élever ses enfants (ou autre raison) ? Quelle était son attitude par rapport à votre scolarité ? vos résultats scolaires ? Etait-elle aussi attachée/détachée face à la scolarité de vos sœurs ? de vos frères ? Quelles différences avec votre père ?

- Quelles relations vos parents ont-ils entretenu, au cours des années, à votre famille élargie, à la « communauté » ? quelles ont été les personnes qui ont compté pour eux, qui ont pu éventuellement leur apporter une aide (y compris en dehors de la communauté) ?
- Quelles sont les expériences personnelles qui vous ont tout particulièrement marquées durant votre enfance, puis en tant que jeune adulte (en lien avec la famille ou non) ?

1.4 Composition de la fratrie et dynamique familiales

- Combien avez-vous de frères/sœurs ? Quels ont été les parcours scolaires et professionnels des uns et des autres et les effets sur les différents membres de la fratrie: effet miroir, repoussoir, ouvrir la voie, orientation dans même filière, formations complémentaires… (identifier qui a eu un rôle moteur, pas nécessairement l'aîné, et pour quelles raisons). Pensez-vous que vos parents (père/mère...) faisaient des *différences entre filles et garçons* (Entre leurs filles et leurs fils) et/ou entre aînés et cadets ? Espéraient-ils la même chose (destins scolaires, professionnels, familiaux) pour leurs filles et pour leurs fils, les attentes étaient-elles les mêmes ? idem pour les aînés et cadets ? Quel effet des fratries « atypiques » (petite quand la norme est à un grand nombre d'enfants, quand il n'y a que des enfants du même sexe et/ou que les garçons « tant attendus » arrivent à la fin, etc.) ? Leurs aspirations étaient-elles différentes selon le sexe de l'enfant et/ou leur manière de s'engager, de soutenir la scolarité des uns.es et des autres ? Est-ce que des changements sont intervenus dans la famille à la suite de la modification du projet migratoire ? qu'est-ce qui a infléchi le projet migratoire en vue d'une installation plus durable ?
- Le contrôle exercé (par votre père/votre mère/...) sur les sorties, les ami-e-s, le travail scolaire, ... était-il le même pour les garçons et pour les filles ? Comment se faisait la répartition des tâches domestiques entre les enfants ? Et celle des responsabilités (entre F/G, entre F/H, entre ainé(e-s)/cadet(e-s) ? Est-ce que vous adhérez/adhériez à ces différences/non-différences ?
- Plus généralement, aviez-vous de bonnes *relations* (complicité, connivence, ...) avec votre père ? Votre mère ? Vos frères et sœurs ? Ou au contraire, les relations étaient-elles tendues/distantes ? Les relations étaient-elles particulièrement tendues/distantes (ou au contraire, proches) avec certains membres de votre famille ? Quels étaient les principaux sujets de dispute/discorde/conflit avec vos parents (père/mère/ éventuellement frères et sœurs plus âgé-e-s) ? Votre scolarité (celle de vos frères et sœurs) était-elle source de conflits ? De tensions ?

- Que pensez-vous que vos parents vous aient transmis de plus important ? Qu'ont-ils fait qui a été le plus utile dans votre vie, pour réussir vos études / votre insertion professionnelle ? A l'inverse, ont-ils aussi rendu votre cursus plus difficile ? Plus généralement, quels sont aussi les obstacles, incompréhensions, difficultés avec lesquels vous avez dû faire ? En est-il de même pour vos frères ? Vos sœurs ? Les aînés ? Les cadets ?

1.5 Relation aux autres, entraide, sociabilité

- Durant l'enfance ou l'adolescence, avez-vous fait partie d'une association locale (par exemple, un club sportif, une activité culturelle…) ? Participiez-vous régulièrement à cette/ces activités ? Est-ce qu'elles se déroulaient à proximité de votre domicile, dans le quartier ? ou à l'extérieur de votre quartier, du lieu de résidence ? Quelles étaient ces activités (sportives, culturelles, politiques, etc.) ? que vous ont-elles apportées ? A quelles expériences vous ont-elles confronté ? Quel impact sur le parcours scolaire et/ou professionnel ? Ont-elles permis aussi de rencontrer d'autres personnes que celles de l'entourage familier ? Une fois étudiant, quelles activités avez-vous poursuivi, dans la(es)quelle(s) vous vous êtes engagé ? Pour quelles raisons ?
- Quels ont été vos amis durant cette période (enfance jusqu'à l'entrée dans le supérieur) ? Qu'est-ce que les caractérisaient (même lieu de résidence, même origine, même sexe…) ? Et depuis les études supérieures, comment a évolué votre cercle d'amis ? Et aujourd'hui ? Quelle place ils tiennent dans votre vie, activités réalisées ensemble ? A quelle fréquence vous voyez-vous ?
- Diriez-vous que vos amis les plus proches sont ceux qui ont les mêmes origines que vous ? Sinon quelle(s) est/sont leurs origines ? Est-ce un aspect important dans l'amitié ? Quel est leur statut social : proximité, écart ? Quelles implications ?

2. La scolarité jusqu'à l'obtention de votre dernier diplôme de l'ES

2.1 Déroulement de la scolarité jusqu'à l'obtention du diplôme le plus élevé

- Quel est votre *parcours scolaire* : pouvez-vous me le décrire de la façon la plus précise possible (âge d'entrée à l'école, âge d'entrée au CP, types d'école fréquentées, éventuels changements d'école, éventuels redoublements, sauts de classe(s),...) ? Faire évaluer son niveau scolaire et ce à plusieurs étapes
- Avez-vous souvent *déménagé* au cours de votre scolarité ? Développer : ce que cela a provoqué (effets positifs et/ou négatifs), quel univers le plus favorable à la scolarité ?
- Avez-vous changé d'école (en allant dans une école hors du périmètre scolaire) ? Pourquoi, qui en a été à l'initiative ? Qu'est-ce qui était recherché par cette décision ?

Comment l'avez-vous vécu ? (si vie en banlieue –quartier ségrégué-) comment s'est passé l'insertion dans les établissements du centre-ville (collège et/ou lycée), ensuite dans l'enseignement supérieur ? Quelles relations aux pairs ? éventuel malaise, décalage ? bonne insertion ? pourquoi ? C'est l'idée de l'aisance ou, au contraire, la difficile adaptation au milieu scolaire, notamment parce qu'ego se retrouve en position minoritaire (enfant d'étranger et/ou d'ouvrier), qu'est-ce que cela a généré : des souffrances (provoquant un arrêt, une réorientation) ou une combativité…

- Avez-vous souvenir d'un (ou plusieurs enseignants) en particulier ? Pourquoi (saisir côté positif et négatif de leur intervention) ? Vous ont-ils aidé dans votre orientation ? Comment se sont manifesté leur incitation à poursuivre ?
- Au cours des différentes étapes scolaires, les enfants de même origine étaient-ils majoritaires, plus, la moitié, moins, presque pas ?
- Avez-vous dû travailler pour financer vos études ? si oui, à partir de quel niveau ? dans quel secteur d'activité ? influence sur la vie professionnelle (ou l'accès à l'emploi) future ? Est-ce que cela a infléchi des orientations scolaires (notamment pour les aînés, afin de contribuer aux revenus de la famille) : études plus courtes, moins difficiles, dans une filière plus rentable sur le marché de l'emploi ?
- Concernant maintenant vos différentes *orientations* (<u>choix de filières et de spécialités</u>), dans quelle mesure correspondaient-elles à de réels choix de votre part ? À des vœux formulés par vos parents ? À des conseils d'enseignant-e-s ? (à toutes les étapes importantes : fin collège, orientation dans une filière au lycée, options, type de bac obtenu, choix d'une filière dans l'enseignement supérieur) ? Faire émerger orientation « subie »
- Qui/quoi/quels événements ont contribué à la reformulation des ambitions scolaires : meilleure connaissance des filières au fur et à mesure que vous progressiez dans le système scolaire, votre goût pour une filière s'est affirmé, vous avez suivi un copain/membre de la famille (ou autre personne de votre connaissance…)... Faute de motivation, intervention d'un événement personnel (maladie, décès)
- Avez-vous été satisfait, frustré, déçu des « choix » effectués durant votre scolarité ?
- Si vous aviez une *préférence* pour une voie en particulier, pouvez-vous me dire pourquoi ?
- Comment s'est déroulé votre parcours dans l'enseignement supérieur (difficultés scolaires, financières, sociales) ? Comment ont été choisi les filières, les spécialités, l'établissement ?
- Vous êtes-vous réorienté à un moment donné, pourquoi (filière moins difficile, moins longue, plus réputée…) ? Comment se sont fait les *arbitrages* entre les différents

choix possibles ?

- A la fin de vos études initiales, quel est votre diplôme le plus élevé ? Quel âge aviez-vous à la fin de vos études/quel âge si études en cours ? Souhaitiez-vous obtenir un diplôme plus élevé que vous n'avez pas décroché (pas de diplôme correspondant à la fin de la scolarité) ? Avez-vous par la suite repris des études en cours d'emploi ? Si oui, pourquoi, dans quel objectif, dans quelle filière et/ou domaine professionnel (faciliter promotion, changer d'activité professionnelle, aboutir à vos aspirations frustrées) ? Combien de temps ont duré ces études ? Comment vous organisiez-vous ? Vous ont-elles permis d'atteindre vos objectifs ? Etaient-elles prises en charge par votre employeur ?

2.2 Aspirations et investissements des parents

- Quelles étaient les aspirations de vos parents concernant la scolarité, l'avenir de leurs enfants ? Quel était le niveau d'étude qu'ils « visaient » pour vous (ce n'est pas la même chose de dire à ses enfants : « le plus loin possible », avoir en tête un diplôme particulier ou d'atteindre le bac) ? Comment vous l'ont-ils fait comprendre ? Quels type(s) d'investissement(s) : distinguer selon le contenu, les implications en temps et en argent notamment ? Faire préciser : encouragements, surveillance des devoirs et/ou des notes, aides pour réaliser les devoirs, rencontre avec les enseignants, intervention lors des orientations, paiement de cours particuliers, changement d'établissement pour privilégier une « meilleure » filière/école : stratégie d'évitement de l'établissement du secteur… Comment s'y sont-ils pris ? Sur quoi était basé leurs motivations, pour quelle raison, ont-ils eu cet engagement ? L'intervention d'autres personnes a-t-elle été déterminante (enseignant, voisin, membre de la famille, etc.) ? Cela a-t-il évolué une fois que l'installation en France est apparue plus durable ? Est-ce que l'attitude de vos parents a été bénéfique à votre scolarité ? Sans même parler d'investissement ou d'attente particulière, leurs exigences à votre égard, ou celle de vos frères et sœurs aînés, ont-elles favorisé la réussite scolaire (ne pas se faire remarquer, obéir, ne pas avoir d'histoires avec les administrations, etc.) ? Quelles sont les personnes qui vous ont aidé lors des devoirs (père, mère, parmi les frères et sœurs, autres personnes, lesquelles, aide aux devoirs procurées par association, etc.) ? Est-ce qu'ego trouve qu'il a bénéficié de conditions favorables à sa scolarité ou qu'il y est parvenu malgré cela ?
- Vos parents avaient-ils en tête un métier particulier (notamment parmi les métiers prestigieux : avocat, médecin, ingénieur…) ? Est-ce que leurs attentes ont suscité des conflits, des incompréhensions entre vous ? A quelles étapes cela s'est-il posé (fin collège, fin du lycée, pendant les études supérieures…) ? Eventuelles

contractions entre vos projets scolaires respectifs (parents qui ne sont pas prêts à « financer » au-delà du bac, qui estiment qu'un CAP, c'est déjà très bien… encouragé aussi par les enseignants)

(Bien distinguer entre attitudes favorables à l'école, aspirations/projets, investissements (modalités de la mobilisation) ; rôle éventuellement distinct des deux parents ; effet du sentiment de frustration, d'injustice de ne pas avoir été à l'école, cela semble être un moteur important de la part des parents pour « pousser » leurs enfants, notamment pour les mères qui n'ont pu être scolarisées parce que filles : de ne pas reproduire leur situation, permettre à leurs filles d'être autonomes… Saisir éventuel lien entre projet migratoire, projet de réussite scolaire et projet d'ascension sociale : émigrer permet d'aller à l'école par conséquent de connaître une promotion sociale. Eventuelle déception dans contexte de précarisation.

Saisir l'éventuelle « confiance aveugle » des parents vis-à-vis de l'institution scolaire (a pu se révéler préjudiciable pour l'orientation, soit être stimulant).

Ce sont plus des éléments explicatifs à saisir au cours de l'entretien que des questions directes, encore une fois, cela provoque sûrement des redondances, mais c'est pour élargir notre champ de réceptivité à tous les éléments qui pourraient se révéler importants !)

- Pensez-vous avoir été particulièrement soutenu(e) par vos parents (votre père ? votre mère ?) ? Comment ce soutien s'est-il manifesté ? OU quelles ont été les « résistances » de vos parents (père /mère) ? Vous ont-ils toujours soutenu, encouragé, ou avez-vous dû à un moment donné imposer votre volonté de poursuivre des études ? Si oui, pourquoi ? Des personnes de votre famille ou de votre entourage proche ont elles également compté ? Qui sont-elles ? De quelle manière vous ont elles apporté leurs aides ?
- Vos parents (père / mère) ont-ils également soutenu/résisté aux trajectoires scolaires de vos frères ? De vos sœurs ? Pouvez-vous d'ailleurs me préciser comment se situe *votre parcours scolaire par rapport à ceux de vos frères ? de vos sœurs ?* Quels sont parcours scolaires réalisés par les frères et sœurs plus âgés ? Par ceux (celles) moins âgés ? Si différences, fratrie hétérogène du point de vue du niveau scolaire, pourquoi ? Si homogène, quels éléments y ont contribué ? Rôle et importance de la position d'aîné(e). Est-ce qu'on observe un effet « pionnier » : est-ce que le (s) aîné.es a/ont contribué à ouvrir la voie (niveau de diplôme, ambition scolaire, filière, secteur d'activité, complémentarité) ?
- Pensez-vous avoir été particulièrement *soutenu(e) par vos enseignant-e-s / les personnels éducatifs* ? Comment ce soutien s'est-il manifesté ? Et vous souvenez vous d'un(e) enseignant(e) (et plus largement personnel éducatif) en particulier qui

aurait eu une influence décisive sur votre parcours scolaire ? OU quels ont été, selon vous, les freins à votre parcours de la part de la communauté enseignante ? Comment se sont-ils manifestés (à quelle étape du parcours, quel effet sur la suite…) ? Quelle(s) a/ont été les principales difficultés rencontrées ?

- Avez-vous été obligé (e) de travailler pendant votre scolarité ? Vos études ? Pouvez-vous m'en dire plus (difficulté ? atout ?) ?
- Quelles sont les personnes rencontrées lors du parcours scolaire qui ont pu avoir un rôle par la suite, lors de votre insertion professionnelle ?
- Comment expliquez-vous votre parcours scolaire ? Etiez-vous particulièrement doué(e) ? investi(e) dans votre scolarité ? Et pour quelles raisons ? Qui d'autres dans votre famille avaient ces qualités scolaires ?
- Par rapport à *vos choix scolaires / vos orientations scolaires*, quels sont/étaient les liens entre les possibles scolaires et l'état du *marché du travail* ? Quels sont/étaient (au moment notamment du passage du secondaire au supérieur) vos projets d'avenir, professionnels et/ou migratoires ? Et quelle place tenait l'école/les diplômes dans ces projets ?
- Avez-vous fait l'expérience d'être traité inégalement, vous a t-on manifesté de l'hostilité ? Si oui, de la part de qui, comment avez-vous réagi, qu'est-ce que cela a provoqué ?

3. La recherche d'emploi, l'insertion dans la vie professionnelle et mobilité sociale

3.1 <u>La recherche d'emploi</u>

- Décrire la période de transition entre la fin des études et l'entrée sur le marché de l'emploi.
- Eventuel lien entre emplois étudiants et le(s) premier(s) emploi(s) occupé(s) ?
- Combien de temps s'est écoulé entre le 1er emploi occupé et l'obtention du diplôme ou fin de la scolarité ? Entre la fin des études et le 1er emploi stable ? à quel âge avez-vous décroché votre premier emploi stable ? Description de la période avant 1er emploi stable.
- Effet miroir ou repoussoir des carrières engagées précédemment par des frères et sœurs ? par les parents ou d'autres membres de la famille ? Saisir éventuelle lignée dans un secteur professionnel

3.2 <u>L'insertion dans la vie professionnelle</u>

- Comment a évolué votre carrière une fois en emploi (succession d'emplois précaires (intérim, CDD), stages, chômage, quelques emplois précaires et un emploi stable, etc.) ?

- Combien de fois et de temps avez-vous passé sans emploi ? Décrire le contexte de la plus longue période, pourquoi, comment avez-vous fait pour en sortir ?
- Secteurs d'activité de l'emploi : un secteur dominant (lequel), plusieurs (lesquels), une multitude ?
- Comment s'est déroulé l'accès au premier emploi stable ? Et par la suite (en général et pour les emplois les plus déterminants : l'actuel, d'autres emplois significatifs) : annonces, réseau amical, professionnel, familial, agence d'emploi privée ou ANPE, candidature spontanée, etc. ?
- Dans quelle entreprise travaillez-vous lors de votre premier emploi stable ? Quel secteur d'activité ? Pour quelles raisons cela s'est-il arrêté ? Quelle était votre fonction ? Niveau de responsabilité, position hiérarchique ?
- Avez-vous fait l'expérience d'être traité inégalement, vous a t'on manifesté de l'hostilité ? Si oui, de la part de qui (faire distinguer différents cas de figure et impacts), comment avez-vous réagi, qu'est-ce que cela a provoqué ? Et/ou vous êtes-vous déjà senti dévalorisé ? Dans quelles circonstances ? D'après vous, est-ce en rapport avec vos origines, votre apparence, votre sexe… ?

4. Aujourd'hui (situation familiale, socioprofessionnelle,…)

4.1 <u>La situation professionnelle</u>

- Est-ce que votre emploi correspond à votre niveau de formation ? Si non, pourquoi ? Vous sentez-vous déqualifié ? Avez-vous connu une promotion ?
- Situation à l'égard de l'emploi au moment de l'enquête : en emploi, en recherche d'emploi, inactif (maladie, au foyer…) ? Si emploi, avec quel contrat de travail ? à temps complet ou partiel ? Si partiel, l'avez-vous choisi ?
- Depuis combien de temps êtes-vous dans cette entreprise, occupez-vous cet emploi ? Si plusieurs emplois, évoquer en premier lieu, le principal.
- Quel est votre emploi actuel ? Entreprise privée ou publique, dont fonction publique, association ? Dans quel secteur d'activité ? Votre domaine de compétences ? Votre contrat de travail ? Niveau d'engagement ?
- Quelle est la taille de votre entreprise ? Votre niveau de responsabilité (combien de personnes sous sa responsabilité) ? Votre position hiérarchique ?
- Quels rapports entretenez-vous avec vos collègues ? Vos supérieurs ? Avez-vous des collègues que vous considérez comme des amis ? Avez-vous le sentiment d'être bien inséré professionnellement ?
- Depuis votre entrée dans le monde du travail avez-vous connu une promotion ? si oui, laquelle, quand ?

- Est-ce que votre emploi correspond à votre niveau de formation ? si non, pourquoi ? vous sentez-vous déqualifié ?
- Avez-vous voulu, ou dû, passé une formation supplémentaire (acquisition de nouvelles compétences) ?
- Pensez-vous que cela est plus facile, pareil, plus difficile pour vous de trouver un bon emploi, d'obtenir une promotion que pour les Français d'origine française ? Développer les raisons
- Votre carrière correspond-elle à vos attentes (mieux, moins bien) ? Quels sont vos projets professionnels, vos ambitions, ce que vous aimeriez modifier/continuer dans votre situation ?
- Avez-vous été satisfait, frustré, déçu des « choix » effectués durant votre parcours professionnel ?
- Quelles ont été les principales difficultés rencontrées lors de votre parcours professionnel ? Pensez-vous notamment avoir été victime de discriminations (dans l'école, dans l'accès à l'emploi, lors des promotions professionnelles) ? Développer, penser notamment à la question de la pratique de la religion comme facteur de discrimination, de mise à l'écart, de stigmatisation : comment cela s'exprime, quel ressenti…
- Pensez-vous que vous pourriez être victime de discriminations ? Quid des personnes de votre entourage proche (parents, frères et sœurs, amis, ...) ? En quoi cette expérience (réelle, supposée, possible) a eu/a une influence particulière sur votre parcours (depuis l'école jusqu'à l'emploi) ? Cela a-t-il influencé également le comportement de vos parents ?
- A-t-il été difficile de vous imposer dans votre milieu professionnel ? [Pour les femmes] pensez-vous que c'était lié au fait d'être une femme ?
- En comparaison de votre père / votre mère, comment a été vécu votre mobilité sociale ? Que pensez-vous de la trajectoire professionnelle de vos parents en comparaison de la vôtre ? Votre parcours vous semble-t-il représentatif du plus grand nombre ?
- Avez-vous fait l'expérience de créer votre emploi, votre entreprise ? Si oui, pourquoi ? Développer tant les raisons positives que négatives. Dans quel secteur ? Qu'est-ce que cela vous a apporté ?
- Si au chômage au moment de l'enquête (ou inactif.ve), depuis quand ? suite à quel parcours professionnel ? Recherche d'emploi ? si oui, comment ?
- Avez-vous fait l'expérience d'être traité inégalement, qu'on vous ait manifestée de l'hostilité ? Si oui, de la part de qui (faire distinguer différents cas de figure et impacts), comment avez-vous réagi, qu'est-ce que cela a provoqué ? Et/ou vous

êtes-vous déjà senti dévalorisé ? Dans quelles circonstances ? D'après vous, est-ce en rapport avec vos origines, votre apparence, votre sexe… ?

