

# LE RAPPORT AU SAVOIR

*Pierre Assenmaker - Caroline Maeyens*

## Sommaire

Introduction.....	3
1 Savoir et identité.....	3
1.1 Rapport au savoir et éducation familiale .....	3
1.2 Ecriture et lecture .....	6
1.3 Décalages, dissonances et ruptures dans le rapport au savoir .....	8
1.4 Pratique de la langue d'origine et culture écrite .....	10
1.5 Maintien de la langue d'origine : repli ou ouverture ? .....	11
2 Styles de rapport au savoir .....	14
2.1 Style éclectique.....	14
2.2 Style « oppositionnel » .....	19
2.3 Style « révérencieux » .....	20
2.4 Style « religieux ».....	21
2.5 Style « pragmatique ».....	23
Conclusion.....	24



## Introduction

Cette thématique renvoie à la notion de « capital culturel<sup>1</sup> » élaborée par P. Bourdieu. La transmission de ce capital au sein des familles appartenant à certaines classes sociales contribuerait à la reproduction des inégalités sociales, notamment au travers d'une connivence ou, au contraire, d'une opposition avec les savoirs scolaires. *Aussi bien dans le langage que dans certaines dispositions culturelles ou comportementales qu'elle exige, l'école valorise un certain type de capital culturel qui est directement acquis par la socialisation familiale dans certains milieux (dominants)<sup>2</sup>*. La question initiale, qui justifie ce chapitre, est donc celle de l'adéquation entre les types de savoir<sup>3</sup> valorisés au sein des populations issues de l'immigration et la culture scolaire.

Toutefois, la théorie du capital culturel, qui suppose la transmission et l'incorporation d'un bagage de connaissances familiales « inertes », qui se perpétueraient telles qu'elles d'une génération à l'autre, ne paraît pas totalement satisfaisante. Elle n'explique pas, par exemple, les parcours scolaires parfois exemplaires de personnes dont le capital culturel semble *a priori* assez éloigné de la culture scolaire. Or, ces cas ne peuvent être réduits à des exceptions statistiques, comme l'indique R. Gén<sup>4</sup> à la suite de B. Lahire.

Partant de cela, et sur base des éléments récurrents au sein des entretiens réalisés, nous envisagerons le rapport au savoir sous l'angle plus dynamique des constructions identitaires spécifiques aux jeunes issus de l'immigration confrontés à l'expérience du système scolaire belge, mais également dans une relation complexe avec leur propre culture familiale. Nous ancrerons notre réflexion dans plusieurs sous-thématiques particulièrement récurrentes au sein des entretiens réalisés :

- le rapport au savoir et l'éducation familiale ;
- la valeur accordée à la lecture et à l'écriture dans la famille ;
- le maintien de la langue d'origine de la famille ;
- les décalages en termes de rapport au savoir.

Sur base de ces quelques éléments d'analyse et dans un souci d'organisation et de rationalisation de nos résultats, nous tenterons dans un second temps d'élaborer une typologie de différents styles de rapport au savoir.

## 1 Savoir et identité

### 1.1 Rapport au savoir et éducation familiale

Les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude ont fréquemment associé l'élaboration de leur « rapport aux savoirs » à l'éducation familiale.

---

<sup>1</sup> BOURDIEU P. (1964), *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit ; BOURDIEU P. (1979), *La Distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

<sup>2</sup> GENY R. (2000) *Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école ?* in : DEES 121, p.27, <http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/121/02603111.pdf> Consulté le 20/08/2012.

<sup>3</sup> Tel que mentionné en introduction de ce rapport, nous considérons les savoirs comme les connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage ou l'expérience.

<sup>4</sup> GENY R. (2000), *op.cit.*, p.26

« (Enquêteur) Et au niveau de la maison, vous disiez que votre père était un homme cultivé.

Oui, on regardait les reportages. Je me souviens. Arte, on regardait beaucoup. Je regardais beaucoup sur Arte avec lui, les reportages. Il me faisait aller au musée, on allait se promener, j'avais des relations avec mon oncle, qui est professeur catholique à Namur, on allait lui rendre visite. »

(Homme, d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans, génération 1)

L'extrait illustre l'importance des démarches menées par le père, un « homme cultivé », pour faire naître de la curiosité chez le répondant : « il me faisait aller au musée ». Le développement de dispositions particulières à l'égard du savoir semble souvent avoir été initié par certaines intentions éducatives traduites en activités concrètes.

« (Enquêteur) Concernant les bibliothèques, y alliez-vous ?