- Dans quelle tranche de revenu vous situez-vous (obtenir le montant si possible). En êtes-vous satisfait (par rapport au métier, à vos collègues, à vos frères et sœurs) ? Si non, pourquoi ?
- Avez-vous eu une expérience professionnelle (ou dans un autre cadre) dans un autre pays ? où, pourquoi, quand, comment ? Quelles étaient les raisons de ce choix et ses modalités ? Est-ce lié à des difficultés rencontrées en France, si oui, lesquelles ? Comment le séjour s'est-il déroulé ? Cette expérience vous a-t-elle aidé à votre retour en France, professionnellement et d'un point de vue personnel ? Pourquoi ? Les rapports avec votre famille et votre environnement étaient-ils les mêmes avant et après le voyage ? Pourquoi ?

4.2 <u>Les réseaux et le capital social</u>

- En parallèle de votre carrière professionnelle, vous êtes-vous engagé dans le monde associatif, politique ou autres (participation à des associations, partis politique, clubs, cercles de lobbying divers…) ? Quelles sont ces organisations (nom association, type d'activités…) ?
- Quelle est la motivation (et l'orientation) majeure de ces réseaux : politique, économique, professionnelle, syndicale, religieuse, communautaires… ? Préciser. Quel est votre engagement : simple adhérent, adhérent engagé et mobilisé, membre du bureau, président, initiateur de l'association ? Quel a été l'impact de ces engagements sur votre carrière ? Types d'actions menées ? Comment cela a évolué dans le temps ? Et plus jeune ?
- Avez-vous des liens avec des personnes influentes ? Quels sont ces réseaux d'influence ? Quelle place y occupez-vous ? Imbrication avec carrière professionnelle ?
- votre position actuelle et votre expérience vous permettent-elles aujourd'hui d'être en position d'occuper un rôle de porte-parole ? De qui, pourquoi, comment ?
- Quelles sont les personnes qui ont eu un rôle décisif au cours de votre vie ? En particulier dans le domaine professionnel et la sphère publique ?
- Comment se sont constitués vos réseaux ? À quels moments-charnière ?
- De qui est composé votre réseau amical ? Et vos proches ? Pour chacun, en quoi et comment vous apportent-ils une aide ?
- Avez-vous fait l'expérience d'être traité inégalement, vous a t'on manifesté de l'hostilité ? Si oui, de la part de qui (faire distinguer différents cas de figure et impacts), comment avez-vous réagi, qu'est-ce que cela a provoqué ? Et/ou vous

êtes-vous déjà senti dévalorisé ? Dans quelles circonstances ? D'après vous, est-ce en rapport avec vos origines, votre apparence, votre sexe… ?

4.3 La situation familiale

- Vers la fin de vos études / actuellement, comment envisagiez/envisagez-vous votre avenir familial (projets par rapport au mariage, la vie de couple, le fait d'avoir ou non des enfants) ? Est-ce que cela a eu/a une influence sur vos choix scolaires, les orientations choisies ? les perspectives en matière d'emploi ? Votre famille a-t-elle fait/fait-elle pression sur vous pour le mariage ?
- Dans votre couple, comment envisagez-vous/se fait le partage des tâches et des responsabilités, l'implication envers les enfants ? si femme avec un (des) enfant(s), chercher à savoir si elle a limité son temps de travail et/ou mis un frein à sa carrière pour plus s'impliquer dans la vie familiale et domestique ? plus généralement, l'interroger sur ce qu'a provoqué comme changements dans sa vie professionnelle sa vie conjugale puis familiale ? Et plus généralement, pouvez-vous m'en dire plus sur votre conception des rapports femmes/hommes ? Quelles similitudes et différences avec celle de vos parents ?
- Moment et lieu de la rencontre avec le conjoint ? Quelles circonstances (saisir le rôle d'intermédiaire éventuel de la famille, de son réseau) ? Temps écoulé depuis mise en couple ?
- Quelle est son origine (pays d'origine des beaux-parents, lieu de naissance, nationalité) ? Si conjoint immigré, à quel âge ? pour le mariage ? Quel est son parcours socioprofessionnel : niveau de diplôme, statut professionnel, profession exercée, niveau responsabilité, contrat de travail (éventuellement temps partiel pour les femmes) ? Dans quel contexte a-t-il grandi : localisation, ambiance familiale ? Quel âge a-t-il (elle) ?
- Si même origine, est-ce important pour vous que votre (futur) conjoint ait la même origine que vous/vos parents ?
- Quel est le statut matrimonial : vie maritale, mariage, PCS, divorce… ? Si mariage, depuis quand ? quel type de mariage (civil et/ou religieux) ? Si célibataire, relation amoureuse stable, fin d'une relation… ? Saisir si correspondance entre décohabitation et mariage ?
- Vous avez des enfants : comment voyez-vous leur avenir ? En France ou ailleurs ? Quelles seraient vos préférences pour leurs études, leur métier? Quelles difficultés anticipez-vous ? [Question à poser pour chaque enfant, pour ceux ayant des enfants déjà scolarisés en secondaire] Pensez-vous que vos enfants seront d'accord avec vos choix ? Vous leur en avez déjà parlé ?

- Parlez-vous à vos enfants dans une autre langue que le français ? Est-ce que c'est pareil pour tous ? Et avec vos parents, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ? (Si c'est Ego cite l'une de ces langues) Dans quelles circonstances leur parlez-vous en arabe/berbère ? Et vous parle-t-ils en arabe/berbère ? Est-ce qu'ils se parlent entre eux dans cette/ces langue(s) ?
- Et avec les membres de votre famille : parents, frères et sœurs, autres, à quelle fréquence vous voyez-vous ? Que faites-vous ensemble ? Comment qualifiez-vous vos relations actuelles à vos frères ? à vos sœurs ? (prise de distance, relations intenses, entraide…) Apportez-vous une aide à des membres de votre famille proche (parents, fratrie) ? A qui + préciser le domaine (logement, argent, garde d'enfants, domestique…) ? En recevez-vous ? De qui + préciser le domaine (logement, argent, garde d'enfants, domestique…) ? Préciser la distance avec le logement parental.
- Là où vous résidez maintenant, vous sentez-vous bien inséré ? Comment définiriez-vous le voisinage (homogénéité sociale et/ou ethnique), cela correspond-il à vos souhaits ? Avez-vous de bonnes relations de voisinage? Sinon, souhaiteriez-vous vivre ailleurs et, si oui, où ? Pour quelles raisons ?

4.4 <u>Liens avec le pays d'origine (ou celui des parents)</u>

- Allez-vous parfois en vacances en dans le pays d'origine de vos parents (à distinguer si deux pays différents) ? A quelle fréquence y allez-vous ? A quelles occasions ? Quand vous y allez, vous entretenez des liens avec qui ? Vous êtes logé où ? Quels sont les membres de votre famille avec qui vous entretenez le plus de liens ?
- Avez-vous fait des séjours de plus d'un an ?
- Avez-vous investi dans une activité, une entreprise dans le/l'un pays d'origine de vos parents ? Si oui, laquelle ? En complément de l'activité en France ? Filiale ? Activité différente ? Pourquoi ? Dans quel secteur d'activité ? Avec des salariés, associés ?
- Avez-vous emmené vos enfants avec vous ? (Si oui) Est-ce qu'ils apprécient le pays ? - comment s'y sentent-ils ?
- Souhaiteriez-vous y vivre un jour ? Pour travailler ? Pour la retraite ? (Si en couple) Votre conjoint serait d'accord pour partir aussi ?
- Avez-vous le sentiment que vos parents vous ont transmis leur « culture » ? Précisez.

<u>Autres informations</u>

- Année de naissance
- Sexe (à faire figurer dans le code d'entretien)
- Avez-vous la nationalité française ? Depuis quand : si ce n'est pas à la naissance, faire préciser dans quelles circonstances et à quel moment, avez-vous demandé

cette nationalité ? Si pas la nationalité française, envisagez-vous de la demander ? Pourquoi (oui/non) ?

- Avez-vous la nationalité du pays d'origine de vos parents ? Une autre ? Pour quelles raisons ?
- Pratique de la religion : à ne traiter que si transparaît parce qu'on sent que cet élément a son importance ou parce que cela est sous-jacent ou visible (port de signes religieux)
- Saisir événements personnels comme décès des parents, d'un(e) frère/sœur.

Annexe 9 – Exemple d'entretien
F-39-Bac+8, Algérie
Lieu de résidence : région Grand Est

Début de l'interview

Intervieweur : C'est parti. Madame [Nom], je vais vous lire la consigne de l'entretien qui est la suivante : « À travers cette recherche, nous nous intéressons à votre parcours scolaire et professionnel en le restituant dans l'histoire familiale et notamment par rapport à vos frères et sœurs. Nous aimerions comprendre l'influence des uns et des autres, frères, sœurs, père, mère, sur vos parcours respectifs et dans votre cas, comment êtes-vous arrivée à ce niveau d'études et à cette profession ». Cela vous semble clair ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Parfait. Je vais vous demander, vous êtes vous-même née en 1972, c'est cela ?

Mme ... : C'est cela.

Intervieweur : En 1972. Vous avez des aînés ?

Mme ... : Oui, je suis en position cinq.

Intervieweur : Vous êtes en position cinq sur combien ?

Mme ... : Huit.

Intervieweur : Les quatre aînés, est-ce que vous pouvez me donner leur... je vais vous dire ce que j'aimerais que vous me disiez, si vous [le voulez bien], c'est leur prénom, leur niveau scolaire, leur situation – célibataire, marié – où ils vivent et leur métier actuel s'ils ont un métier.

Mme ... : La plus grande est [Prénom 1, femme].

Intervieweur : Elle est née en quelle année [Prénom 1, femme] ?

Mme ... : Elle est née en 1955.

Intervieweur : En 1955. [Prénom 1, femme]. ?

Mme ... : Non, [Elle épelle le prénom 1, femme].

Intervieweur : Est-ce que vous êtes tous nés en France ou est-ce que sont certains sont nés...

Mme ... : Non, les trois plus grands sont nés en Algérie.

Intervieweur : Aujourd'hui, elle vit où [Prénom 1, femme] ?

Mme ... : En France.

Intervieweur : Dans quelle ville ? C'est cela que je veux dire.

Mme ... : [Nom de ville 1].

Intervieweur : [Nom de ville 1]. Elle a quel niveau scolaire ?

Mme ... : Je pense qu'elle est primaire, peut-être début du collège.

Intervieweur : Début collège. Est-ce qu'elle est mariée ?

Mme ... : Oui, elle est mariée et elle a sept enfants.

Intervieweur : Mariée et sept enfants. Est-ce que je peux vous demander si son mari est Algérien ou autre ?

Mme ... : Algérien.

Intervieweur : Algérien qui a grandi en France ?

Mme ... : Non.

Intervieweur : Non, d'Algérie.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Est-ce qu'elle travaille aujourd'hui ?

Mme ... : Elle est à la recherche d'un emploi.

Intervieweur : Donc, elle a un parcours professionnel ?

Mme ... : Oui, dans son ancien boulot, elle a commencé à travailler à 40-45 ans.

Intervieweur : Dans quel type de métier ?

Mme ... : Aide à domicile, aide-ménagère.

Intervieweur : Aide à domicile.

Mme ... : Plutôt aide-ménagère, parce qu'elle faisait plus du nettoyage, pas de soins à la personne.

Intervieweur : Pour [Prénom 1, femme], [Nom de la ville 1 où elle habite], c'est la ville où vos parents vivent ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Après [Prénom 1, femme], qui arrive ensuite ?

Mme ... : [Prénom 2, Homme].

Intervieweur : [Prénom 2, Homme].

Mme ... : [Elle épelle le prénom 2, Homme].

Intervieweur : Il est né en quelle année ?

Mme ... : En 1962.

Intervieweur : Il y a une grosse différence d'âge entre la première et le second.

Mme ... : Il y a des enfants qui sont nés mais qui sont morts.

Intervieweur : Donc, [Prénom 2, Homme] ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Est-ce que vous pouvez me donner les mêmes renseignements sur [Prénom 2, Homme] ?

Mme ... : Il est remarié.

Intervieweur : C'est-à-dire ?

Mme ... : Il a été marié, il a divorcé et puis il s'est remarié avec quelqu'un.

Intervieweur : Avec des Algériennes ou des Françaises ?

Mme ... : La première était Algérienne et la deuxième est Espagnole.

Intervieweur : 2, espagnole. Il a des enfants dans l'un et l'autre couple ?

Mme ... : Premier mariage quatre enfants et deuxième mariage un enfant.

Intervieweur : Un enfant. Il a quel niveau scolaire [Prénom 2, Homme] ?

Mme ... : Il a été en CAP-BEP, il a travaillé et après il a repris des formations d'adulte.

Intervieweur : Formations de quel type ?

Mme ... : Je ne comprends rien moi, c'est responsable sur chantier dans la maintenance.

Intervieweur : C'est dans le bâtiment ?

Mme ... : Oui, c'est dans le bâtiment. Il y avait plus chaudronnerie, métallurgie.

Intervieweur : Mais c'est bâtiment, chaudronnerie ou métallurgie ?

Mme ... : Je n'y comprends rien moi. C'est vrai, je vous assure, il a beau m'expliquer. Je ne sais pas, cela ne me parle pas. Je suis désolée, mais ce à quoi je m'intéresse, il m'a expliqué plus d'une fois. Mais cela ne me parle, je ne vois pas à quoi cela correspond comme métier.

Intervieweur : Il a un emploi en ce moment ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Après [Prénom 2, Homme]. ?

Mme ... : [Prénom 3, femme].

Intervieweur : [Prénom 3, femme] en quelle année ?

Mme ... : En 1967.

Intervieweur : 1967, [Prénom 3, femme]. Et [Prénom 3, femme] alors en ce qui la...

Mme ... : Elle est mariée.

Intervieweur : Excusez-moi, il habite où [Prénom 2, Homme], à [Nom de ville 1]aussi ?

Mme ... : Non, à [Nom de région 1].

Intervieweur : [Nom de région 1], cela s'écrit comment ?

Mme ... : [épelle le nom de région 1].

Intervieweur : [épelle le nom de région 1] ?

Mme ... : Non, [épelle le nom de région 1].

Intervieweur : [Nom de région 1]. C'est près de [Nom de ville 1] ?

Mme ... : Oui, c'est à 20 min.

Intervieweur : À 20 min de [Nom de ville 1]. Donc, c'est dans la région.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Et [Prénom 3, femme] alors ?

Mme ... : [Prénom 3, femme], elle habite à [Nom de ville 2].

Intervieweur : À [Nom de ville 2], ce n'est pas très loin non plus.

Mme ... : Non, c'est à côté. Elle est mariée avec un Algérien, ils ont deux enfants et elle est aide-soignante.

Intervieweur : Aide-soignante. Elle a quel niveau scolaire pour le coup ?

Mme ... : Bac, elle n'a pas eu son Bac.

Intervieweur : Niveau Bac donc.

Mme ... : Niveau Bac, oui.

Intervieweur : Elle travaille actuellement ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Parfait. Et le suivant ou la suivante ?

Mme ... : Le suivant, c'est [Prénom 4, Homme].

Intervieweur : [Prénom 4, Homme].

Mme ... : [Elle épelle le prénom 4, Homme].

Intervieweur : Il est né en quelle année [Prénom 4, Homme] ?

Mme ... : Il est né en 1969.

Intervieweur : Donc, c'est le premier qui est né en France en fait ?

Mme ... : Oui, voilà, mes parents sont arrivés en 1968.

Intervieweur : Ils sont arrivés en 1968.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : En ce qui le concerne, son...

Mme ... : Lui, il a un Bac+3 ou 4, il a fait un BTS ou DUT comptabilité.

Intervieweur : Ensuite, il a continué à la faculté ?

Mme ... : Ce n'était pas à la faculté. Non, ce n'est pas une faculté.

Intervieweur : Mais quand vous me dites 3 ou 4, BTS...

Mme ... : C'est cela en fait. Le BTS, c'est +2. Et 3, il a dû bosser en même temps qu'il faisait des formations. Je ne sais pas si cela compte ou pas.

Intervieweur : Son niveau scolaire initial, c'est Bac+2, c'est cela ?

Mme ... : Voilà, c'est cela.

Intervieweur : Ensuite, il a fait des formations.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Des formations qualifiantes donc.

Mme ... : Voilà.

Intervieweur : Dans le cadre de ses emplois ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Donc, niveau Bac+3 ou 4.

Mme ... : 3, je crois, il n'est pas allé jusqu'à 4.

Intervieweur : Il travaille actuellement ?

Mme ... : Oui, il est comptable. Plus [je pense] mais il paraît que je ne comprends rien. Non, mais il ouvre des petites... il est comptable. Et puis lui, il est aussi gestionnaire d'autres sociétés de vente. Mais là, il est comptable. Son premier métier, c'est comptable.

Intervieweur : Il vit où [Prénom 4, Homme] ?

Mme ... : À [Nom de ville 3], c'est à côté de [Nom de ville 4].

Intervieweur : [Nom de ville 3], près [Nom de ville 4]. Donc, toujours dans la région en fait ?

Mme ... : C'est [Nom de région 2, proche de la précédente] là.

Intervieweur : C'est plus haut.

Mme ... : C'est plus haut.

Intervieweur : Voilà.

Mme ... : À 45 min de [Nom de ville 1].

Intervieweur : Est-ce qu'il est marié ? Est-ce qu'il a des enfants ?

Mme ... : Oui, il est marié avec une Française et il a deux enfants.

Intervieweur : Deux enfants. Donc, ensuite vous, mais on reviendra longuement sur votre parcours.

Mme ... : Oui [Prénom 5].

Intervieweur : Et après vous alors ?

Mme ... : Après, il y a ma sœur [Prénom 6, femme].

Intervieweur : Qui est née en quelle année ?

Mme ... : Qui est née en 1974. [Prénom 6, femme]. Et le parcours de [Prénom 6, femme] ?

Mme ... : Elle allée jusqu'en Terminal.

Intervieweur : Elle a son Bac ?

Mme ... : Elle ne l'a pas eu. Après, elle a fait une équivalence, mais cela n'a pas marché. Elle a eu la première année, mais pas la deuxième année.

Intervieweur : Qu'est-ce qu'elle a fait après alors ?

Mme ... : Après, elle a travaillé dans une école. Et puis depuis, elle ne fait rien, elle s'occupe de ses enfants.

Intervieweur : Pardon ?

Mme ... : Elle a trois enfants.

Intervieweur : Elle est femme au foyer ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Et son époux ?

Mme ... : Il est métis.

Intervieweur : Il est métis ?

Mme ... : Oui, il est moitié Français et moitié Algérien.

Intervieweur : Donc, il a grandi ici.

Mme ... : Oui, il est né ici.

Intervieweur : Parce que je pensais à [Prénom 1, femme] : son mari a grandi là-bas ; [Prénom 2, homme], sa femme...

Mme ... : Sa première femme était d'Algérie et la deuxième est Espagnole, mais a grandi en France.

Intervieweur : Et en ce qui concerne [Prénom 2, homme] ?

Mme ... : Il est Algérien, mais il a grandi en France.

Intervieweur : Parfait. Elle vit où avec sa famille alors [Prénom 6, femme] ?

Mme ... : À [Nom de ville 5].

Intervieweur : [Nom de ville 5]. Donc, elle n'a pas vraiment travaillé en fait.

Mme ... : Si, dans les écoles, mais c'étaient des emplois de l'époque, un peu emplois jeunes, mais c'étaient des CDD qui duraient deux ans comme surveillant, éducateur dans les écoles.

Intervieweur : Après [Prénom 6, femme], le dernier ou la dernière ?