En primaire, il y avait la bibliothèque qui était à côté de l'école. On y allait avec l'institutrice, on choisissait un livre. Ces activités-là. Pendant le secondaire, il y avait la bibliothèque de l'école qui était là. Sinon, c'était plus mon père. Ma mère plus dans les bibliothèques pour des romans, des trucs un peu à l'eau de rose. Mon père allait plus dans une bibliothèque où on trouvait des livres d'histoire, ce genre de chose. Cela m'intéressait un peu plus. J'allais plus souvent avec mon père pour trouver des livres comme cela. Il a essayé aussi de m'intéresser à me montrer, à me raconter l'histoire de la guerre. Il s'intéressait à tout cela. À la géographie aussi. Mais, l'école a quand même, je pense, essayé de stimuler les enfants pour leur montrer que c'était important de pouvoir lire, d'apprendre des connaissances autres que ce qu'on apprend à l'école, de pouvoir aller par soi-même dans une bibliothèque. Sans pour autant que je sois devenu un grand lecteur. »

(Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 2)

Cet extrait, issu d'une personne ayant atteint un niveau d'étude universitaire, mais dont, en revanche, les parents n'ont pas dépassé le niveau secondaire, pointe l'importance des démarches effectuées tant par l'école que par les parents pour faire naître chez le jeune un intérêt à l'égard de la lecture. Il ne suffirait pas que, par exemple, des livres soient présents dans le foyer familial pour que naisse un intérêt pour la lecture. Il est également crucial que des efforts de transmission soient traduits en actes.

Ceci pourrait être rapporté aux analyses d'A. Lareau qui distingue l'influence de deux styles de rapport aux loisirs et aux temps libres dans les pratiques éducatives parentales et leur influence sur la réussite scolaire : « concerted cultivation » et « natural growth »<sup>5</sup>. Le premier suppose l'implication des enfants dans de multiples activités de loisirs éducatifs, culturels et sportifs et supervisés par les parents. Les enfants sont également encouragés, dans le cadre de discussions familiales, à développer certaines compétences linguistiques et intellectuelles. La seconde forme d'éducation parentale tend à laisser davantage les enfants vaquer à leurs occupations comme ils l'entendent, sans supervision parentale tout en valorisant l'obéissance aux directives parentales. Selon A. Lareau, ces deux styles éducatifs déterminent des rapports différents aux institutions. La « concerted cultivation » aurait tendance à générer un comportement plus opportuniste à l'égard des institutions tandis que la seconde favoriserait l'émergence d'un sentiment de contrainte

---

<sup>5</sup> LAREAU A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, race, and Family Life*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.

d'où naîtraient des formes de confrontation avec les institutions, notamment l'école. Ces hypothèses font écho à de nombreux témoignages qui décrivent le lien entre les démarches parentales liées aux temps libres et la naissance d'un intérêt à l'égard de l'extérieur du groupe familial, du quartier, de la « communauté ».

En second lieu, l'extrait témoigne de l'importance des aspects relationnels et affectifs dans la construction d'intérêts spécifiques. Les champs d'intérêt de chaque parent sont clairement identifiés de sorte que les préférences de l'enfant se développeront relativement aux stratégies de démarcation ou au contraire d'imitation qu'il développera vis-à-vis des goûts de tel ou tel parent.

*« (Enquêteur) Concernant le savoir, vos parents vous poussaient-ils ?*

*Oui. Mais dans leurs préférences. Mon père m'a plus montré des livres d'histoire ou de géo tandis que ma mère plus des romans. Je n'étais pas spécialement intéressé par les romans. Du coup, j'étais plus avec mon père.*

*(Enquêteur) Est-ce que vous partagiez le savoir avec votre famille ?*

*C'était plus avec mon père. Pas en primaires, je ne m'en souviens pas. C'était plus à la fin des secondaires qu'on a commencé à parler de politique, d'histoire... Avec ma mère, un petit peu moins quand même. D'autant plus, on sent toujours que quand on parle politique... Il y a quelque chose de bizarre chez ma maman, c'est quand on parle de politique il y a toujours des aspects qu'il ne faut pas trop aborder. Des choses un peu bizarres. Je n'ai jamais très bien compris pourquoi. Est-ce parce qu'elle a vécu un autre système ? Je ne sais pas. »*