Mme ... : Non, l'avant-dernière.

Intervieweur : L'avant-dernière, pardon. Un, deux, trois, quatre... effectivement six.

Mme ... : [Prénom 7, femme].

Intervieweur : [Prénom 7, femme] qui est née en quelle année ?

Mme ... : En 1978.

Intervieweur : [Prénom 7, femme]. Et le parcours de [Prénom 7, femme] ?

Mme ... : Elle est célibataire, elle a eu son Bac. Elle avait commencé l'école d'infirmières, elle a échoué à la première année. Donc, elle a obtenu une équivalence aide-soignante, elle aide les personnes âgées à domicile et elle travaille.

Intervieweur : Et elle travaille, personnes âgées à domicile. Elle vit où alors ?

Mme ... : À côté de [Nom de ville 2].

Intervieweur : Près de [Nom de ville 2].

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Et le ou la dernière ?

Mme ... : C'est [Prénom 8, femme].

Intervieweur : Qui est née en quelle année ?

Mme ... : 1982.

Intervieweur : 1982, [Prénom 8, femme]. Et alors [Prénom 8, femme] ?

Mme ... : Elle a un Bac+4.

Intervieweur : Bac+4 en quoi ?

Mme ... : En droit.

Intervieweur : En droit.

Mme ... : Actuellement, elle fait une formation de clerc d'huissier.

Intervieweur : Formation clerc d'huissier.

Mme ... : Elle a fini sa formation de clerc d'huissier. Là, je crois qu'elle commence une formation d'huissier.

Intervieweur : En cours huissier. Elle est toujours en étude en fait ?

Mme ... : Non parce qu'elle travaille en fait, c'est en alternance.

Intervieweur : En alternance.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Et elle vit où ?

Mme ... : À [Nom de ville 1]. Elle habite avec ma mère.

Intervieweur : Elle est célibataire, j'imagine ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Et votre niveau scolaire à vous-même ?

Mme ... : Bac+92, cela existe ?

Intervieweur : Huit, cela va, je gère. Mais après j'ai du mal.

Mme ... : Non, j'ai un doctorat.

Intervieweur : Bac+8 donc.

Mme ... : Mais après, je suis en perpétuelle études.

Intervieweur : Vous êtes en perpétuelle études ?

Mme ... : Oui, vous rigolez mais toutes les années je passe des diplômes supplémentaires.

Intervieweur : C'est vrai ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Vous allez en parler longtemps. Vous avez un doctorat en quoi alors ?

Mme ... : En médecine générale.

Intervieweur : En médecine générale.

Mme ... : Ensuite, j'ai fait d'autres diplômes complémentaires, des capacités, des diplômes inter universitaires.

Intervieweur : On va en parler longuement.

Mme ... : Allez-y.

Intervieweur : Ce que je vais vous demander dans un premier temps pour comprendre un peu la structure familiale et la culture familiale : est-ce que vous pouvez me parler de vos parents dans la pré-émigration ? Ce sont vos parents qui sont arrivés donc en 1968, vous m'avez dit.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Est-ce que vous pouvez me replacer vos parents en Algérie avant l'émigration pour l'un et l'autre, me dire dans quel type de famille ils ont grandi ? Est-ce que c'était familles rurales ou urbaines ? Est-ce que c'étaient des familles plutôt aisées, moyennes, modestes et s'ils ont été scolarisés ?

Mme ... : Ma mère est issue d'une famille de trois enfants, d'une famille recomposée.

Intervieweur : Recomposée du côté de la maman ou du papa ?

Mme ... : Du côté de la maman, c'est-à-dire qu'ils ont la même mère, mais pas le même père. Donc, quatre enfants ils étaient et c'était une famille rurale.

Intervieweur : Une famille rurale.

Mme ... : Une famille rurale, donc plutôt modeste.

Intervieweur : Est-ce que votre maman a été scolarisée ?

Mme ... : Non, jamais.

Intervieweur : Non. C'est la combientième dans sa fratrie ?

Mme ... : Bonne question parce qu'il y en a certainement qui sont décédés. Je pense que c'est la numéro trois.

Intervieweur : C'est la numéro trois donc du second mariage ?

Mme ... : Du second mariage, voilà.

Intervieweur : Est-ce qu'elle a travaillé en Algérie avant l'arrivée ici ?

Mme ... : Non, elle a travaillé dans les champs, non, pas de métier.

Intervieweur : Est-ce que vous pouvez me faire le même portrait pour votre père ?

Mme ... : Lui, il est, pareil, d'une famille recomposée. Donc le premier mariage, il y a eu quatre enfants.

Intervieweur : Quatre enfants.

Mme ... : Oui, quatre enfants du premier mariage. Donc, son père et sa mère. Ensuite, sa mère est décédée. Donc, son père s'est remarié. Après, il a eu, je ne sais pas, quatre ou cinq enfants.

Intervieweur : Donc lui, c'est du premier mariage.

Mme ... : Lui, c'est du premier mariage et je pense qu'il est numéro deux.

Intervieweur : Il est numéro deux, donc dans les aînés vraiment.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Est-ce qu'il a été scolarisé ?

Mme ... : Non, il a pris quelques petits cours, je me rappelle, quand il est venu en France. Il est allé à l'école.

Intervieweur : Il est allé à l'école en France.

Mme ... : Oui, voilà. En fait lui, c'étaient plus des cours d'alphabétisation. Il avait des cahiers.

Intervieweur : Est-ce qu'il a travaillé en Algérie ?

Mme ... : Mon père en Algérie, je n'en sais rien. En Algérie, je ne sais pas.

Intervieweur : Ils ont quels âges vos parents ?

Mme ... : Parce que mon père est décédé.

Intervieweur : Écoutez, toutes mes...

Mme ... : J'avais 11 ans, donc cela fait longtemps que mon père est décédé.

Intervieweur : Vous aviez ?

Mme ... : 11 ans.

Intervieweur : Deux ans.

Mme ... : 11 ans.

Intervieweur : Pardon, 1-1. C'est cela, 11 ans ?

Mme ... : Oui.

Mme ... : Mon père est arrivé avant.

Intervieweur : Il est arrivé quand votre père ?

Mme ... : Je ne saurais pas vous dire. Je pense qu'il est arrivé dans les années 1960, en 1962 peut-être.

Intervieweur : Avant ou après la fin de la Guerre d'Algérie ?

Mme ... : Je n'en sais rien.

Intervieweur : Dans ces eaux-là en tout cas, autour de 1960 ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Il a quel âge quand il arrive ?

Mme ... : Comme il est né en 1935...

Intervieweur : Cela fait 25 ans.

Mme ... : Oui, à peu près.

Intervieweur : Cela fait environ 25 ans.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Parce qu'en fait, en même temps que vous me dites cela, si vous voulez, je me dis qu'il a grandi... la scolarisation sous la colonisation, il y avait eu moins...

Mme ... : Non, il n'a pas été à l'école.

Intervieweur : Voilà, très bien. Donc à 25 ans, j'imagine que jusqu'à 25 ans, il a travaillé ou il n'a pas du tout... vous ne savez pas s'il a travaillé ou...

Mme ... : Non, je ne sais pas du tout.

Intervieweur : Et lui, c'est milieu rural ou urbain ?

Mme ... : Non, c'est plutôt urbain.

Intervieweur : Urbain.

Mme ... : Oui, mais pas au démarrage, lui il a grandi plutôt en rural. Après, ils ont déménagé pour habiter plutôt en ville.

Intervieweur : Quand il était encore en Algérie ?

Mme ... : Je ne sais pas.

Intervieweur : Vos parents comment ils se marient ? C'était un mariage arrangé ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Parce qu'ils sont de la même campagne ?

Mme ... : Non, je ne sais pas. Je pense que mes parents, peut-être qu'ils se connaissent ou je ne sais pas. Mais non, ils ne sont même pas de la même campagne.

Intervieweur : Est-ce que je peux vous dire où et...

Mme ... : Ma mère, elle a vécu aussi à la campagne quand elle s'est mariée. Donc mon père, il a déménagé après. Donc, il a grandi à la campagne.

Intervieweur : Mais ce n'était pas dans la même région.

Mme ... : Si, c'est la même région, mais ce n'est pas du tout la même ville. Il y a 60 km ou 40 km de différence.

Intervieweur : Mais vous imaginez que ce sont les grands-parents qui se connaissaient et qui ont marié les enfants ?

Mme ... : Oui ou par le bouche-à-oreille. Je ne sais pas, ils apprennent qu'elle est...

Intervieweur : À marier.

Mme ... : Qu'elle est à marier et puis...

Intervieweur : Et cela se fait.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Donc vos parents se marient quand ?

Mme ... : Ils se sont mariés...

Intervieweur : Avant 1955 ?

Mme ... : Oui, avant 1955.

Intervieweur : Non, mais c'est moi qui me fais la réflexion en fait.

Mme ... : Oui, de toute façon avant 1955. Ma mère a dit qu'elle était jeune, elle avait 17-18 ans.

Intervieweur : Donc avant 1955, mais vous ne savez pas quand ils se marient.

Mme ... : Non.

Intervieweur : Mais en tout cas entre les années 1960 et 1968, votre mère et vos frères et sœur aînés sont en Algérie.

Mme ... : Oui et mon père est en France.

Intervieweur : Et votre père est en France. Racontez-moi quand votre père arrive en France, où il arrive et comment il y arrive.

Mme ... : Il est arrivé directement à [Nom de ville 2].

Intervieweur : Directement à [Nom de ville 2]. Pourquoi [Nom de ville 2] ?

Mme ... : Parce que je pense qu'il y avait du travail. Et puis, peut-être parce qu'il connaissait des personnes dans la région. C'est partout comme cela, il y a beaucoup de personnes qui viennent de la même région. Du côté par exemple de [Nom de ville 2], il y a beaucoup de personnes qui viennent du côté de [Nom de région en Algérie]. Donc, je ne sais pas, il y avait les premiers qui sont arrivés et que du coup il a pu y aller.

Intervieweur : Est-ce que vous connaissez un peu ses premières années ? Comment cela s'est passé à son arrivée ?

Mme ... : Il habitait dans un foyer. Il avait juste une chambre et une cuisine en commun. Il a travaillé un peu dans un supermarché, il a travaillé comme pompiste, j'ai retrouvé des papiers là-dessus. Ensuite, il a travaillé à l'usine Peugeot.

Intervieweur : À l'usine Peugeot en tant que quoi ?

Mme ... : Ouvrier.

Intervieweur : Ouvrier. Grosso modo ce que j'aimerais, c'est que vous me racontiez un peu la trajectoire professionnelle de votre père.

Mme ... : En fait, je ne sais pas beaucoup de choses parce que comme il est décédé, j'avais 11 ans.

Intervieweur : Et votre maman ?

Mme ... : Si, je pense qu'elle saurait, mais elle ne saurait pas forcément dire tout dans le détail. Parce qu'à l'époque où elle vivait en France, c'était pour chercher du travail. Et puis, au niveau du travail, ils le prenaient au fur et à mesure de ce qu'ils trouvaient.

Intervieweur : C'était quoi le projet ? Je vous pose des questions et si vous ne savez pas, dites-le moi, comme cela on passe...

Mme ... : Oui. Le projet, c'était de venir en France, chercher du travail, gagner de l'argent et d'en transmettre à ma mère qui est restée là-bas. Et puis à un moment donné, je ne sais pas pour quelle raison, ils ont décidé de venir en France ensemble. Mais leur objectif était, comme beaucoup, ce n'était pas de continuer à être en France, c'était de repartir là-bas un jour.

Intervieweur : Justement votre mère, comment ils décident ensemble que votre mère et les trois premiers le rejoignent en France ?

Mme ... : Comment ils le rejoignent ?

Intervieweur : Comment cela a été décidé, si vous savez ?

Mme ... : Non, je ne sais pas du tout.

Intervieweur : Votre maman...

Mme ... : En fait, je pense que cela s'est fait au remariage de mon grand-père. Je pense que la situation devenait vraiment compliquée.

Intervieweur : Donc, c'est à ce moment-là que votre grand-père se remarie. Et votre mère vivait avec votre grand-père, c'est cela ?

Mme ... : Voilà, c'est cela. Il y a eu les décès quand même de deux enfants là-bas.

Intervieweur : Entre [Prénom 1, femme] et [Prénom 2, homme], entre les deux d'ailleurs.

Mme ... : Entre [Prénom 1, femme], [Prénom 2, homme].

Intervieweur : Et entre [Prénom 1, femme] et [Prénom 2, homme].

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Donc, votre mère arrive. Elle arrive où ?

Mme ... : À [Nom de ville 2].

Intervieweur : À [Nom de ville 2] aussi. Elle arrive dans quelles conditions, l'appartement ou la...

Mme ... : Dans un appartement à [Nom de ville 2]. Après, les conditions, je n'en sais rien, je n'étais pas née. Je ne sais pas, dans un appartement. C'était un appartement qui était à [Nom de ville 2].

Intervieweur : En centre-ville ?

Mme ... : Non, ce n'était pas le centre-ville. Ce n'est pas très grand [Nom de ville 2], il n'était pas très éloigné.

Intervieweur : C'était quoi, un habitat de type privé, HLM ?

Mme ... : Non, c'était un HLM.

Intervieweur : HLM donc ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : HLM. Dans ce qu'on appelle aujourd'hui (même cela a bien changé) un quartier ou il y avait une...

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Oui, c'est cela ?

Mme ... : Un quartier, il y avait des voisins qu'on connaissait.

Intervieweur : Moi ce qui m'intéresse si vous voulez, c'est vous et les souvenirs que vous avez.

Mme ... : Je n'ai pas trop de souvenirs de là parce qu'après, ils ont déménagé à [Nom de ville 1], dans la ville de [Nom de ville 1].

Intervieweur : Ils passent combien de temps dans cet appartement HLM à [Nom de ville 2]?

Mme ... : Je crois trois ans, pas plus.

Intervieweur : Trois ans. Donc [Prénom 4, homme] y est né.

Mme ... : [Prénom 4, homme] y est né.

Intervieweur : Trois ans. Donc, cela veut dire qu'en 1970 grosso modo, ils vont à [Nom de ville 2] ?

Mme ... : Oui, à peu près.

Intervieweur : Pourquoi ils vont à [Nom de ville 2] ?

Mme ... : Je pense que c'est là qu'il commence à travailler chez Peugeot.

Intervieweur : Peugeot. Là, vous êtes logés comment à [Nom de ville 2] ?

Mme ... : Pareil, un HLM.

Intervieweur : HLM. Là, ils y restent combien de temps dans cet appartement ?

Mme ... : Très longtemps.

Intervieweur : Très longtemps.

Intervieweur : Votre mère y est toujours ?

Mme ... : Comment ? Elle est toujours à côté, mais pas dans le même appartement. On a changé à plusieurs reprises d'appartement. Ils y sont restés – ils sont venus dans les années 1970 dans cet appartement – jusqu'à un an après le décès de mon père, donc jusqu'à 1984.

Intervieweur : 1983.

Mme ... : Mon père est décédé en 1983, donc ma mère était restée encore un an ou deux ans dans l'appartement et après on a déménagé.

Intervieweur : Donc 1984 environ, vous déménagez. Ensuite, qu'est-ce qui se passe ? Vous allez dans un autre appartement dans le même quartier ?

Mme ... : Non, on a déménagé – on a des goûts de luxe – dans une maison.

Intervieweur : Dans une maison, mais louée ou achetée ?

Mme ... : Non, on l'a louée.

Intervieweur : Louée.

Mme ... : Parce que mon grand frère à ce moment-là, qui s'était marié et qui avait deux enfants, a décidé de revenir vivre avec ma mère.

Intervieweur : Vous parlez [Prénom 2, homme], c'est cela ?

Mme ... : Oui, c'est cela.

Intervieweur : Il est marié avec sa première femme, c'est cela ?

Mme ... : Avec sa première femme, oui.

Intervieweur : Donc, vous êtes tous dans la maison. C'est une maison du parc HLM ou dans le privé ?

Mme ... : C'était le parc HLM sur [Nom de région 3].

Intervieweur : Sur le [Nom de région 3]. Qu'est-ce qui se passe ensuite ?

Mme ... : Ensuite, on y était resté peut-être trois ans. Après, mon frère a décidé de reprendre un appartement avec sa femme et ses enfants.

Intervieweur : Cela ne se passait pas très bien ?

Mme ... : Non, je pensais que c'était plus à un moment donné sa femme qui souhaitait avoir plus d'intimité, une vie un peu individuelle.

Intervieweur : Vous faites quoi alors la famille ?

Mme ... : Du coup, cela revient trop grand et trop cher. Donc, on cherchait à repartir sur [Nom de ville 2]. Mais à l'époque, ils étaient en train de rénover des logements donc on est parti sur [Nom de ville 6], c'est à côté de [Nom de ville 2].

Intervieweur : Dans quel type d'habitat ?

Mme ... : Un HLM.

Intervieweur : C'est quel type d'HLM ? Ce sont des petits immeubles ?

Mme ... : Ce sont des petits immeubles, avec deux entrées ou trois entrées au maximum. Ce ne sont pas des tours.

Intervieweur : C'est cela la question en fait.

Mme ... : Non, ce ne sont pas des tours, ce sont des petits.

Intervieweur : Vous êtes à [Nom de ville 6], et après qu'est-ce qui se passe ?

Mme ... : Après, cela correspond à peu près au moment où mon frère [Prénom 4] part sur [Nom de ville 4] pour poursuivre les études. Moi, je suis à [Nom de ville 5], je fais des navettes. Donc, il ne reste plus que deux...

Intervieweur : [Prénom 7, femme] et [Prénom 8, femme].

Mme ... : Voilà. C'est vrai que [Nom de ville 6], c'est un petit peu particulier.

Intervieweur : C'est-à-dire ?

Mme ... : En fait, c'est rigolo, mais cela fait peut-être moins rire. Après, c'est mon interprétation à moi, c'est que les autres [habitants] qui sont là depuis le départ à [Nom de ville 6], nous on n'était pas de [Nom de ville 6], on était de [Nom de ville 1].

Intervieweur : Mais vous parlez d'intégration dans le...

Mme ... : Dans la vie du quartier.

Intervieweur : Dans la vie du quartier, oui, c'est cela.

Mme ... : Dans la vie de quartier, c'est rigolo.

Intervieweur : Mais qui était composé de quel type de population ?

Mme ... : Maghrébins et un peu Marocains, Algériens et Marocains.

Intervieweur : Maghrébins.

Mme ... : Oui, Maghrébins.

Intervieweur : Vous allez où quand vous quittez [Nom de ville 6] et quand ?

Mme ... : On retourne à [Nom de ville 1].

Intervieweur : Quand cela ?

Mme ... : On a vécu à [Nom de ville 6] peut-être, pareil, quatre ans.

Intervieweur : Donc, c'est dans les années 2000, début des années 2000.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Cela fait 10 ans que vous êtes de retour à [Nom de ville 1], c'est cela ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Vous habitez à [Nom de ville 1] vous-même aujourd'hui ?

Mme ... : Non, j'habite à [Nom de ville 4], je suis [Nom de région 2].

Intervieweur : Votre maman là, c'est également un HLM ?

Mme ... : Oui, c'est également HLM.

Intervieweur : Quel type d'HLM ?

Mme ... : Pareil.

Intervieweur : Pareil, des petits d'immeubles.

Mme ... : Voilà, c'est cela. Cinq étages.

Intervieweur : Votre maman y est toujours aujourd'hui ?

Mme ... : Oui, mais elle a re-déménagé. Au fur et à mesure que les enfants partent de la famille, on part du F5. Maintenant, elle est dans un F3.

Intervieweur : Mais toujours dans les mêmes immeubles ?

Mme ... : Oui, toujours, c'est la même rue. C'est rigolo, c'est la même rue…

Intervieweur : Elle est avec [Prénom 8, femme], c'est cela ?

Mme ... : Elle est avec [Prénom 8, femme], oui. Elle a vécu avec [Prénom 7, femme] jusqu'à il y a un an et demi. Et puis, [Prénom 7, femme] a décidé de prendre un appartement, seule. Donc, elle habite avec [Prénom 7, femme].

Intervieweur : Excusez-moi, votre maman, elle ne s'est pas remariée ?

Mme ... : Non.

Intervieweur : Est-ce que je peux vous demander ce qui s'est passé avec votre papa quand il est décédé ?

Mme ... : Il est parti en Algérie en fait pour les vacances de Noël et il a eu une intoxication au CO, au monoxyde de carbone.

Intervieweur : Dans les années 1984 environ, c'est cela ?

Mme ... : 1983.

Intervieweur : Oui, c'est cela, 1983. Répondez-moi si vous le souhaitez, est-ce que cela a eu un impact sur... parce que vous étiez... [Prénom 8, femme] avait un an.

Mme ... : Oui, [Prénom 8, femme], elle venait de naître.

Intervieweur : Elle vient de naître. Quel impact cela avait eu sur la famille en fait ce départ prématuré ?

Mme ... : On habitait tous encore à la maison. L'impact que cela a eu, cela a fait venir mon grand frère pour vivre chez nous, avec nous du coup, puisqu'il n'habitait plus avec nous, il était marié. Il habitait dans une maison en face. Voilà, cela nous a fait déménager du quartier. Et là, on est parti habiter dans une zone, plutôt un pavillon, dans un petit village.

Intervieweur : Pour moi en fait, c'est en 1994 que vous déménagez. C'est faux alors ?

Mme ... : On a... 1994 ?

Intervieweur : Donc, c'est 1993 ?

Mme ... : Parce que mon père est décédé en 1983 et il me semble qu'on a déménagé deux ou trois ans après.

Intervieweur : Donc, [Nom de région 3], c'est cela ?

Mme ... : Oui, mais ce n'est pas en 1994.

Intervieweur : C'est moi qui avais mal noté, désolée. Donc, vous vous rassemblez tous finalement.

Mme ... : Oui, sous le même toit.

Intervieweur : Est-ce que cela a eu une influence sur vos trajectoires ?

Mme ... : Moi, je pense que oui parce qu'on quittait un quartier quand même pour aller vivre dans un quartier plutôt résidentiel. Même si c'était une maison fournie par les HLM, cela reste

quand même une maison avec un jardin, des espaces. Tout autour, ce n'étaient que des maisons.

Intervieweur : Du coup, vous changez d'école, etc., également ?

Mme ... : Tout le monde sauf moi.

Intervieweur : Vous étiez déjà grande.

Mme ... : En fait, je finissais le collège, je rentrais au lycée. Tout le monde se dirigeait sur le [Nom de région 3] pour le lycée et moi je suis restée [Nom de région 5].

Intervieweur : En tant qu'interne ?

Mme ... : Non, je faisais le trajet.

Intervieweur : Vous faisiez le trajet.

Mme ... : Là, il y avait des bus. Mon frère est passé à la première année et puis après il est parti sur le [Nom de région 3]. Moi, j'ai continué.

Intervieweur : Cela a eu un impact sur votre... est-ce qu'il y a des évènements dans la trajectoire des uns et des autres qui peut s'expliquer par quelque chose qui s'est passé ou qui s'est fait à ce moment-là ? Quand vous me dites « on habite dans une maison » effectivement, cela a dû avoir un impact. Mais impact positif ou impact négatif, c'est quel type d'impact ?

Mme ... : Je pense plutôt positif.

Intervieweur : Pour tout le monde ?

Mme ... : Ca montrait que c'était possible de vivre ailleurs dans un autre endroit, parce que c'était une maison où il y avait une cheminée. L'été, il faut couper du bois et on avait la possibilité de pouvoir recevoir plus facilement. C'est un petit village mais il y avait plus un esprit de village.

Intervieweur : Vous pensez que cela a eu un effet positif sur toute la fratrie ?

Mme ... : Sur tout le monde, on est beaucoup.

Intervieweur : C''est pour cela que je pose...

Mme ... : Je ne sais pas, peut-être que pour mon grand frère non parce que lui, cela voulait dire quitter sa vie de couple et des enfants et son activité et tout, pour aller vivre avec sa mère et ses frères et sœurs, je ne sais pas trop.

Intervieweur : Il devenait le chef de famille, c'est ce que vous êtes en train de me dire ?

Mme ... : Alors, oui, il prenait cette place-là. Après, dans les faits, ce n'est pas tout à fait cela, mais...

Intervieweur : Non, mais bien sûr.

Mme ... : Mais oui, ma mère c'était dans cet objectif-là quand elle voulait qu'il revienne à la maison : pour jouer le rôle de l'homme de la maison.

Intervieweur : Il travaillait ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : D'un point de vue financier, c'était lui le support ?

Mme ... : Oui, en partie. Après, on avait l'aide d'allocation familiale. Nous, on était boursier. Et puis après, on vit avec les moyens qu'on a.

Intervieweur : Tout à fait. Est-ce que cela a pu avoir un effet moins positif sur d'autres ?

Mme ... : Par exemple sur ma sœur [Prénom 3, femme]. Elle était du coup au collège et elle n'a pas fini sa scolarité au collège parce qu'elle se trouvait à devoir changer en cours de collège. Je ne sais pas trop, je me dis que pour elle, c'était peut-être moins facile parce que cela veut dire rentrée scolaire et se faire de nouveaux amis alors que ce n'était pas le moment peut-être.

Intervieweur : Oui, je comprends. Donc, c'est contrasté quand même.

Mme ... : Oui. Ceci dit, je pense que toute la famille, on garde (parce qu'on en reparle des fois) un bon souvenir de cette période-là parce que la maison, c'était investi comme vécu vraiment comme le grand changement.

Intervieweur : Est-ce que cela a eu un impact sur vos relations les uns avec les autres ?

Mme ... : Le fait de déménager ou le fait de ?

Intervieweur : Les deux en fait parce que ce sont tous des événements importants.

Mme ... : Le déménagement, je pense que oui parce que du coup, c'est rigolo. C'est-à-dire que quand on était à [Nom de ville 1], quand on vivait en appartement, je dormais dans la chambre des plus jeunes, donc j'étais peut-être plus proche des plus jeunes. Après quand on a déménagé, ce sont les tranches d'âges qui veulent ça, donc je me suis plus rapprochée des plus grands, j'étais le petit chaperon des plus grands.

Intervieweur : Aujourd'hui, vous avez quelles relations les uns avec les autres ?

Mme ... : On est encore assez, très famille, C'est-à-dire que quand on n'est pas d'accord, on va hurler, on crie, on se fait la gueule. Mais dès qu'il y en a un qui a besoin, tout le monde est là.

Intervieweur : Donc, une grande solidarité.

Mme ... : Oui, même on n'a pas du tout les mêmes façons de voir la vie ou les mêmes perceptions.

Intervieweur : Parce qu'en même temps, d'un point de vue scolaire justement, c'est très contrasté aussi ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Donc, vous avec votre Bac+8 et plus. Du coup, cela se passe comment aujourd'hui ?

Mme ... : Je suis très proche de mes deux frères [Prénom 3, homme], il est là depuis toujours. Parce qu'à un certain âge, souvent on a fait des fêtes était ensemble, on était très proche. [Prénom 2, homme], moins j'étais plus jeune et que je lui en voulais de beaucoup de choses.

Intervieweur : De son rôle de grand...

Mme ... : Non, plus son comportement avant que mon père ne décède en fait. Après par contre, on s'est plus rapproché. Et puis maintenant, oui.

Intervieweur : Et vos sœurs ?

Mme ... : Mes sœurs, c'est pareil, quand on était dans la maison, plus proches. [Prénom 1, Femme] elle, ça a été un peu comme une deuxième mère pour moi. Parce que quand elle était à l'école, c'est elle qui me faisait réviser les devoirs, c'est elle qui me coiffait, c'est elle qui m'habillait.

Intervieweur : L'aînée qui seconde la mère, c'est cela ?

Mme ... : Et puis après, elle s'est mariée, donc elle est partie vivre un temps en Algérie. Donc, on la voyait un peu plus rarement ou quand elle, elle revenait. Et là, du coup, je garde toujours beaucoup de contacts avec elle. [Prénom 3, femme], j'étais très proche d'elle quand on était, avant qu'on vive dans la maison parce qu'elle sortait à cette époque-là comme elle avait 18 ans, l'âge des sorties.

Intervieweur : Elle avait 16-17 ans.

Mme ... : On a six ans de différence. C'est cela ou c'est quoi ?

Intervieweur : Avec [Prénom 3, femme] ?

Mme ... : Oui, cinq ans. C'est cela, elle avait 17 ans, oui. Ma mère avait confiance en moi, donc j'avais le droit de sortir avec elle en boîte.

Intervieweur : Vous pouviez sortir en boîte ?

Mme ... : Oui, c'est exceptionnel.

Intervieweur : Grâce à [Prénom 3, femme].

Mme ... : Grâce à [Prénom 3, femme]. C'est vrai que je savais présenter les choses et je tenais mes engagements, si je devais rentrer à minuit, je rentrais à minuit, je ne rentrerais pas à 12h05. Les autres, ils disaient qu'ils rentraient à minuit et ils rentraient à 1h du matin. Donc forcément après, ça se passait moins bien.

Intervieweur : Si je pose la question, c'est qu'en règle générale, on me dit souvent, et moi-même je l'ai expérimenté, que les sorties sont très compliquées en fait à l'adolescence.

Mme ... : Moi non en fait. Je ne sais pas, je pense que j'ai pas vécu une vraie adolescence, moi... Je pense que suite au décès de mon père, j'ai dû prendre une place qui n'était pas forcément la mienne. J'ai quand même trois ans et cinq ans par rapport à [Prénom 3, femme]. Donc quand [Prénom 2, homme] est parti un peu de la maison, moi j'ai repris un peu le relais par rapport à tout ce qui était questions administratives, la banque, les papiers et tout cela. Et puis mes frères et sœurs faisaient aussi des conneries. Quand je dis « conneries », c'est-à-dire qu'ils sortaient, ils faisaient des trucs, ils cachaient. Voilà, ils passaient par la fenêtre s'il fallait sortir. Moi comme j'étais la plus jeune, je ne comprenais pas qu'ils puissent faire cela. Je me disais « Mais pourquoi ils font ça ». Ils me disaient : « Mais tu ne comprends pas, tu es trop jeune ». Après, je pense que je voulais absolument me convaincre que si j'expliquais les choses à ma mère, si je les lui argumentais, elle ne pouvait pas ne pas comprendre.

Intervieweur : Ce qui s'est passé ?

Mme ... : C'est ce qui s'est passé, oui.

Intervieweur : J'ai plein de questions à vous poser autour de cela. Comment vous expliquez que vous n'ayez pas fait comme... vous voyez... ?

Mme ... : Comme les autres ?

Intervieweur : Comme les autres.

Mme ... : Parce que, je ne sais pas, je pense que je m'étais dit que ma mère, elle s'est retrouvée du coup seule, avec plusieurs enfants à élever, dont des enfants en bas âge et

qu'elle avait d'autres soucis que d'avoir à gérer nos conneries. En même temps, comme je me disais donc… mon grand frère [Prénom 2, homme] qui faisait les 400 coups et que [Prénom 4, homme], lui sa tactique c'était courage, fuyons, et [Prénom 3, femme]qui était une tricheuse invétérée, je vous dis comment moi je voyais la situation à l'époque.

Intervieweur : Oui, bien sûr.

Mme ... : Moi je me disais « Je ne vais pas lui en rajouter. »

Intervieweur : Mais quand est-ce que vous prenez conscience ? C'est à quel âge que vous prenez conscience de cela ?

Mme ... : Assez tôt.

Intervieweur : C'est quoi assez tôt ? C'est huit ans ?

Mme ... : À 11 ans quand mon père est décédé, j'en voulais énormément à mon grand frère. Par contre lui, il ne comprenait pas qu'il ait pu être à l'origine de disputes entre mes parents parce que je me disais, voilà, il est grand.

Intervieweur : Vous en vouliez beaucoup à [Prénom 2, homme].

Mme ... : Oui, je lui en voulais beaucoup parce que je ne comprenais pas pourquoi il continue à faire des conneries alors qu'il était marié et il avait des enfants, il devait être adulte et raisonné, il continue, voilà.

Intervieweur : Mais dans ce que vous me dites, j'ai l'impression que vous vous construisez contre un modèle... pas un modèle, mais en tout cas vos frères et sœurs, à l'inverse. Quand je dis « contre », c'est à l'inverse.

Mme ... : Oui, oui, oui.

Intervieweur : Et comment cela s'est passé pour les plus jeunes ? [Prénom 6, femme], [Prénom 7, femme] et [Prénom 8, femme].

Mme ... : [Prénom 6, femme] à l'époque, vraiment, on a été jusqu'à très longtemps très proches et tout cela, jusqu'à ce qu'on n'arrive en – moi j'étais à la faculté - et qu'elle échoue au Bac, où là j'avais vu qu'elle prenait le chemin de [Prénom 3, femme]. Et moi, je n'étais pas d'accord avec sa façon de procéder. En fait, je suis une chieuse à la base. Non mais c'est vrai, je pense qu'il faut être parfait. Il faut être droit, il faut pouvoir se regarder dans la glace le matin, ne pas avoir honte de ce qu'on a fait la veille. Voilà, je suis trop dans ce truc-là.

Intervieweur : Des buts comme cela, ce n'était pas bien ?

Mme ... : Non, je ne dis pas que ce n'était pas bien, je suis comme cela. Non, on a plein de lacunes, je suis comme je suis et puis je vis avec. Je me dis que cela m'a permis peut-être d'arriver là où je suis et puis de m'avoir donné certaines valeurs. Ce qui fait que ce n'était pas forcément bien pris par mes frères et sœurs.

Intervieweur : [Prénom 8, femme], elle est un peu dans l'esprit de ce que vous êtes ?

Mme ... : C'est rigolo parce qu'elle, c'est moi-moi, c'est-à-dire que quand elle a besoin d'avoir un conseil sur un point précis, sur sa vie personnelle ou professionnelle, c'est à moi qu'elle téléphone. Par contre, dès que cela va être pour une histoire un peu plus sentimentale ou les conneries à faire, c'est à [Prénom 7, femme] qu'elle va téléphoner. C'est extraordinaire, comme je lui dis « j'aimerais bien que tu m'appelles pour me parler de conneries. Mais en fait non, je pense que chaque personne chez nous est affiliée maintenant à un mode de vie et à une image, et que si l'on veut avoir un conseil par rapport à un tas de circonstances, on va cibler de la personne qu'on va appeler.

Intervieweur : Mais en même temps aujourd'hui, [Prénom 3, femme] et [Prénom 7, femme], puisque vous m'avez parlé des autres, mais quels rapports vous entretenez avec elles ? Vous venez de me dire ça bien évidemment, mais vous m'avez en premier lieu parlé de vos frères desquels vous êtes proche.

Mme ... : À l'heure actuelle, en tant que maintenant femme mariée et tout cela, j'entretiens beaucoup de relations avec mes deux frères. Régulièrement, on va manger chez l'un, chez l'autre et tout. Je pense que c'est aussi lié au fait que l'on s'entende avec les conjoints. Je suis régulièrement, pareil, en lien avec ma grande sœur [Prénom 1, femme]. Avec elle, c'est plus une relation un peu plus différente, un peu comme une deuxième maman même si quand je lui parle, je ne lui parle pas comme si je parlais à ma mère. Avec [Prénom 3, femme] en fait, on a

pris des trajectoires de vie et de modes de vie qui sont diamétralement opposés. Mais comme je lui dis, quand on a besoin l'un de l'autre, on va être là. [Prénom 6, femme], ça a été, plus tard, quand on a grandi, chiens et chats. Mais je pense qu'elle, c'était une façon aussi de se démarquer par rapport à moi. Et [Prénom 7, femme], c'est bien plus tard parce qu'il y a quand même 1974 et après c'est 1978...

Intervieweur : Il y a six ans de différence, oui.

Mme ... : Voilà. Et [Prénom 8, femme], ça fait 10 ans de différence.

Intervieweur : Oui, tout à fait.

Mme ... : Donc, elles restent des petites sœurs. Et puis les liens qu'on a, elles, elles me perçoivent plus comme le modèle. Pareil, si elles vont avoir des questions plus fondamentales sur leur vie, sur leurs études, leur carrière, etc., [Prénom 6, Femme], c'est moi qui l'avais formée par exemple pour rentrer à l'école d'infirmières. Et puis, elle est venue, elle est arrivée au concours à [Nom de ville 4]. Et puis après, elle ne l'a pas eu. Elle était partie et après elle réfléchissait. Quand elle a réfléchi, à se dire « Est-ce que je renonce, est-ce que cherche mon travail ou pas », elle vient poser les questions à moi.

Intervieweur : Et vous, comment cela s'est passé pour l'école en fait ? Est-ce que les grands aidaient les petits justement ?

Mme ... : Quand on était tout petit, quand on était, pour moi, en primaire, c'était N [Prénom 4, femme] qui nous faisait faire les devoirs puisqu'elle avait été déscolarisée, après quand elle était au collège. Et puis après, oui, je reprenais le relais pour mes petites sœurs.

Intervieweur : Le fait que vous soyez un modèle aujourd'hui, vous avez quel rôle dans la famille ?

Mme ... : Comme rôle ? Je me défais d'un rôle dans ma famille parce que maintenant en plus, c'est ma vie.

Intervieweur : Votre vie.

Mme ... : Oui et que chacun reprenne une place.

Intervieweur : Justement, chacun a une place et chacun a, j'ai envie de dire, presque un rôle.

Mme ... : Oui, mais à côté, il n'y a pas très longtemps, j'étais encore celle qui gérais les comptes de ma mère même si je n'habitais plus avec ma mère et je gérais ses soins médicaux. Voilà, même à distance, je continue de m'occuper de tout cela. Donc moi, j'avais l'impression d'être finalement le chef de famille parce que j'avais pris ce rôle-là à un moment donné.

Intervieweur : Et aujourd'hui par rapport à votre mère justement, les uns et les autres, vous la voyez de façon régulière ? Il y a des réunions familiales régulières ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Régulier, c'est toutes les semaines ou tous les mois ?

Mme ... : Non, pas toutes les semaines. Je dirais qu'il y a régulièrement des occasions comme faire des grands repas de famille, et qu'après, chacun à titre individuel va la voir. Moi, j'essaie en gros - deux fois par mois -, je la vois et pour qu'elle puisse voir mes enfants parce que je ne suis pas à côté.

Intervieweur : Vous avez deux enfants, c'est cela ?

Mme ... : Oui. Je suis à une demi-heure ou trois-quarts d'heures de [Nom de ville 1].

Intervieweur : Ils ont quels âges vos enfants ?

Mme ... : Cinq ans et deux ans.

Intervieweur : Cinq ans et deux ans. Puisque nous reparlons de votre maman, la scolarité, est-ce que cela avait une importance dans le fait de s'installer en France en 1968 ?

Mme ... : Je ne sais pas.

Intervieweur : Vous ne savez pas.

Mme ... : Non.

Intervieweur : Et votre maman – je vais me permettre de vous poser une question – quand votre papa est décédé, est-ce qu'il a été question à un moment donné ou à un autre de repartir ou jamais ?

Mme ... : Non, il en avait été question, mon père était encore vivant, et à l'époque où on donnait 10 000 francs

Intervieweur : En 1979 ?

Mme ... : Oui, mon père en avait un peu parlé.

Intervieweur : Mais lorsqu'il est parti en fait, il était évident que vous restiez en France ?

Mme ... : Pour ma mère, oui.

Intervieweur : Pour votre mère.

Mme ... : Je pense qu'elle a peut-être dû hésiter. Mais comme mon frère [Prénom 2, homme] ne souhaitait pas rentrer et qu'il a été toujours son fils, son grand fils, elle ne serait jamais repartie en les laissant en France.

Intervieweur : En fait à ce moment-là, j'ai envie de dire que c'est une installation définitive ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : On va parler de ce dont vous vous souvenez. Quel type de socialisation avaient vos parents dans le quartier où vous habitiez ?

Mme ... : Ils étaient assez bien intégrés, il y avait des familles très ciblées chez lesquelles on allait régulièrement manger.

Intervieweur : Qui étaient d'origine algérienne ?

Mme ... : Oui, d'origine algérienne et pratiquement tous du même coin. Et par contre, y'avait une chose assez importante, c'est que mon père, systématiquement pour lui, il fallait que les dimanches, on sorte dans la nature.

Intervieweur : Et vous m'en parlez parce que c'était important ?

Mme ... : Parce qu'en fait cela m'a toujours marquée. J'ai quelques souvenirs, je n'en ai pas beaucoup. Mais j'ai aussi pas mal de photos et on était souvent à des piqueniques. On ne partait pas en vacances parce qu'on n'avait pas les moyens. On allait en Algérie une fois tous les deux, trois, quatre ans. Par contre, on allait souvent voilà, sinon on allait dans le [Nom de Région 4].

Intervieweur : Le rapport à l'Algérie justement, vos parents ont construit une maison là-bas ?

Mme ... : Mon père avait acheté une maison mais dans laquelle il avait installé son père, ses frères et ses sœurs. Et on retournait du coup dans la maison familiale.

Intervieweur : Donc, tous les trois à quatre ans, c'est cela que vous me dites ?

Mme ... : Oui, c'est cela. On ne rentrait pas toujours tous ensembles. Parfois, il y a eu une année où j'étais rentrée [en Algérie], moi avec ma sœur [Prénom 3, femme] et mon père. Sinon mon père, lui il essayait de rentrer des fois tout seul ou alors c'est ma mère qui y allait.