**(Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 1)**

Ici, on perçoit clairement le caractère déterminant des démarches menées par les parents pour initier l'enfant à tel ou tel champ d'intérêt. L'identification des champs d'intérêt de chaque parent ainsi que le développement de préférences, dans le cadre de la configuration relationnelle familiale, sont également présents. Ces préférences, ces goûts spécifiques, ces intérêts constituent des éléments fondamentaux de la construction de la personnalité et de l'identité du jeune, parallèlement à ce qui se joue, par exemple, dans les groupes de pairs<sup>6</sup>. Nous percevons, de surcroît, que la transmission de l'histoire personnelle du couple parental joue un rôle dans le développement d'intérêts ou de désintérêts chez l'enfant. Le répondant fait état de dissonances familiales lorsqu'on y évoquait certains sujets, la mère ayant vécu une partie de sa vie dans l'ancien bloc communiste, ce qui pourrait expliquer des interprétations divergentes de la « grande histoire ».

L'influence des parents se fait également sentir dans la naissance de ce que l'on pourrait appeler des « styles » de rapport aux savoirs. L'extrait illustre un rapport particulier à la culture, rapport que l'on pourrait qualifier d'éclectique et anticonformiste. Il refuse d'entériner certaines hiérarchies établies entre les productions culturelles, associe des formes que l'on oppose parfois – musique classique et cinéma d'horreur – et valorise celles qui sont parfois dépréciées, comme les films de genre « gore ».

*« Moi, très jeune, en Suisse, j'avais encore sept ans, huit ans, ma mère me faisait écouter de la musique classique. À l'époque, j'adorais Mozart et Beethoven, donc à l'âge de sept,*

---

<sup>6</sup> DELFORGES H. (2007), *Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles*, Ministère de la Communauté française, Recherche en Education, N° 113/06 – Université Libre de Bruxelles.

*huit ans, on a commencé à se faire nos soirées films avec ma mère. Bon, elle a vu que je portais un grand intérêt au cinéma déjà à l'époque, donc elle n'a jamais eu de crainte ou autre chose... À huit ans, on regardait déjà des films d'horreur ensemble. Quand j'avais huit ans, on regardait des films gore, on n'avait pas du tout ce tabou en tête, ce cliché qui dit « non, les films d'horreur c'est pas pour les enfants. » Pour elle, c'est du cinéma. Et donc, on a continué ça toute notre enfance, on se passait des week-ends ici à faire des week-ends cinéma, on se louait trois ou quatre cassettes tous les week-ends, entrecoupés des devoirs à faire, on regarde des films... »*

**(Homme d'origine turque, classe d'âge 30-34 ans, génération 1)**

Il ressort dans les témoignages recueillis que ce qui compte dans ce qui est transmis par les parents, c'est davantage une attitude à l'égard d'une source de connaissance ou d'un contenu, que le contenu « informatif » proprement dit. Cette distinction est particulièrement importante dans la mesure où cela permettrait d'expliquer la réussite scolaire de certains jeunes dont les familles ne possèdent pas *a priori* le capital culturel<sup>7</sup> adéquat au sens où l'entendait P. Bourdieu.

## **1.2 Écriture et lecture**

La majorité des répondants n'ont pas d'inclination particulière pour la lecture. Il semble même que cette activité soit plus fréquente au cours de l'enfance et diminue au moment de l'entrée dans l'adolescence où les enfants deviennent plus libres et autonomes.

*« Je lisais beaucoup. Mais quand j'étais plus petite parce que comme effectivement on était toujours à la maison et qu'on ne pouvait pas toujours regarder la télévision, parce qu'on avait des heures bien précises pour regarder la télévision, on devait rester dans notre chambre. Ben je lisais à ce moment-là, beaucoup de science-fiction. J'adorais la science-fiction. »*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 30-34 ans, génération 1)**

Il est utile de souligner que ce sont essentiellement les parents et dans une moindre mesure l'école qui conduisent les jeunes à lire des livres. Nous avons recensé des pratiques parentales différentes : conseiller et relater l'histoire de certains livres, amener les enfants à la bibliothèque, mettre des livres à disposition à la maison, valoriser verbalement la culture livresque. Il va de soi qu'il existe une différence quant à la manière d'agir des parents ayant été à l'école et ceux qui sont illettrés. Ces derniers ne sont pas en mesure de jouer le rôle de conseiller, mais cela ne les empêche pas néanmoins d'inciter leurs enfants à la lecture en les amenant à la bibliothèque, en les encourageant verbalement à lire comme nous venons de l'évoquer et en mettant également du temps à leur disposition pour qu'ils puissent exercer cette activité.