Intervieweur : Donc quel rapport vous avez en fait avec l'Algérie ?

Mme ... : Moi ?

Intervieweur : Oui.

Mme ... : Cela a évolué dans le temps. Quand j'étais petite, j'aimais bien y aller parce que y'avait ma grande sœur. Donc plus je pouvais y aller et plus j'étais contente. Et puis, j'aimais bien parce qu'on s'amusait bien. À l'adolescence, j'étais un peu plus fâchée de l'Algérie parce que je suis féministe dans l'âme et que du coup la mentalité ne me convenait pas. Mais systématiquement, quand je rentrais [en Algérie] c'était : « Tu ne veux pas te marier ? », et courtisée par certains aussi, j'étais à mille lieux de tout cela. Heureusement que j'avais une mère qui était très sensible à cela et qui du coup disait « Non parce qu'elle fait des études ». Donc c'était un bon paravent.

Intervieweur : Donc, cela avait une importance pour votre mère.

Mme ... : Les études ?

Intervieweur : Oui.

Mme ... : J'avais répondu concernant l'arrivée, après, par la suite, oui, évidemment, parce que moi si j'en suis arrivée là maintenant, c'est grâce à elle vraiment. Il y a eu des moments clés dans ma vie et puis il y a eu des discussions avec elle qui m'ont fait faire ces choix. Donc, oui. Et puis après, déjà à cette période-là, j'étais très fâchée, j'en avais ras la casquette et j'ai décidé de ne plus y aller. Donc je n'y suis pas allée pendant 10 ans. Parce que j'avais dit que j'y retournerais le jour où je serais avec un compagnon, comme cela on me ficherait la paix.

Intervieweur : Cela correspond aussi aux années un peu compliquées en Algérie aussi non ?

Mme ... : Oui. Mais en même temps, ma mère avait encore un peu de famille là-bas et mon père est enterré là-bas. Donc, c'était à la fois de se dire « je ne vais pas en Algérie », mais je ne vais pas non plus sur la tombe de mon père, voilà.

Intervieweur : Tout à fait, je comprends.

Mme ... : Après, moi je m'étais dit : « Non, tant que je ne rencontre pas quelqu'un avec qui je peux partir et que j'ai la paix, je n'y vais pas ». Et puis moi aussi, je commençais à travailler les étés pendant mes études, pour gagner de l'argent. Donc, je peux partir en vacances. Il n'y a pas que la France et l'Algérie, il y a peut-être d'autres pays.

Intervieweur : Sur des longues périodes ou plutôt des vacances ?

Mme ... : Non, les vacances, c'étaient 15 jours. Je travaillais les deux mois d'été et le troisième mois quand on était étudiant, on prenait 15 jours de vacances.

Intervieweur : Quel genre de boulot vous faisiez en été alors ?

Mme ... : Principalement, c'était à l'hôpital, on avait la possibilité de travailler à l'hôpital. Mais au départ, j'avais fait j'avais fait décortiqueuse de grenouille, etc.

Intervieweur : Des petits boulots.

Mme ... : Oui, voilà, des tâches d'étudiant.

Intervieweur : Mais à partir de quel âge vous avez fait cela ?

Mme ... : 18 ans. À 18 ans, je suis allée travailler.

Intervieweur : C'était de l'argent pour vous ou c'était également pour la famille ?

Mme ... : Non, c'était pour moi, pour moi et puis pour me financer les vacances. Et puis pendant le reste de l'année, je ne demande pas trop d'argent.

Intervieweur : Du coup, après ces 10 années, qu'est-ce qui se passe ?

Mme ... : Après ces 10 années, je me suis mariée, non mais en gros à peu près. Et après du coup, mon mari, il n'est jamais allé en Algérie.

Intervieweur : Il n'y était jamais allé ?

Mme ... : Non, il est né en France, il a grandi en France, il ne connaissait pas du tout.

Intervieweur : Du tout. Il n'est pas Algérien ?

Mme ... : Si, il est Algérien, mais il n'y est jamais allé. Ne me demandez pas par quel mirage, je n'en sais rien. Moi je pense que c'est dans sa famille que cela est un peu comme cela. Mais il n'est jamais allé en Algérie. La première fois où il y est allé, il avait 38 ans.

Intervieweur : Vous êtes mariée depuis quand ?

Mme ... : Depuis six ans.

Intervieweur : Six ans. Donc, vous y est retournée...

Mme ... : Sept ans que je suis mariée.

Intervieweur : Sept ans.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Depuis ce moment-là, vous y retournez régulièrement ?

Mme ... : On y est allé régulièrement parce qu'il y a eu le mariage de mes nièces. Il y a eu mon beau-frère qui a eu un problème de santé, donc j'ai dû y aller en catastrophe. Et puis, il y a eu la naissance de [prénom de sa fille].

Intervieweur : C'est l'aîné ?

Mme ... : C'est l'aîné, oui. Donc, on y est allé régulièrement, je dirais une fois par an. Donc on y est allé trois fois. Et puis après en fait, on a acheté notre maison pour du coup.

Intervieweur : Ici en France ou là-bas en Algérie ?

Mme ... : Non, ici.

Intervieweur : Ici. Non, mais on ne sait jamais du coup.

Mme ... : Non, mais avant d'acheter une maison en Algérie, moi j'achète une maison en France. Donc on a acheté notre maison en France, donc du coup, c'est plus financier.

Intervieweur : Vous êtes propriétaire...

Mme ... : Mais cela me manque.

Intervieweur : Cela vous manque.

Mme ... : Oui, quand même.

Intervieweur : L'entretien que nous menons n'est pas du tout orthodoxe. Parce que quand vous me proposez des idées en fait, je suis tout le fil. Donc c'est pour cela que je reviens régulièrement à votre... Là en fait, je vais revenir justement, on revient à vos parents. Dans la première période où votre papa était encore là, qu'est-ce qu'ils mettaient à votre avis en place pour aider à vos scolarités de façon matérielle ou immatérielle ?

Mme ... : Matérielle ?

Intervieweur : Est-ce que jusqu'aux 11 ans, est-ce qu'il y avait de l'espace dans l'appartement ? Est-ce que vous aviez un bureau ? Est-ce que vous aviez tout le nécessaire pour pouvoir travailler correctement à l'école ? Et immatérielle, est-ce que vous faisiez partie de clubs sportifs ? Est-ce que vous avez fait du sport, des activités ?

Mme ... : Oui. On était plusieurs par chambre, mais on n'avait pas le droit d'allumer la télévision. Donc de toute façon, on s'installait dans la salle à manger sur la table et tout le monde faisait ses devoirs en même temps. Quand on rentrait de d'école, il y avait les devoirs.

Intervieweur : C'était votre père ou votre mère ?

Mme ... : Non, c'était notre père. Après, pour les activités en fait, on a eu de la chance parce que [Nom de ville 1] associé avec les usines Peugeot offrait la possibilité de côtoyer les centres aérés avec des prix défiant toute concurrence. Donc nous, on avait nos centres aérés tous les mercredis et toutes les vacances scolaires. Et puis les clubs sportifs, cela non parce que cela demandait de payer. Donc, on n'avait pas forcément les moyens. Par contre au collège, c'était toujours à [Nom de ville 1]. En CM2, il fallait cocher sur « option sport ou option théâtre ». Et puis moi, j'avais coché option sport et ma grande sœur [Prénom 3, femme] avait coché l'option théâtre. Et moi, j'ai été sélectionnée pour être dans cette classe, donc je faisais les deux.

Intervieweur : Pourquoi ?

Mme ... : Ce qui fait que je tout fait à la fois : plein de sport que je n'avais pas pu faire parce qu'on avait pas les moyens, et puis de faire du théâtre et d'aller voir des pièces de théâtre. Là par contre, ils demandaient une participation financière pour le théâtre. Mon père à l'époque, il avait rencontré la prof principale en disant « moi, je n'ai pas les moyens les 7 francs à l'époque pour la participation pour la pièce de théâtre. Donc, même s'il ne pourra pas, il faut y aller. Et il y avait une commission qui était passée, donc du coup, je ne payais pas.

Intervieweur : Mais au collège, votre papa n'était plus là, si mes souvenirs sont bons.

Mme ... : Ma sixième, si.

Intervieweur : Votre sixième.

Mme ... : Il est décédé quand j'étais en sixième.

Intervieweur : Donc, vous faites beaucoup de sport plus du théâtre. Est-ce que vous pensez que cela a eu un impact sur votre parcours ?

Mme ... : Oui. Le théâtre, je pense que ce n'est pas ouvert à tout le monde d'aller voir des pièces de théâtre. En plus, on allait voir des pièces de théâtre comme des Ballets, Carmen.. Voilà, c'était à la fois du comique comme du...

Intervieweur : Du dramatique, etc.

Mme ... : Voilà, mais vraiment c'était très varié, on est allé voir plein de pièces. Et puis après nous, on montait sur scène faire aussi des spectacles.

Intervieweur : Cela a eu un impact positif sur votre parcours ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Le sport également ?

Mme ... : Le sport également parce que c'est pareil, on faisait des sports comme l'escalade. Ce sont les sports qui m'ont le plus marquée parce que c'étaient des activités dont je me disais mais « Ah ! ».

Intervieweur : Cela a duré jusqu'à quand alors cette...

Mme ... : C'était toute l'année de à sixième.

Intervieweur : Et après ?

Mme ... : Après, en troisième, je suis retourné sur l'option théâtre.

Intervieweur : Et aujourd'hui le théâtre ou plus tard ? En tout cas est-ce qu'après votre scolarité, vous avez continué un peu ?

Mme ... : Non, mais j'ai voulu avant d'avoir mes enfants. En fait comme on changeait tous les six mois d'endroit quand on est interne, je ne pouvais pas m'inscrire dans un endroit.

Intervieweur : Et qu'est-ce que vous disaient vos parents ? De façon j'ai envie de dire immatérielle, qu'est-ce qu'ils vous ont dit ou fait ?

Mme ... : C'est rigolo, mais les souvenirs que j'ai, ce ne sont même pas des propos qu'on m'a dits, mais des conversations que j'ai surprises.

Intervieweur : C'est intéressant !

Mme ... : Oui. Parce que par exemple quand j'étais au CP, j'apprenais tout par cœur. Même la lecture, c'était du par cœur. Tout ce que je disais, c'était par cœur, donc j'avais des facilités. À la fin de l'année, la maîtresse a mis les cahiers dans le sac et quand on est sorti de l'école, moi je pense que je n'avais pas intégré cette histoire de bulletin etc. Je n'avais pas le souvenir d'avoir vraiment intégré qu'il y avait un classement etc. Donc les cahiers étaient dans le sac, les enfants sortent et ils ont tous regardé. Moi, je rentre, je dépose mon sac, je n'ai pas de souvenir de vraiment m'être dit un propos d'important. on ramène les cahiers à la maîtresse, signés par les parents, et les parents sont invités à un goûter à la fin de l'année, je suppose, parce que j'ai le souvenir d'avoir vu mon père m'accompagner et puis d'autres copines de l'époque échanger avec la maîtresse, les parents des filles et mon père. C'est le parent de la petite qui a dit : « oh, elle a ouvert son cahier, et elle était triste parce qu'elle était deuxième de la classe ». Donc les parents là s'adressaient à mon père en disant « La vôtre, elle a dû être contente parce qu'elle était première ».

Intervieweur : Pourquoi ce souvenir ?

Mme ... : Je ne sais pas parce que je pense qu'en fait, j'avais le sentiment de n'y être pas du tout pendant l'année scolaire, de m'être posé la question de l'importance d'être première ou d'être deuxième. Et là je ne sais pas, j'envisagerais si ma fille c'est important ou pas quand on est au CP. Mais quand on est au CP, on n'apprend à lire et à écrire et on ne connaît pas encore le fait d'avoir une note à la fin.

Intervieweur : Là, vous prenez conscience qu'il y a un classement en fait ?

Mme ... : Oui, là j'ai pris conscience qu'il y a un classement et que finalement cela pouvait être important, et dès qu'il savait que je m'intéresse à ce qui allait se passer.

Intervieweur : Vos parents, est-ce qu'ils insistaient sur tel ou tel aspect ?

Mme ... : En fait mon père, il était très fier parce que du coup il le disait un peu à tout le monde, c'est la première.

Intervieweur : Mais est-ce qu'il vous encourageait pour telle ou telle raison ? Je ne sais pas moi, je vous donne des exemples.

Mme ... : En fait, je n'ai pas de souvenir qu'il m'encourageait directement en me disant : « Il faut que tu continues tout cela et tout cela ». C'est plus quand je l'entendais parler aux autres « Elle travaille bien à l'école, elle est première de la classe ». Et j'ai le souvenir de voir de la fierté quand je le vois.

Intervieweur : Mais à quoi était reliée dans l'esprit de vos parents la réussite à l'école ? C'est cela que je veux dire en fait.

Mme ... : À la possibilité d'avoir un bon métier.

Intervieweur : Voilà, vous voyez à quoi ?

Mme ... : Oui mais clairement, oui à cela. Et pour mon père en fait, je lui aurai dit – mais c'est pareil, moi je n'ai pas de souvenir de cela et c'est mes sœurs qui me le rapportent – que je lui avais dit que je ferai médecin.

Intervieweur : À quel âge ?

Mme ... : À la maternelle.

Intervieweur : C'est tout à fait normal.

Mme ... : Alors encore une fois, on n'avait pas de souvenir de cela du tout. C'est ma sœur qui a dit qu'il était allongé sur le canapé et puis j'étais venue parler avec lui. Moi, j'étais assez proche de mon père. Et je lui avais dit : « Qu'est-ce que tu as ? ». « Mais je suis malade ». Et puis, moi je lui ai dit : « Écoute, moi quand je serai grande, je serai docteur. Et comme cela, tu n'auras pas besoin d'aller payer pour aller chez le docteur ». Comme cela, ils auraient quand même la notion de l'argent, et ça m'effraie. Cela m'a interrogé beaucoup après quand j'avais eu le choix d'être en médecine parce que je me suis dit : « Est-ce que je le fais pour moi ou est-ce que je le fais pour mon père et par rapport au décès de mon père ? ».

Intervieweur : Oui, bien sûr. Et alors ?

Mme ... : Et alors je pense que je l'ai fait pour moi. Je me suis fait aider pour cela, j'ai vu quelqu'un, parce que je me suis dit que c'est très perturbant pour moi parce que je n'ai pas envie de vivre des choses par souvenir parce que mon père est décédé. Et voilà, il fallait vraiment que je m'intéresse sur plein de questions. Mais au final, j'ai vraiment fait ça pour moi et maintenant j'en suis largement convaincue.

Intervieweur : Comment cela se passait à la maison en fait entre les tâches ménagères, etc., entre les garçons et les filles, les parents ?

Mme ... : Les garçons, des princes. En plus, ma mère, elle revendiquait cela parce qu'elle n'en avait que deux, donc ils sont Papes. Moi, j'ai été longtemps épargnée parce que y''avais mes deux grandes sœurs qui étaient la maison pendant un certain temps. Et puis après, on participait tout le temps. Mais quand on a habité avec ma belle-sœur, ma belle-sœur qui était là faisait aussi pas mal de choses. Et puis, on avait tous un peu nos petites tâches. En général, on fait le ménage le week-end et on s'y met toutes, toutes et pas tous, eux ils ne faisaient rien, sauf quand on est à [Nom de ville 7] j'ai fait ma révolution, ce qui a été à l'origine de clashs parce que je disais que je n'étais pas la servante de mes frères, enfin, de mon frère en tout cas parce qu'il habite avec nous et qu'il avait deux mains, et comme moi il pourrait aussi apprendre à cuisiner, à laver la vaisselle.

Intervieweur : Cela ne vous a pas pourtant empêché d'être très proches ?

Mme ... : Non, mais on est une famille qui nous disons les choses, même si ce ne sont pas des dispositions très agréables.

Intervieweur : Par contre devant... par rapport à l'école, c'était un traitement égal ? Vous a priori, vous êtes une très bonne élève, est-ce que le traitement est égal entre les filles et les garçons ?

Mme ... : Oui parce qu'on avait tous le même mode de fonctionnement, les devoirs à faire.

Intervieweur : Est-ce qu'il y a des changements ? Une fois que votre papa décède, votre maman… parce que j'ai l'impression que vous me parlez beaucoup de votre papa dans la première partie de votre scolarité.

Mme ... : Jusqu'en sixième, c'était lui.

Intervieweur : Voilà, c'est cela.

Mme ... : Après je dirais que le collège, c'était un peu la suite. Il n'y avait pas tellement d'interrogation, on est resté à [Nom de ville 1] et tout. Après, c'était plus compliqué au lycée par contre, déjà parce que moi j'ai fait le choix de rester à [Nom de ville 2], alors que tout le monde prenait le bus dans l'autre sens.

Intervieweur : Pourquoi vous faites ce choix de rester à [Nom de ville 2] ?

Mme ... : Je n'en sais rien. Je ne sais même pas pourquoi j'étudiais à [Nom de ville 2]. Si, parce que quand j'étais au collège, je pensais que les gens qui étaient avec moi au collège, je les retrouverai dans le lycée à [Nom de ville 2]. Alors que si je partais à Belfort, je ne connaîtrais personne.

Intervieweur : Cela a changé quoi dans votre esprit à ce moment-là ?

Mme ... : D'être intégrée avec des amis.

Intervieweur : Maintenant, on est à 01H18min. On a quelques thèmes à aborder encore, vous avez encore un peu de temps ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Parce qu'en plus, c'est complexe dans le sens où c'est une fratrie importante, avec en plus des événements très importants, si vous voulez, qui peuvent avoir des impacts justement forts sur la trajectoire des personnes. Donc, cela prend un peu plus de temps que la normal, mais c'est extrêmement intéressant. Donc première partie : une fois que votre papa s'en va, qui dans la deuxième partie en fait est fier de vous, vous pousse, etc. ? C'est votre maman ? C'est l'un de vos frères et sœurs ?

Mme ... : Ma mère et ma grande sœur en Algérie.

Intervieweur : D'Algérie, elle s'occupe de votre scolarité ?

Mme ... : Non, ce n'est pas qu'elle s'occupe, c'est qu'elle raconte à tout le monde que je suis une brillante élève à l'école.

Intervieweur : Vous avez eu besoin d'aide à un moment donné ou à un autre ou pas ?

Mme ... : Oui, quand j'étais au lycée.

Intervieweur : Et dans les petites classes ?

Mme ... : Dans les petites classes, non, cela allait.

Intervieweur : Qui vous faisait travailler ? C'est [Prénom 1, femme], vous m'avez dit, c'est cela ?

Mme ... : [Prénom 1, femme] était partie quand je suis rentrée au collège. Après, c'étaient les grands frères et grandes sœurs. C'étaient [Prénom 3, femme] et [Prénom 4, homme] qui m'aidaient plus pour les devoirs.

Intervieweur : Non, je parlais de l'école élémentaire.

Mme ... : Élémentaire, c'était [Prénom 1, femme].

Intervieweur : Je reviens un peu sur la socialisation de vos parents dans le quartier où vous habitiez quand votre papa était encore là, est-ce qu'il y avait beaucoup de solidarité les uns entre les autres, familles ? Comment cela se passait d'un point de vue sociabilité ?

Mme ... : J'ai l'impression que oui. Après, je pense que chacun reste quand même un petit peu dans son monde. Voilà, il y avait des moments et des week-ends où l'on cherche à se retrouver et à se voir un petit peu. Et ma mère n'était pas a priori quelqu'un qui sortait.

Intervieweur : Votre père si ?

Mme ... : Non, il sortait pour le travail et après il revenait, il faisait sa sieste.

Intervieweur : Vous receviez à la maison ?

Mme ... : De temps en temps.

Intervieweur : Est-ce que votre papa avait des activités à l'extérieur, je ne sais pas, associations ?

Mme ... : Non... si, peut-être. Mais en même temps, je n'ai pas le souvenir qu'il soit allé à l'Amicale des Algériens. Il retournait de temps en temps, je crois, au foyer.

Intervieweur : Mais l'amicale des Algériens, je sais que dans ces époques-là, ils faisaient beaucoup d'activités.

Mme ... : Oui, mais ce n'est pas sûr qu'il faisait des activités, c'est cela. Je me rappelle que par contre, il avait pris des cours.

Intervieweur : De français donc ?

Mme ... : Oui. Je me rappelle qu'à un moment donné – par contre, je ne situe pas dans le temps du tout quand est-ce que c'était – il rentrait et il avait ses cahiers d'écriture.

Intervieweur : À l'amicale des Algériens en Europe ?

Mme ... : Je ne sais pas si c'était avec l'amicale ou si c'était avec la ville. Je ne sais pas ce qu'il faisait.

Intervieweur : Il a réussi à avoir quel niveau alors ?

Mme ... : Pas le niveau, il apprenait à écrire.

Intervieweur : Mais est-ce qu'il a pu lire à un moment donné ou pas ?

Mme ... : Non.

Intervieweur : Et votre maman, elle a pris des cours ?

Mme ... : Non.

Intervieweur : Elle a commencé à travailler à quel âge votre maman ?

Mme ... : À travailler ? Mais elle n'a jamais travaillé.

Intervieweur : Elle n'a jamais travaillé.

Mme ... : Non, elle n'a jamais travaillé.

Intervieweur : Je ne sais pas pourquoi j'avais dans l'esprit qu'elle avait travaillé.

Mme ... : Non, elle n'a jamais travaillé.

Intervieweur : Elle n'a jamais travaillé, elle a élevé ses enfants.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Je suis en train de réfléchir. Qu'est-ce que vous pouvez me dire, aujourd'hui vous, avec vos longues études, la perception que vous avez de vos parents, de votre mère. Et l'inverse, quelle perception a votre mère de vous ?

Mme ... : La perception que j'ai moi de ma mère, il y a un moment très important en fait dans mes études, au Lycée, ça a été très difficile, où là j'avais l'impression qu'il y avait un décalage entre ce que j'étais et la façon dont on me percevait. Parce que déjà j'ai choisi option latin, moi, et j'ai gardé toujours option latin. Et forcément, le Maghrébin en option latin, il n'y en avait pas beaucoup. Et je me suis trouvée qu'avec des gens issus d'un milieu qui n'était pas du tout le même que le mien, qui plus est, étaient demi-pensionnaires, et donc ils vivaient ensemble, donc il y avait vraiment un petit groupe, un noyau. Et même avec quelques rares personnes que je connaissais du collège, il n'y avait plus tellement qui étaient avec moi. En fait, c'était assez difficile. Surtout qu'après, on a voulu que je fasse un Bac D. Alors que moi je ne voulais pas faire un Bac D, je voulais faire un Bac C.

Intervieweur : Que vous avez fait ?

Mme ... : Que j'ai fait, oui, parce que j'ai protesté la décision des profs. Et qu'en plus, ce que j'avais appris, c'est que c'était le professeur de mathématiques qui contestait mon niveau en mathématiques parce que pour lui, je trichais aux examens de mathématiques. Franchement, cela a été super dur pour moi, vraiment je me suis dit ah...

Intervieweur : J'imagine. Vous anticipez en fait, on va passer après à votre parcours scolaire, et cela rentre dans votre parcours scolaire. On va en parler maintenant étant donné que vous l'évoquez. Et vous pensez que c'était une forme de discrimination ?

Mme ... : Enfin probablement, je n'en sais rien. Parce que j'étais une fille ou parce que j'étais Maghrébine, je n'en sais rien.

Intervieweur : Vous étiez la seule fille de la classe ?

Mme ... : Non, il y avait d'autres filles, mais Maghrébine, j'étais la seule dans la classe. Parce que dans les options « latin », il n'y avait pas de Maghrébin. En première S, il n'y avait pas non plus beaucoup de Maghrébins. Et puis, le professeur de mathématiques l'a remarqué parce qu'en fait, il avait soutenu qu'un garçon qui était plus nul en mathématiques aille en terminale C parce que c'était le copain de son fils. Et que moi, j'avais eu un deuxième trimestre et j'avais une bonne moyenne à 15 et lui pensait qu'en fait mes notes c'était parce que j'avais triché sur quelqu'un.

Intervieweur : Comment vous vivez cela ? Quel impact cela a sur votre scolarité ?

Mme ... : Je pense moi que moi, cela m'a aidé à me dire que c'était à moi de me montrer. Ce n'était pas de la triche et que je me maintienne au dernier trimestre, et même mieux. Et je m'étais dit qu'avec cela, cela passerait parce que moi je n'étais pas biologiste. Les plantes n'ont jamais été mon truc et que je voulais aller en terminale C.

Intervieweur : Même avec cela, vous avez maintenu votre note et il a contesté ?

Mme ... : Oui. Pour moi, cela a été vraiment difficile.

Intervieweur : Bien sûr.

Mme ... : Alors que j'avais plutôt toujours eu confiance à mes professeurs, je m'étais toujours dit que…

Intervieweur : Cette période-là, c'était entre la première et la terminale ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Parce que vous étiez donc en C déjà, en première C ?

Mme ... : C'est première S.

Intervieweur : Première S, pardon.

Mme ... : C'est la première S était la première reconnue pour les terminales D et les terminales C. Parce qu'ils ont changé maintenant, mais à l'époque, c'était comme cela.

Intervieweur : Qu'est-ce que vous avez fait à ce moment-là ? Vous êtes intervenue vous ou vous avez fait intervenir quelqu'un ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

Mme ... : Non, il fallait juste remplir un papier. Et puis comme c'est moi qui les remplissais les papiers pour mes parents, moi je me dis que…

Intervieweur : Et comment vous avez vécu cela par rapport à vos camarades, par rapport à l'année suivante quand vous revenez effectivement ?

Mme ... : L'année suivante, j'ai redoublé mon BACC à cause des mathématiques.

Intervieweur : À cause du même professeur ?

Mme ... : Non parce qu'après c'est le Bac, c'est anonyme. Mais je pense que j'ai perdu confiance en moi. Honnêtement, je pense que j'ai perdu confiance en moi parce qu'il n'y avait pas de raison que je rate mon Bac avec les moyennes que j'avais. Je l'ai raté, j'ai pris les mathématiques à l'oral. J'avais un oral, j'ai pris les mathématiques à l'oral. J'allais à l'oral, j'ai fait tout faux à l'oral, je m'en suis rendue compte en sortant. Voilà, je pense que ce n'est pas anodin qu'un professeur de mathématiques, alors que c'était mes meilleures notes, il m'empêche d'aller en terminale C avec le meilleur coefficient. Et que quand je rate après avoir pris les mathématiques à l'oral, je me plante.

Intervieweur : Ce que je veux dire tout à l'heure, c'est que vous avez eu le même professeur durant l'année, l'année suivante ?

Mme ... : Non.

Intervieweur : Vous redoublez dans le même lycée ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Cela se passe mieux la deuxième fois donc ?

Mme ... : Oui, j'ai eu mon Bac avec mention.

Intervieweur : Avec quelle mention ?

Mme ... : « Assez bien ».

Intervieweur : En fait, vous me racontiez tout cela pour me dire...

Mme ... : Oui, pour vous dire que c'était important parce que là, c'est ma mère qui est présente et qui soutient. Et que quand j'arrive à la faculté de médecine, c'est encore plus le néant parce que là je me retrouve dans un amphi de 300 personnes, avec des gens à qui je ne parle pas.

Intervieweur : En médecine ?

Mme ... : Oui, ils ne me parlent pas. Et c'est une compétition, c'est un concours et moi je ne suis pas prête à cela. En fait, je ne connais pas ce mode de fonctionnement. Déjà je viens d'un petit collège, déjà le lycée c'est le néant. En plus je pars loin de ma famille. Et moi je croyais que j'allais être indépendante, vivre la vie et tout. En fait, ce n'est pas vrai, j'avais qu'une envie, c'était de retourner dans les jupons de ma mère.

Intervieweur : Vous aviez une chambre à ce moment-là ?

Mme ... : Oui, j'ai une chambre, ma voisine d'en face qui est ma meilleure amie d'enfance. Elle était arrivée un an avant moi parce qu'elle avait eu son Bac l'année d'avant, elle s'était bien imprégnée de la vie estudiantine. Et ma cousine germaine qui est dans le bâtiment à côté, mais rien n'y fait en première année.

Intervieweur : Donc, vous repiquez votre première année de médecine ?

Mme ... : Je repique ma première année de médecine et je rate. Je découvre que je rate parce qu'on n'a pas corrigé une partie de mes copies, c'est un vrai film.

Intervieweur : Incroyable.

Mme ... : Voilà parce que je m'étais dit que je ne comprends pas pourquoi j'ai raté. En plus, je ne suis sur liste complémentaire et on s'arrête au nom avant le mien. La personne qui est avant moi est prise et cela s'arrête à moi. En plus, cela a été une année familiale un peu difficile. Du coup...

Intervieweur : Vous avez déménagé ?

Mme ... : Non, c'est l'année où mon oncle décède parce que c'est le frère de mon père, il ressemblait physiquement énormément à mon père. Donc cela a été assez difficile. Je rate, je vais voir mes copies et je me rends compte que je rate. Entre temps, je repasse le concours d'école d'infirmières que j'ai. Et se pose la grande question de : « Est-ce que je recommence ? Médecine pour la troisième fois en sachant que je rentrais dans l'année des réforme de la médecine, en sachant que je n'aurais plus de bourse puisqu'on a une bourse quand on redouble mais pas quand on triple et que j'ai un concours d'école d'infirmières et qu'au bout de trois ans, je travaille et je gagne de l'argent ». Là, c'est ma mère qui joue le rôle parce quand je vais à l'entretien... Moi, je suis un peu folle, donc je m'étais dit que finalement je vais faire les deux en même temps. C'est-à-dire que je n'irais pas à mes cours à la faculté mais à mes cours à l'école d'infirmières, mais je que j'étudierais mes cours de faculté en même temps parce qu'on n'est pas obligé d'aller en cours. Et comme je n'arrivais pas à me décider, je vais au moins voir la dame pour l'entretien ou pour l'école d'infirmières pour signer les documents et puis je lui explique ça naïvement. Et elle me dit qu'il faudrait savoir : « Vous voulez faire quoi ? Être médecin ou être infirmière parce que ce ne sont pas les mêmes métiers ? » Je lui ai dit, moi, ce que je veux, c'est soigner les gens. Après, voilà, mon envie était là et je lui ai expliqué la situation mais elle n'en a rien à fichtre. Mais en fait, il fallait rendre le dossier, et je ne savais pas quoi prendre comme décision. Je suis allée voir ma mère et puis je lui ai expliqué. Et puis c'est là où elle me dit : « Recommence ton année de médecine, ne t'inquiète pas pour l'argent, on va trouver de l'argent, et tu pourras faire ton année ». Je vous dis cela là, franchement. Je vous dis ça et j'ai les larmes qui coulent…

Intervieweur : Non, c'est bien. Je trouve cela très beau en fait, c'est bien qu'elle ait été là.

Mme ... : Oui parce qu'il y en avait quand même encore derrière, et une année à la faculté, cela coûte hyper cher. J'avais déchiré mon dossier pour le coup, parce que j'avais raté mon année de médecine et que j'avais découvert qu'on venait en fait, qu'on avait pas corrigé ma copie de chimie et que si on avait corrigé ma copie de chimie, j'aurais eu mon année et que je n'avais

aucune possibilité de faire un recours, c'est ce qu'on m'a dit à l'époque, et que donc du coup, j'avais dit je vais à l'école d'infirmières, j'ai donc déchiré mon dossier et qu'après le recoller, ça n'allait pas. Voilà, il y avait trop de demandes pour le coup, donc il fallait prendre un appartement, etc.

Intervieweur : Financé par votre mère ?

Mme ... : Comment ?

Intervieweur : Financé par vous et votre mère ?

Mme ... : L'appartement ?

Intervieweur : Oui, vous l'avez financé avec votre travail et...

Mme ... : Oui, moi j'ai travaillé pendant l'été et gagné plutôt de l'argent, cela me faisait mon argent de poche. Mais après, non, c'est ma mère qui payait mon loyer et c'est ma mère qui me payait mes courses. Quand je rentrais le week-end, elle me fait toutes les courses et je repartais avec. Mais en fait, je faisais la plonge dans un restaurant le week-end pour avoir un petit peu d'argent.

Intervieweur : Votre maman, j'imagine qu'il a fallu qu'elle se saigne pour pouvoir payer...

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Du coup, la perception, c'est là qu'elle change votre perception de ce décalage entre votre mère et vous-même ?

Mme ... : Des décalages ? Dans quel sens ?

Intervieweur : Vous m'avez dit tout à l'heure, en fait, on parlait de la perception que vous aviez l'une de l'autre, votre mère et vous.

Mme ... : C'est ainsi qu'en fait, elle était vraiment là pour me soutenir. Et que finalement, je n'avais peut-être rien à envier à tous les étudiants qui étaient à la faculté et qui ne travaillaient jamais les week-ends. Ils empruntaient la voiture des parents pour aller au ski, pendant que moi

je m'acharnais à étudier. Je m'étais dit que finalement, j'ai peut-être d'autres valeurs qu'eux n'ont pas et qui sont peut-être encore plus précieux.

Intervieweur : Donc la troisième, c'était la bonne, l'année ?

Mme ... : La troisième, c'était la bonne, oui, malgré la réforme.

Intervieweur : Après, vu qu'on est dans l'enseignement supérieur ? Après, tout se passe... vos classes...

Mme ... : Oui, après voilà.

Intervieweur : Et donc vous devenez médecin généraliste, j'imagine ?

Mme ... : En fait, j'ai passé le concours de l'internat et puis je ne l'ai pas eu. Et je n'avais pas envie de recommencer ma sixième année de médecine, j'avais vraiment envie d'exercer et de commencer à être interne, de pratiquer et tout. Donc là, j'ai fait le choix de ne pas redoubler, de faire la médecine générale et puis de retenter le concours comme cela en ambulatoire. Sauf que je pense que moi je ne suis pas faite pour les concours en fait, je dis qu'il faut avoir une mentalité très particulière je pense des concours.

Intervieweur : Oui, c'est un état d'esprit.

Mme ... : C'est cela. Et je trouve que je n'ai pas cet état d'esprit-là, donc je le rate. Puis, je décide quand même de continuer ma médecine générale. C'est le hasard des rencontres qui veut que si j'avais fait l'internat, c'était pour faire de la pédiatrie. Je suis passée en pédiatrie, j'ai fait mes six mois, bien marqué l'esprit à mon chef de service. Quand j'ai terminé mes études, il me dit : « Il faut assez rapidement que tu fasses de la pédiatrie ». Je lui ai dit : « Écoutez, il n'y a pas de généraliste dans les services de pédiatrie ». Il me dit « Si, à [Nom de ville 4] ».

Intervieweur : Si... pardon ?

Mme ... : Il me dit « Si, à [Nom de ville 4] ». à [Nom de ville 4], en [Nom de région 2] là où je suis. Il m'emmène dans son bureau et il appelle la chef de service de [Nom de ville 4] et lui dit : « J'ai quelqu'un d'extraordinaire qu'il faut que tu prennes dans ton service. Je te l'envoie ». La chef de service dit : « Quand est-ce qu'elle peut venir ? » il me regarde, je lui dit « Je ne sais pas », « mais demandez-lui donc ». Donc le lendemain je suis partie à [Nom de ville 4], j'ai

rencontré la chef de service qui m'a proposé de venir et de finir ma thèse pendant le temps où j'étais à [Nom de ville 4].

Intervieweur : Donc, vous êtes médecin généraliste mais vous pratiquez la pédiatrie, c'est cela ?

Mme ... : Voilà, je travaille au service pédiatrie, j'ai fait une première formation globale chez les urgences pédiatriques. Ensuite, j'ai fait la capacité pour être urgentiste.

Intervieweur : Pardon ?

Mme ... : Pour être urgentiste.

Intervieweur : Urgentiste en pédiatrie ?

Mme ... : Non, adultes.

Intervieweur : Adultes.

Mme ... : Urgences globales, c'est adultes et pédiatrie. Au bout de mes deux ans, ils ouvrent un nouveau diplôme spécialisé pour les urgences pédiatriques. On m'a demandé d'aller le passer. Ce diplôme là en deux ans, c'est pour ça que je parle de Bac+90. Après, quand j'ai terminé cela, on change de chef de service et le nouveau chef de service me demande de m'occuper des enfants diabétiques. J'ai fait une formation pendant un an sur le diabète de l'enfant. Après cela, je m'interroge un petit peu sur les problèmes d'obésité chez les enfants. J'avais continué, j'ai fait une formation sur l'obésité chez les enfants. Après, c'est mon chef de service qui me demande de me spécialiser dans tout ce qui est endocrinologie, les glandes, qui englobe le diabète et l'obésité et donne après la sur-spécialisée.

Intervieweur : On peut dire que vous êtes un expert dans beaucoup de champs en pédiatrie.

Mme ... : Non, urgences, c'est plus global, en général. Maintenant j'ai une sur-spécialité en endocrino-pédiatrie. Et entre-temps, j'ai passé ma qualification en pédiatrie. Maintenant, je suis pédiatre.

Intervieweur : Donc cela a été « des formations en alternance » constamment.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Aujourd'hui donc, vous êtes en formation ?

Mme ... : Je fini la formation d'endocrino-pédiatrie au mois de juin.

Intervieweur : Vous la terminez au mois de juin.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Vous avez d'autres objectifs ? Qu'est-ce qui vous tire comme cela constamment ?

Mme ... : Qu'est-ce qui me tire, qui m'intéresse beaucoup ? Là, j'arrive à saturation. Honnêtement j'ai envie maintenant de me poser et de faire un peu comme tous les docteurs, c'est-à-dire d'aller à des congrès et j'écoute et j'apprends les choses comme cela, plutôt que de me dire que je suis encore étudiante et qu'il faut encore que le soir je me dise qu'il faut que je révise, que je passe encore des examens et j'ai encore la trouille au bide, je commence à saturer.

Intervieweur : Vous avez fait tout cela et vous avez fait vos enfants également ?

Mme ... : Oui, je suis mariée et j'ai des enfants. En fait, mes enfants grandissent, ma fille va rentrer au CP. Je ne vais pas continuer à faire des devoirs en même temps qu'elle, ça va pas le faire, il va falloir que je m'arrête. En fait, c'est plus en fin de carrière.

Intervieweur : Vous êtes dans le même hôpital depuis le début en fait maintenant.

Mme ... : Depuis le début, oui, cela fait huit ans que je suis à l'hôpital à [Nom de ville 4]. Initialement, je voulais faire de la pédiatrie et être à l'hôpital, c'était très bien. Quand mon chef m'a proposé de faire de la diabétologie, je m'y suis vraiment plu dans ce domaine-là et je n'avais envie de faire du coup quasi que cela. Je travaille en parallèle sur un projet qui me permettrait de ne faire vraiment que cela. Bref, c'est juste très compliqué en ce moment.

Intervieweur : Donc, on peut dire que vous avez eu constamment des promotions, une forme de promotion même si c'est horizontal.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Mais est-ce que d'un point de vue salaire vous êtes satisfaite de votre situation aujourd'hui ?

Mme ... : Non, je vaux plus sur le marché du travail que ce que je suis payée à l'heure actuelle. Si je compare par rapport à mes parents ou par rapport à mes frères et sœurs. Mais si je compare par rapport à d'autres dans la vie quotidienne et par rapport au travail que je fournis, je pense que je suis sous-payée.

Intervieweur : Est-ce que je peux vous demander – répondez si vous le souhaitez – dans quelle tranche de salaires vous vous trouvez aujourd'hui ?

Mme ... : Au-dessus de 4 000. En général, j'oscille entre 4 000 et 5 000. 6 000 les bons mois, mais c'est parce que je fais des gardes de nuit et de week-end.

Intervieweur : Votre époux est médecin aussi ?

Mme ... : Non.

Intervieweur : Il fait quoi ?

Mme ... : Il était ouvrier chimiste.

Intervieweur : Pardon ?

Mme ... : Ouvrier chimiste. En chimie.

Intervieweur : En chimie, pardon, excusez-moi.

Mme ... : Son usine a fermé et comme il voulait passer sur un poste de jour, parce qu'il travaillait aussi la nuit et le week-end, avec les enfants ce n'est pas facile, il s'est reconverti en magasinier.

Intervieweur : Il a quel niveau scolaire ?

Mme ... : Il a un CAP et après il a fait sa formation d'ouvrier chimiste.

Intervieweur : Il est de la région de [Nom de ville 4] lui-même ?

Mme ... : Oui, il n'est pas né à [Nom de ville 4], mais il y est depuis longtemps.

Intervieweur : Est-ce que je peux vous demander dans quelles circonstances vous vous êtes rencontrés alors ?

Mme ... : À l'enterrement de vie de jeune fille de ma sœur.

Intervieweur : Laquelle alors ?

Mme ... : [Prénom 6, Femme].

Intervieweur : Un copain de copain alors ?

Mme ... : Non, du tout. On s'est vu à l'enterrement de vie de ma sœur et on voulait aller en soirée après. On arrive à cette soirée et mon mari y était.

Intervieweur : Très bien. Je suis désolée, on fait beaucoup de digressions, mais là vous m'avez parlé de vous, de votre perception, de votre maman qui évolue au fil du temps et l'inverse.

Mme ... : L'inverse, elle est fière.

Intervieweur : Dites-moi, entre guillemets, c'est une petite information, « vous êtes tous Français y compris votre maman dans la famille ? »

Mme ... : Non, ma mère n'est pas Française, elle est Algérienne.

Intervieweur : Elle est restée Algérienne.

Mme ... : Oui, ma mère est restée Algérienne, ma grande sœur [Prénom 6, Femme] est toujours Algérienne, ma sœur [Prénom 3, femme] est Algérienne et mon frère [Prénom 2, Homme] vient d'être Français depuis un mois.

Intervieweur : Quelle importance la religion a eu dans votre éducation ?

Mme ... : On est tous différent chez nous, c'est-à-dire que j'ai un frère qui n'est pas du tout croyant ou qui mange du porc, un autre qui de temps en temps comme cela il devient croyant. Pour mes sœurs, les filles sont plus religion. Paradoxalement, c'est la plus jeune qui fait la prière en plus.

Intervieweur : Ce n'est pas si paradoxal que cela, c'est souvent le cas aujourd'hui dans les familles.

Mme ... : C'est vrai ?

Intervieweur : Oui. Donc [Prénom 8, femme] ?

Mme ... : [Prénom 8, femme], oui, elle le fait par intermittence.

Intervieweur : Oui, j'imagine, mais en tout cas elle l'a fait.

Mme ... : Elle l'a fait. Moi aussi, je suis pratiquante, mais pas au sens strict du terme. C'est-à-dire que je fais le Ramadan, je ne mange pas de porc. Et depuis que j'ai mes enfants, je mange Hallal ce que je ne faisais pas avant. Alors que je ne le faisais pas du temps où j'étais étudiante, c''est à partir du moment où j'ai eu des enfants qu'avec mon mari on a fait ce choix-là.

Intervieweur : Vos enfants.

Mme ... : Mes enfants, non. Ils ne mangent pas de porc, mais la viande Hallal, non, parce qu'ils mangent à la cantine.

Intervieweur : On va parler maintenant, on a vu assez longuement en fait l'enseignement supérieur, donc nous n'y reviendrons pas et le lycée non plus, en élémentaire, j'ai compris qu'en CP, vous étiez première de la classe.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : J'aimerais que vous me disiez, sur chaque tranche élémentaire et collège et d'ailleurs plus tard aussi - on a pas parlé de vous, de votre socialisation -, si effectivement vous êtes restée cette excellente élève ensuite, donc le type d'élève que vous étiez, s'il y a eu des événements ou des enseignants qui ont marqué votre parcours du type le professeur de

mathématiques que vous m'avez raconté – cela peut être aussi dans un côté plutôt positif – et qui étaient vos amis justement, qui étaient plutôt Maghrébines. Parce que comme évolution, je sais qu'au lycée par exemple, vous étiez entourée plutôt, on va dire, « de Français ».

Mme ... : Oui, plutôt mais quelques amis, mais pas énormément en fait.

Intervieweur : Si on fait cela de façon chronologique, en élémentaire.

Mme ... : En élémentaire, pareil, plus des Français. Dans mes classes, mais en général, il y avait eu beaucoup de Maghrébins.

Intervieweur : Pourquoi ? Parce que dans le quartier où vous habitiez, il y avait...

Mme ... : Non, il y en avait. Mais en fait de mon année, non. Ils étaient plus grands que moi, plus grands ou plus petits. Mais de mon année, il n'y en a pas eu beaucoup.

Intervieweur : Mais quelques-uns quand même ? En fait l'important, c'est vous vous souvenez de qui, qui étaient vos proches amicalement ?

Mme ... : Ce n'étaient pas des Arabes. Sauf en CE2 où il y a eu une fille qui vient d'arriver d'une autre ville et avec qui je suis restée amie, qui était Algérienne. Sinon, ce n'étaient que des Français.

Intervieweur : Qui habitait dans votre quartier ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Et des personnes, même si vous habitez [Nom de ville 4] maintenant, mais que vous voyez toujours ?

Mme ... : Non, en tout cas du primaire et même du collège.

Intervieweur : Et des événements au primaire ? Vous m'avez raconté l'anecdote en fait du fait de vous réaliser que vous êtes première de la classe et qu'il y avait un classement. Il y a eu d'autres choses en élémentaire ?

Mme ... : Non, il y a eu quand je suis arrivée en CE2, ma sœur [Prénom 6, Femme] qui intégrait le CP, qui se bagarrait avec les autres, ce qui m'a valu une remarque du professeur de CE2. Qui m'avait dit, « ta sœur est chipie », ce que je n'avais pas apprécié. Par contre, Je me rappelle c'est en CM1 où on ne nous disait pas si on était premier, deuxième, troisième, etc., mais c'était l'ordre dans lequel étaient posés les cahiers. Donc, on s'intéressait à l'ordre dans lequel étaient posés les cahiers. J'étais restée toujours en général dans les trois premiers.

Intervieweur : Vous restez toute votre scolarité en élémentaire une très bonne élève.

Mme ... : Oui. Je crois que c'est cela qui fait que du coup, quand on arrive au collège, j'entre dans une classe latin avec option sport et option théâtre.

Intervieweur : Donc, avec une classe de bonnes élèves, j'imagine ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Et comment cela se passe...

Mme ... : Pas d'Arabe dans la classe.

Intervieweur : Au collège, cela se passe comment ?

Mme ... : Pareil, j'avais toujours des bonnes notes.

Intervieweur : Toujours des bonnes notes, mais comment vous pourriez vous qualifier en fait, très bonne ou bonne ?

Mme ... : Très bonne.

Intervieweur : Et des événements ou des enseignants qui ont marqué ?

Mme ... : Les professeurs de français qui faisaient l'option théâtre.

Intervieweur : Dans quel sens ?

Mme ... : La gentillesse. Le fait que je ne me suis jamais sentie différente, du fait que je ne payais pas par exemple l'option théâtre.

Intervieweur : On ne vous a jamais fait remarquer ?

Mme ... : Non.

Intervieweur : Mais vous le saviez si vous en parlez aujourd'hui.

Mme ... : Oui, je savais que si j'étais là, mon père m'a dit... Il m'avait fait la remarque et puis je ne voulais pas qu'il aille à l'école le dire. J'ai détesté ma sœur, je lui ai dit « pourquoi tu as coché l'option théâtre, maintenant je vais me taper la honte parce qu'il va falloir leur dire que je ne peux pas payer. Cela s'est passé à huit clos entre mon père, moi et la professeur de français. J'en ai plus du tout entendu parler de l'année.

Intervieweur : En quoi c'est important pour vous cette discrétion, j'ai envie de dire ?

Mme ... : Justement, de ne pas me sentir inférieure par rapport aux autres parce que je ne pouvais pas payer. À cet âge-là, les enfants, c'est plutôt : on regarde comment on est habillé, on regarde si on a les dernières choses.

Intervieweur : Qui sont vos amis à ce moment-là au collège ?

Mme ... : Des bourgeois

Intervieweur : Comment vous vous intégrez dans cet environnement ?

Mme ... : Bien. Le collège, super bien.

Intervieweur : Comment se fait votre orientation au lycée ? Qui décide de faire une première S ?

Mme ... : Qui décide ? Moi.

Intervieweur : Vous. Mais vous en parliez avec votre mère ou avec vos frères et sœurs ?

Mme ... : Non, c'est plus avec les frères et sœurs.

Intervieweur : Quand il y a des décisions à prendre, c'est entre frères et sœurs que vous parlez ?

Mme ... : Pour la scolarité parce qu'on demande plus aux aînés qui sont passés par là pour voir si on a le niveau ou pas. Mais je n'avais pas tellement de souci en fait. À l'époque la voie royale, c'était de dire qu'on fait première S et terminale C. Pour arriver à médecine, c'était un peu...

Intervieweur : Parce que je sais que vous l'aviez dit quand vous étiez…

Mme ... : Non, mais c'est resté.

Intervieweur : Donc, c'était acté dans le sens où les professeurs étaient d'accord, c'est cela ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : En fait, vous en parlez...

Mme ... : Parce qu'à l'époque, on nous faisait remplir des petites feuilles et on nous demandait quel métier on voulait faire plus tard. Dans le collège, il y avait mon frère et ma sœur qui étaient passés avant moi, [Prénom 3, femme] et [Prénom 4, homme], et les professeurs ont trouvé que j'avais un niveau qui était au-dessus, plus de facilité qu'eux.

Intervieweur : Ils ont fait des Bacs généraux vos frères et sœurs ?

Mme ... : Comment ?

Intervieweur : Des Bacs généraux, un Bac général.

Mme ... : Ma sœur [Prénom 3, femme] a fait une terminale D, qu'elle n'avait pas eue. Et [Prénom 4, homme], il a fait D ou G, je ne sais plus, plus une orientation comptabilité.

Intervieweur : Et [Prénom 8, femme], elle a fait un Bac quoi ?

Mme ... : [Prénom 8, femme], elle a fait un Bac B ou ES, économique et social.

Intervieweur : Économique et social, oui. Simplement, dites-moi au lycée, vous êtes amie avec qui ? Vous en parlez de façon un peu plus violente, j'ai envie de dire.

Mme ... : Oui, avec quelques personnes ponctuelles. C'est fou, je n'ai pas le souvenir d'avoir d'amis qui perdurent pendant toute l'année.

Intervieweur : Mais alors, avec qui vous...

Mme ... : J'avais l'impression qu'en fait les personnes avec qui je suis rentrée au lycée, c'étaient au départ des amis que j'avais quand j'étais au collège, ils n'ont plus été mes amis à la fin.

Intervieweur : Pourquoi ?

Mme ... : Parce que je pense que le décalage était vraiment en train de se creuser, parce que pratiquement quand on entre au lycée, en plus c'était un lycée plutôt réputé... Il y a deux lycées à [Nom de ville 2], il y avait le lycée des huppés et il y avait le lycée des plus cools. Et je suis allée dans le lycée des huppés.

Intervieweur : Pourquoi ? C'était la carte scolaire ?

Mme ... : Non parce que je croyais que ma copine d'enfance, elle allait aller dans cette école-là. Elle m'avait dit qu'elle avait choisi l'option latin donc j'ai continué option latin, voilà comment j'ai fait mon choix, je n'ai pas fait pas fait mon choix parce que c'était moi qui avais envie, mais je voulais me retrouver avec elle dans l'école. Et elle a arrêté l'option « latin ».

Intervieweur : Donc, elle s'est retrouvée dans l'autre lycée ?

Mme ... : Non, elle se retrouvait dans ce lycée-là, mais dans une autre classe où il y avait déjà plus de Maghrébins. Et moi dans l'option latin, il n'y en avait pas.

Intervieweur : Elle était Maghrébine aussi ?

Mme ... : Oui, elle était Maghrébine, celle que j'avais connue quand on était au CE2. Elle habitait le même quartier et est restée dans la même classe que moi. Même au collège, on n'était pas dans la même classe, mais on se voyait.

Intervieweur : C'était votre copine.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Jusqu'en terminale ou même après, c'est encore une copine ?

Mme ... : Oui, même à la faculté de médecine, elle voulait faire médecine aussi.

Intervieweur : C'est elle qui était dans la chambre...

Mme ... : Oui, la chambre d'en face.

Intervieweur : Aujourd'hui, c'est toujours une amie ?

Mme ... : Non, on s'est perdu de vue à la faculté parce qu'elle a redoublé sa deuxième année, elle ne l'a pas eue. Elle est partie faire d'autres études.

Intervieweur : Donc, c'est avec elle que vous sortez en boîte, si je comprends bien ?

Mme ... : Quand est-ce que j'ai commencé à sortir en boîte ? Quand j'étais à la faculté de médecine.

Intervieweur : C'était en faculté, c'est plus tard.

Mme ... : Oui, mais avant c'était avec mes frères et sœurs.

Intervieweur : J'ai l'impression que vous me parlez de trajectoire comme cela scolaire où vous êtes un peu non pas solitaire, mais...

Mme ... : En fait, j'avais des amis, mais ils n'habitaient pas [Nom de ville 1]. Au collège, les personnes avec qui j'étais dans la classe, ce n'étaient pas des personnes qui venaient de [Nom de ville 1]. Ils étaient dans leur petit village, ils venaient à l'école en bus et etc. Mes parents n'étaient pas du genre à m'emmener en voiture pour aller chez mes copines, je pouvais y aller en bus quand il y avait par exemple un anniversaire. Et dans le quartier, les enfants qui avaient souvent un ou deux ans de plus que moi, ceux avec qui je m'entendais, avaient des interdictions de sortir de chez eux. Donc des amis, pas trop.

Intervieweur : Vous n'en aviez pas d'interdiction de sortir ?

Mme ... : On n'avait pas le droit de sortir tout le temps, mais on avait quand même le droit de sortir. En fait avec ma mère, c'était cela, il fallait annoncer les règles avant, de quelle heure à quelle heure et elle disait oui ou elle disait non. Donc si elle disait oui, on avait la possibilité.

Intervieweur : Au lycée, vous avez cette copine et d'autres, et c'est tout ?

Mme ... : Non, j'ai d'autres copines, pareilles, ponctuelles, qui n'habitent pas forcément à côté de chez moi. En plus, je rappelle que je viens du [Nom de région 5]. Donc même le soir, je n'ai pas 15 000 bus pour me ramener jusqu'à chez moi.

Intervieweur : Combien de temps, vous avez combien de transport alors ?

Mme ... : Une demi-heure.

Intervieweur : Ensuite dans l'enseignement supérieur, il y avait cette copine qui est toujours là quand vous arrivez à la faculté. Et après ?

Mme ... : Après, en deuxième année de médecine, je me suis fait une amie qui n'est pas Maghrébine. Je ne suis pas raciste, qui n'est pas Maghrébine mais Coréenne, qui est encore mon amie à l'heure actuelle.

Intervieweur : Qui fait médecine également ?

Mme ... : Elle était en médecine, oui. Elle a quitté quand on était en cinquième année de médecine, je me suis retrouvée un peu seule. Oui, finalement j'avais été beaucoup seule. C'est mieux pour étudier, le vais le dire à mes enfants. Oui, je me rends compte.

Intervieweur : Aujourd'hui votre sociabilité en tant que couple, qui sont vos amis aujourd'hui ? Est-ce que vous avez l'impression de connaître des personnes influentes ? C'est quoi, j'ai envie de dire, votre vie sociale ?

Mme ... : C'est un peu, je dirais, biaisé ces dernières années du fait que je travaille beaucoup et que je fasse des études, forcément on sort moins. Et comme on a des enfants et puis que mes parents sont âgés, on a fait le choix de privilégier notre famille, c'est-à-dire de se dire que si on a du temps de libre, on va essayer d'aller voir papi et mamie pour que nos enfants puissent connaître les grands-parents quand même.

Intervieweur : Est-ce que vous connaissez des personnes influentes ?

Mme ... : Du beau linge ?

Intervieweur : Du beau linge, oui.

Mme ... : Oui, c'est le hasard des rencontres ça en fait.

Intervieweur : Dans le cadre de votre...

Mme ... : Dans le cadre de mon travail.

Intervieweur : Oui, c'est cela parce que j'ai eu l'impression, quand vous en parliez tout à l'heure, qu'il y a quelque chose où vous marquez les esprits visiblement.

Mme ... : Oui, a priori. En fait, j'ai un caractère assez bien trempé. C'est-à-dire que si je ne suis pas d'accord avec quelqu'un, je le dis. Je ne dis pas pour froisser les personnes, c'est parce que je pense que quand on débatte avec les autres qu'on arrive à avancer et que la confrontation peut avoir quelque chose de positif. Il faut quand même tout le temps chercher à s'interroger sur ce qu'on fait, qui on est, c'est comme cela qu'on crée même des projets et etc. Donc forcément, je ne passe pas inaperçue. J'ai été présidente – c'est un fait marquant à l'internat – de l'internat.

Intervieweur : Cela impliquait quoi ?

Mme ... : Cela impliquait qu'en fait, je dirigeais l'ensemble des internes. Et quand il y avait des désaccords avec les administrations, j'étais en première ligne.

Intervieweur : Cela vous a appris ?

Mme ... : Oui, cela m'a valu.

Intervieweur : Cela vous a valu ?

Mme ... : Cela m'a valu trois grèves pendant mon année de présidanat, mais c'était… C'était intéressant, c'était un autre monde. C'était un échange au niveau national. J'ai rencontré

d'autres personnes, qui faisaient des études ailleurs, qui avaient les mêmes convictions, cela m'a appris à me dire que tout n'est pas cuit, si on a des valeurs ou des idées auxquelles on croit, on peut se battre pour réussir à obtenir ce qu'on veut.

Intervieweur : C'est vous qui l'avez souhaité ?

Mme ... : Non, la première fois, j'étais allée à une réunion, on parlait de certains points. Forcément comme je disais que je les ramenais quand je n'étais pas d'accord. Quand le président à l'époque disait des choses, je levais la main pour dire je ne suis pas d'accord avec cela. Parce que lui, 'il m'a dit, il avait pensé, à la fin, ils ont dit « on a besoin de volontaires et moi forcément comme j'avais dit plein de choses pendant la réunion, je leur ai dit : « Écoutez, moi je veux bien ». Donc, je suis entrée dans cette association. Puis quand il a fallu trouver un président, l'ancien Président m'a dit : « Je pense que c'est à toi de faire parce qu'il n'y a que toi qui as l'étoffe, le caractère et les idées pour le faire ». Je ne voulais pas, mais en même temps je me rendais compte qu'effectivement j'étais dans le profil.

Intervieweur : C'est du travail supplémentaire quand même.

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Il y a d'autres activités que vous avez comme cela, dans lesquelles vous avez participé ? Aujourd'hui, vous participez peut-être à des associations.

Mme ... : Oui, maintenant, je travaille beaucoup avec la ville de [Nom de ville 4], dans le cadre d'un partenariat entre la ville et l'hôpital pour la prise en charge du diabète de l'enfant, et maintenant plus sur l'obésité pédiatrique.

Intervieweur : Avec la mairie, vous faites quoi ?

Mme ... : Ce sont des manifestations. On organise des manifestations, des actions au grand public, etc. Là, on est en train de construire un projet mais pour l'instant, on n'a pas encore les réponses des chemins de fer régionaux. On voudrait ouvrir une structure qui accueille des enfants obèses et des enfants diabétiques pour les aider dans la prise en charge. Là, je suis amenée à côtoyer forcément du beau linge. Je connais bien un ancien qui collègue des urgences avec qui j'ai gardé des contacts. Cela ne veut pas dire que j'ai son numéro privé, je déjeune avec lui, mais c'est quelqu'un qui me connaît, qui connaît mon caractère et connaît ma ténacité.

Intervieweur : Autre expérience qui vous tient à cœur aujourd'hui ? Ce n'est déjà pas mal, remarquez.

Mme ... : Non, quand vous me dites cela, la première idée qui me vient entête c'est la façon d'avoir un peu plus une vie une familiale.

Intervieweur : Pardon, la cellule familiale ?

Mme ... : D'avoir plus une vie familiale simple.

Intervieweur : Justement, je crois que c'est la dernière question. C'est ce que vous projetez aujourd'hui et vos propres enfants, comment cela se passe d'un point de vue scolarité et qu'est-ce que vous leur... Les questions que je vous ai posées, le rapport parents-enfants et la scolarité, qu'est-ce que vous mettez en place aujourd'hui pour vos enfants et qu'est-ce que vous projetez ?

Mme ... : Pour mes enfants, je me dis que déjà j'ai envie de leur offrir ce que je n'ai pas forcément pu avoir. C'est de découvrir rapidement la musique, des activités parce que nous, on n'avait jamais eu les moyens de pouvoir faire des activités. Si je n'avais pas été dans une ville qui proposait des activités gratuites, je n'en aurais jamais fait. Donc, je me dis maintenant j'ai des moyens, je peux offrir à mes enfants des cours de musique, des cours de sport, leur permettre d'avoir ce versant-là. Après, je n'ai pas envie de leur apporter tout sur un plateau parce qu'on risque d'amener des choses et qu'on les attendues et qu'on les a eues, allez savoir. Je ne garde plutôt que des bons souvenirs de mon enfance et je me dis que cela m'a donné des valeurs qu'il faut impérativement que je garde et que je puisse transmettre à mes enfants.

Intervieweur : Comme quoi ?

Mme ... : Le fait de dire que l'argent se mérite et on travaille pour le gagner, qu'on n'a pas besoin d'avoir 15 000 € par mois pour être heureux. Et que ce n'est pas parce que je suis capable d'aller dans un magasin et de me dire que je vais pouvoir acheter 10 pantalons à ma fille parce que j'en ai les moyens, ce n'est pas pour autant que je vais les lui acheter. Je veux qu'elle fasse la part des choses, je n'ai pas envie qu'elle se dise qu'elle est née avec une cuillère dorée dans la bouche. Je ne lui ai pas mis la cuillère dorée et je pense que c'est peut-être aussi pour cela que maintenant j'en suis là.

Intervieweur : Est-ce que cela vous embête, j'aimerais prendre les prénoms de vos enfants. Ce sont deux filles, c'est cela ?

Mme ... : Non, c'est une fille et un garçon.

Intervieweur : La fille est l'aînée, c'est cela ?

Mme ... : Oui, c'est [Prénom de sa fille].

Intervieweur : [Prénom de sa fille], elle a cinq ans, c'est cela ?

Mme ... : Elle a cinq ans, oui. [Prénom de sa fille] Louisa.

Intervieweur : Louisa. [Prénom de sa fille] ?

Mme ... : [Epelle le prénom de sa fille].

Intervieweur : Et le petit garçon alors ?

Mme ... : Le petit garçon, c'est [Prénom de son fils].

Intervieweur : [Prénom de son fils].

Mme ... : [Epelle le prénom de son fils].

Intervieweur : Qu'est-ce que vous projetez pour eux ?

Mme ... : J'essaie de ne pas trop projeter parce que j'ai envie qu'ils fassent leur choix par eux-mêmes en fonction de ce qu'ils ont envie. Donc, j'essaie plutôt d'être à l'écoute et de repérer chez eux ce qui peut les intéresser, même si par exemple il y a des choses que nous... Par exemple, on a inscrit [Prénom de sa fille] à la natation parce qu'on pense que c'est indispensable qu'elle apprenne à nager. Moi, je sais nager mais voilà…

Intervieweur : Vous le regrettez, c'est cela ?

Mme ... : De ne pas savoir nager comme il faut ? Oui, j'aurais aimé être plus à l'aise encore dans l'eau. Je me dis que si elle l'apprend plus petite, c'est plus agréable. D'ailleurs, elle continue parce qu'elle s'éclate quand elle va à la piscine.

Intervieweur : Qui les aide pour leurs devoirs ?

Mme ... : Ils n'ont pas encore de devoir.

Intervieweur : C'est vrai que [Prénom de sa fille] va...

Mme ... : Elle est en maternelle.

Intervieweur : Oui, bien sûr. Mais qu'est-ce que vous projetez ? Comment cela va se passer à votre avis ?

Mme ... : A mon avis, c'est moi qui vais être de corvée de devoirs mais j'aime bien cela en même temps. Je pense que si je n'avais pas été médecin, j'aurais été maîtresse. Parce que dans la médecine ce qui m'intéresse aussi beaucoup, c'est le côté enseignement.

Intervieweur : Vous en faites un peu ?

Mme ... : Oui, un petit peu avec mes internes. Ces internes aiment bien être de garde avec moi parce que j'essaie d'avoir un côté, je leur explique et tout. Quand je fais des conférences, j'aime bien aussi parce qu'il faut bien expliquer les choses aux personnes. Une sorte d'éducation thérapeutique, aussi, parce qu'il y a ce côté-là que j'aime bien, enseigner. Transmettre des connaissances aux gens. Donc je pense que ça ne me dérangera pas de leur faire faire leurs devoirs.

Intervieweur : Est-ce qu'il y a un sujet que vous aimeriez développer ? Je vous donne la parole en fait. Est-ce qu'il y a des sujets que je n'ai pas développés et que vous aimeriez... ? Pour comprendre votre parcours, est-ce que vous pensez qu'il y a des sujets dont on n'a pas parlés ?

Mme ... : Non. Peut-être ce qui est rigolo quand même, il y a un fait marquant quand même dans ma vie. Je l'ai dit, j'ai toujours été, avec en tout cas ma mère, claire dans mes choix, dans ce que je voulais faire, dans les décisions que je prenais et etc., et que j'ai toujours respecté ce que je lui disais. Si c'est minuit, c'est minuit. Si c'est 1H00, c'est 1H00. Je fais cela, je suis là, je n'ai jamais menti sur l'endroit où je pouvais être. Pourquoi je vous dis cela ? Parce que...

Intervieweur : Pour comprendre votre parcours.

Mme ... : Parce que j'avais toujours préparé ma mère en disant que je me marierais à un Français. Vraiment, je l'avais préparée, elle me disait « Non, non, non). Je lui disais, écoute, il faut tu te prépares, me connaissant, je ne pourrais jamais être avec un Algérien, ce n'est pas possible. Leur mentalité, leur façon d'être, leur façon d'agir avec les femmes, ce n'est pas possible, je ne peux pas. Je le dis, mais tu préfèrerais que je sois avec un Arabe, un voleur, un drogué. Parce que tu voudrais que je choisisse un Arabe pour faire bien, il en est hors de question. Donc, elle s'était préparée. C'est vrai que quand j'ai rencontré mon mari, je leur ai présenté le jour de ma thèse et je n'avais pas voulu dire qu'il était Arabe. La première remarque que toute ma famille m'a faite, parce que personne n'avait osé me demander. J'ai rencontré quelqu'un...

Intervieweur : [Prénom 6, Femme] le savait quand même.

Mme ... : Je leur avais dit : « Je vais vous présenter à ma thèse quelqu'un que j'ai rencontré et avec qui je m'entends bien ». Peut-être, avec lui, je construirai ma vie.

Intervieweur : Cela fait combien de temps que vous étiez ensemble ?

Mme ... : Cela faisait six mois... Non, même pas, quatre mois.

Intervieweur : Vous viviez ensemble ou pas ?

Mme ... : Non. Donc, je l'ai présenté et moi j'avais oublié de dire qu'il était Arabe.

Intervieweur : Votre maman était là ?

Mme ... : Oui et toute ma famille. La première remarque qui m'a été faite, c'est : « Ah ! Il est Arabe ». Parce qu'ils avaient lancé les paris derrière mon dos ma famille.

Intervieweur : Mais ils étaient contents ?

Mme ... : Ma mère, oui, finalement. Je pense qu'elle était peut-être rassurée. Elle ne m'a jamais fait la remarque par rapport à cela parce que je pense que finalement... je ne sais pas, ou alors elle le sentait pas ou alors elle s'était préparée à qui que ce soit et que finalement, elle était

heureuse. Parce que moi, je le mettais en avant, le plus important, c'est que je sois bien. Avec ce que l'on voit autour de nous, c'est que je sois bien et je pense que de ce côté-là, elle est assez ouverte, prête à écouter, à se repositionner et à évoluer. Et le reste de ma famille finalement, bien. Ce n'était pas tellement important parce que mes deux frères ne sont pas avec des...

Intervieweur : Vous vous êtes mariée civilement ?

Mme ... : Oui, les deux.

Intervieweur : Les deux. Vous avez fait *Fatha [cérémonie de mariage musulmane]* et civil.

Mme ... : Oui, c'est cela.

Intervieweur : Il y a d'autres points que vous voudriez rajouter puisque vous êtes pleine de surprises, pleine d'anecdotes, pleine de l'expérience de vie, on va dire ?

Mme ... : Oui, du haut de mes bientôt 39 ans. Non, je pense que j'ai eu beaucoup de chances dans ma vie parce que j'ai rencontré vraiment des gens extraordinaires, vraiment.

Intervieweur : Qui ont eu un impact sur votre parcours ?

Mme ... : Oui, tout au long de mon parcours. Le hasard m'a amenée sur des endroits et au fur des rencontres avec des personnes. Mais je me dis que ce n'est pas possible d'avoir rencontré des personnes comme cela, qui m'ont à chaque fois donné quelque chose parce que cela m'a permis de... Je n'étais pas forcément prédestinée à me dire que j'étais quelqu'un qui allait voyager à l'étranger et aimer cela et aller voir d'autres cultures, d'autres façons de penser et me dire que cela peut être tout aussi bien que ce que...

Intervieweur : Cela a l'air important pour vous, c'est la deuxième fois que vous m'en parlez.

Mme ... : Les voyages ?

Intervieweur : Oui.

Mme ... : Oui, pour moi c'est fondamental.

Intervieweur : Pourquoi ?

Mme ... : Parce que cela ouvre l'esprit et que je trouve qu'en France, on n'a pas l'esprit assez ouvert.

Intervieweur : Par rapport à quoi vous dites cela ?

Mme ... : Par rapport à tout. Les regards qu'on a sur les autres est un regard forcément dénigrant et à tous les niveaux, je vous assure. Je suis impressionnée quand je raconte cela à mon mari qui n'est pas dans le même milieu médical, il me dit « je ne crois pas, on dirait des ouvriers quand je vous entends ». Je me dis à mon avis, ce n'est pas catégorie socioprofessionnelle dépendant. C'est vraiment la mentalité.

Intervieweur : Je n'ai pas très bien compris. Vous parlez de tout le monde sur tout le monde ?

Mme ... : Oui, je parle en général. En France contrairement à d'autres pays, par exemple là ce qui est ciblé, ce sont les Maghrébins. Le regard que portent...

Intervieweur : C'est cela que je voulais savoir si...

Mme ... : Oui, c'est cela. Le regard que portent le Français standard sur le Maghrébin en général et l'amalgame qui peut être fait, il est très présent. Et quand on est amené à voyager, on va rencontrer des bouddhistes, on va rencontrer plein d'autres...

Intervieweur : Donc, vous êtes allée en Asie ?

Mme ... : Oui, au Sri Lanka.

Intervieweur : Au Sri Lanka.

Mme ... : Au Sri Lanka, c'est une autre façon de vivre qui n'est pas mieux, qui n'est pas pire. Je finis par me dire que je suis une croyante, mais que c'est plus une religion de cœur et de façon d'être avec les gens et une philosophie de vie, plutôt que de me dire c'est être Musulmane Je ne suis pas d'accord avec tout ce qui se dit et tout ce qui se fait dans la religion musulmane.

Intervieweur : Qu'est-ce que cela vous apporte ? Qu'est-ce que cela change le fait de voir à l'extérieur autre culture quand vous revenez en France ?

Mme ... : C'est de me dire qu'il faut continuer à batailler et qu'il y a des personnes qui croient à la même idéologie que moi et pensent comme moi, et ce sont des personnes qui sont en ressource de soi. Il faut s'entourer de ces personnes-là et pas des personnes parasites.

Intervieweur : Les personnes parasites, ce sont les personnes qui ont ce regard dont vous parlez là ?

Mme ... : Oui, bien sûr.

Intervieweur : Justement dans votre métier, avec vos collèges, avec vos patients, est-ce que vous ressentez ce genre de regard ?

Mme ... : Oui, pas pour moi, parce que c'est toujours pareil. Ce qui ressort, c'est : « Toi, tu n'es pas comme les autres ». C'est être différent des autres. C'est comme quand on voit une femme voilée arriver à l'hôpital, tout de suite forcément, elle est intégriste. Je ne vois pas en quoi le fait de porter un foulard, c'est qu'on est intégriste ou pas. Ils peuvent faire ce qu'il veut. Vous allez aux États-Unis, vous vous promenez dans la rue et on ne regarde pas comment vous êtes habillé. Vous arrivez, vous allez dans le métro, on s'en fiche. Vous partez, vous allez tout de suite dans des petites villes et puis on va vous dévisager de haut en bas. On va avoir un regard suspicieux, même un regard un peu...

Intervieweur : Et est-ce que cela pèse dans la pratique de votre profession ? Est-ce que cela pèse avec vos collègues ? Parce qu'on a l'impression dans votre parcours que, hormis si vous voulez peut-être une forme de discrimination, alors on ne sait pas trop si c'est ethnique ou le fait d'être une femme avec le professeur de mathématiques, on a l'impression que tout roule en fait.

Mme ... : Parce que ce n'est pas quelque chose que j'ai cherché à exploiter. C'est-à-dire que je ne me suis jamais dit que j'étais nulle et je ne me suis positionnée en tant que : « je suis Maghrébine et parce que je suis une femme ». Parce que je trouve que c'est moi, c'est probablement vrai, mais c'est parfois aussi se donner des fausses excuses.

Intervieweur : Mais pourquoi là vous m'en parlez par rapport à un ressenti aujourd'hui ?

Mme ... : Parce que je trouve que dans la vie en général, c'est quelque chose qui est assez présent et que si les autres ne sont pas assez costauds mentalement, je pense que cela peut

faire beaucoup de mal aux personnes. Ne serait-ce que si on parle de la viande Hallal, c'est un choix qu'on a fait avec mon mari de dire qu'on ne mange pas de la viande Hallal.

Intervieweur : Que vous mangez de la viande Hallal.

Mme ... : Voilà, que je ne mange que de la viande Hallal. A nous faire passer le message que déjà quand on vous sert un repas, c'est du porc et vous n'en mangez pas. Après, maintenant que vous ne mangez que de la viande Hallal : « Mon Dieu ! ».

Intervieweur : Mais cela a eu un impact...

Mme ... : Alors qu'on pourrait très bien se dire « Je suis végétarien » et c'est tout. On ne va pas emmerder les végétariens, c'est un choix personnel. On devrait être plus tolérant sur les choix des personnes et pas forcément avoir un regard ni critique, c'est inutile pour moi.

Intervieweur : Ce n'est pas constructif, c'est cela ?

Mme ... : Non, ce n'est pas constructif parce que c'est de l'ordre de la conviction et de l'intime, ce ne sont pas des choses qui vont faire avancer le monde. On fait un choix ou on ne fait pas un choix, c'est tout.

Intervieweur : Pourquoi est-ce que vous vous questionnez autour de cela maintenant, j'ai envie de dire ?

Mme ... : Maintenant parce que je pense que les enfants, le fait d'avoir des enfants m'a changée, c'est ce que je transmets parce que je trouve que de génération en génération, on a tendance à perdre une partie de notre identité et que je revendique et j'en joue même que des fois cela me fait rire d'être Française d'origine algérienne. Parce que je fais souvent des remarques aux étrangers, « y'a un peu trop d'étrangers ici ». Du coup, les personnes rient, mais rient un peu jaune. Moi, je m'en amuse, parce que je leur dit, c'est bon, je peux le dire, moi. Cela ne choque pas parce que cela vient de moi. C'est super compliqué de situer les gens. En tout cas, à [Nom de ville [Nom de ville 4] on est dans un bassin de population où il y a plusieurs origines, il y a beaucoup de Turcs, il y a beaucoup de Maghrébins, il y a pas mal d'Asiatiques, il y a beaucoup d'Africains. Le ressenti que j'ai à l'heure actuelle quand je suis à l'hôpital, qui est pour moi un lieu, normalement de tolérance, quand j'entends parler des familles, c'est horrible.

Intervieweur : Dans quel sens ?

Mme ... : Dans le sens que ce sont des jugements systématiquement. Ce n'est pas bon et les personnes le ressentent. Donc, moi, j'ai une double casquette, c'est-à-dire que les patients Maghrébin vont me le dire à moi, en me disant : « Certains de vos collègues me traitent comme cela ou font des remarques, etc. ». Et moi, je suis staff avec tout le monde et j'entends les remarques.

Intervieweur : Cela vous met dans une situation de passeur, j'ai envie de dire, comme cela qui est un peu...

Mme ... : Des fois, je me décide de me dire que j'ai dit systématiquement quelque chose, mais je pense que là je m'adresse à des personnes et en même temps, c'est plus compliqué. Donc, je perdrais du temps à m'énerver et cela ne mènerait à rien. Donc je préfère m'entourer de personnes qui ont le même mode de raisonnement que moi, qui vont avoir les mêmes valeurs que moi. Et paradoxalement, ce ne sont pas des Maghrébins autour de moi.

Intervieweur : Pourtant il y en a beaucoup en général des Maghrébins dans les hôpitaux.

Mme ... : En pédiatrie, non.

Intervieweur : Non, pas en pédiatrie. Donc, vous parlez maghrébin ?

Mme ... : Oui, je parle maghrébin. Mais Maghrébins, non, il y a pas mal plutôt de Roumains. On choisit des pays slaves, on a une collègue qui vient d'Argentine dans notre service. Je suis surprise parce que normalement avec des personnes qui viennent de cultures différentes, cela devrait cultiver la tolérance, mais ce n'est pas le cas. Je trouve que c'est plus flagrant maintenant, alors que cela ne l'était pas quand j'étais plus jeune. Mais c'est l'époque aussi qui fait cela. Il y a quelques années, les Maghrébins n'étaient pas considérés de la même manière. Les générations de nos parents n'étaient pas perçues de la même façon.

Intervieweur : Oui, mais il y a tout le contexte international, national, qui joue sur les perceptions effectivement. La langue à la maison chez votre maman, vous parliez arabe ?

Mme ... : Oui.

Intervieweur : Vous êtes de quelle région en Algérie pour le coup ?

Mme ... : [Région de l'est algérien].

Intervieweur : [Région de l'est algérien]. Est-ce que vous voyez d'autres points à ajouter ?

Mme ... : Non, si ce n'est le fait d'avoir envie de transmettre aux enfants la langue et la culture arabes pour ne pas oublier et les connaître.

Fin de l'interview

Annexe 10 – Liste des tableaux

Tableau 1 : Repères sur la colonisation de l'Afrique du Nord (1830-1962)…… 41

Tableau 2 : Ecoles et scolarisation en Afrique du Nord à la veille de la conquête de l'Algérie……..…. 48

Tableau 3 : Evolution de la scolarisation dans le primaire en France et en Algérie (6-14 ans)……..… 51

Tableau 4 : Proportion d'*immigrés* ayant un bon voire un très bon niveau de français, à l'arrivée en France métropolitaine et au moment de l'enquête…… 86

Tableau 5 : Diplôme obtenu pat les 18-50 ans descendants d'un ou de deux *immigrés*…… 89

Tableau 6 : Poids relatif des populations étudiées dans le *Cahier 20*…… 184

Tableau 7 : Temps événementiel et temps long dans le *Cahier 20*……..... 187

Tableau 8 : Poids relatif des populations étudiées – *MGIS*……..….... 197

Tableau 9 : Temps événementiel et temps long dans le *rapport MGIS*…….. 199

Tableau 10 : Structure des immigrations selon l'« origine » migratoire, les ruptures et les Générations……..….... 213

Tableau 11 : Nombre de descendants selon l'« origine » migratoire et la période……..…… 219

Tableau 12 : Taux de diplômés selon le regroupement de l'enquête *TeO*……..…… 220

Tableau 13 : Taux de diplômés selon l'« origine » migratoire……..…..… 220

Tableau 14 : Taux de diplômés selon les trois ruptures……..…… 221

Tableau 15 : Taux de diplômés selon l'« origine » migratoire et les trois ruptures……..……..... 222

Annexe 11 – Liste des figures

Figure 1 : Effectifs des élèves de statut musulmans en Algérie (1882-1961)…… 50

Figure 2 : Liens entre démographie, statistique et sociologie…… 57

Figure 3 : Année de 1re arrivée en métropole des immigrants (18-60 ans), *TeO*…… 83

Figure 4 : Risque relatif d'être au chômage par rapport à la population majoritaire, *TeO*..…….. 90

Figure 5 : Le dendrogramme du *Cahier 20*…… 177

Figure 6 : L'analyse factorielle de correspondances du *Cahier 20*…… 182

Annexe 12 – Liste des encadrés

Encadré 1 : Glossaire Enquête *TeO*…… 73

Encadré 2 : Exploitation du listing des enquêtés – Post-enquête *TeO*…….. 149

Encadré 3 : Terminologie IRaMuTeq……..... 157

Encadré 4 : Principe des tableaux de la CHD .a segmentation……..… 158

Encadré 5 : Exemple de contre-sens dû à la segmentation……..... 162

Encadré 6 : Découpage du *Cahier 20*…… 176

Encadré 7 : Distribution des segments de texte dans les classes – *Cahier 20*……..……. 178

Encadré 8 : Segments de textes caractéristiques des cinq classes……..…… 178

Encadré 9 : Concordanciers « Italien », « Polonais » et « Algériens » dans l'introduction d'A. Sauvy….. 185

Encadré 10 : Quelques dates de cadrage – Français musulmans d'Algérie…… 188

Encadré 11 : Découpage du rapport *MGIS* pour l'analyse textuelle…… 190

Encadré 12 : Sélection « de passages » du sommaire de – *MGIS*……. 191

Encadré 13 : Contextualisation des réfugiés du Sud-Est asiatique…… 200

Encadré 14 : Recherche de traces de la colonisation avec le terme « Algérie » - *MGIS*…… 202

Encadré 15 : Recherche de traces des accords conclus entre l'Algérie et la France dans les occurrences de dates – *MGIS*…… 205

Encadré 16 : Recherche de traces du terme « Onamo » dans le rapport *MGIS*……..…… 206

Encadré 17 : Recherche de traces du terme « contrat » dans le rapport *MGIS*…… 207