*« (Enquêteur) Donc tes parents, à ce moment-là, ne sont pas du tout intervenus par rapport à ce choix. Ils restaient à l'écart ?*

*Oui, ils restaient à l'écart tout en disant qu'ils mettraient leur fortune pour acheter des bouquins. Ils achetaient tout le temps des bouquins. Ils s'investissaient à leur manière, avec leurs moyens, avec leur bagage culturel. Donc, pour ma mère, quand je lisais un*

---

<sup>7</sup> La transmission de ce capital, ensemble de savoir et de savoir-faire disponible au sein des familles appartenant à certaines classes sociales assurerait la reproduction des inégalités sociales, notamment au travers d'une connivence ou, au contraire, d'une opposition avec les savoirs scolaires.

*livre, je pouvais ne pas faire le ménage. Dès que j'avais un livre en main, ma mère ne me demandait pas d'aller faire la vaisselle. C'était valorisé de cette manière-là, mais c'était important. »*

**(Femme, d'origine turque, classe d'âge 35-39 ans, génération 1)**

*« (Enquêteur) Donc chez vos grands-parents, il y avait des livres. Donc il y avait accès à ...ce qu'on veut, il y avait de tout !*

*(Enquêteur) Comment ça se fait ça ? Parce qu'eux non plus n'ont jamais été à l'école ?*

*Non, eux non plus, mais leurs enfants, ben ils ont commencé à aller à l'école et euh... Donc maintenant la plus jeune a 31 et le plus âgé c'est ma mère ou mon oncle. Non, c'est N. je crois : il a 40 ou 45 ans, je ne sais pas quel âge il a. Donc, il y a 15-20 ans d'ici, ils étaient encore aux études. Donc ils ont commencé à aller à l'école. Et ils ont commencé à entasser des livres et des livres parce qu'il y a des gens qui leur donnaient plein de livres. Et je me rappelle qu'on a déménagé. Ils ont ramené toute une bibliothèque avec tout des livres euh, encore maintenant ils l'ont. Tout des livres, ça, c'est plus pour décorer, mais tout des livres avec des collections complètes, vous voyez ?*

*(Enquêteur) Oui d'accord.*

*Les vieux gros livres là. Mais moi je me rappelle très bien des "Martine" que j'ai lus quand j'étais petit. Et voilà. Et puis tout ce que j'ai eu comme livres à la maison, ben je ne sais pas d'où ils sont sortis, mais il y avait 30 ou une quarantaine de livres chez moi que j'avais pris à l'école des devoirs, je les avais tous lus !*

*(Enquêteur) Hum, hum. Et est-ce qu'il y avait d'autres choses qui permettaient d'accéder à la connaissance quoi, à apprendre des choses ?*

*On avait des encyclopédies, les Larousse-là, ces petits livres rouges Larousse, les séries qu'on avait avec Artis Historia ou je ne sais pas quoi. Nos parents avaient toute la collection. Donc de temps en temps, j'en prenais, je regardais, je voulais m'intéresser. Mais quand j'étais petit, je m'intéressais beaucoup à tout ce qui est encyclopédie et compagnie. Je lisais beaucoup quand j'étais petit, mais après c'est parti. Quand j'ai commencé le secondaire, ça s'est arrêté là. »*

**(Homme, d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans, génération 1)**

Parmi ces lecteurs, bon nombre s'intéressent davantage à des ouvrages de type historique, politique ou biographique plutôt qu'à des romans. Ils lisent pour apprendre, s'informer, s'ouvrant ainsi à d'autres mondes sociaux que le leur. Certains d'entre eux évoquent également l'acquisition d'un esprit critique.

*« (Enquêteur) Et en secondaire, as-tu eu des profs ou des événements qui t'ont marqué ?*

*Pas du tout des profs. Mais la littérature oui. Ça a été comme une explosion de mondes et de possibilités. Chez mes parents, il n'y avait pas beaucoup de distractions. »*

**(Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 30-34 ans, génération 1)**

*« (Enquêteur) Tu me disais tout à l'heure que ta maman, elle t'emmenait toi et ton frère et ta soeur à la bibliothèque pour lire un livre. En fait quelle est ta relation par rapport à la lecture ? Est-ce que tu lis, beaucoup, pas le temps, et si tu lis quelles sont ces lectures en particulier ?*

*Je lis, pfff, si je dis beaucoup maintenant ça serait mentir. On va dire que quand ça m'arrive je prends un livre et je lis. Mais je ne suis pas non plus un adepte de la lecture, mais le regard que j'ai pff sur la lecture c'est...fin...c'est pas pour gober ou bien euh fin, me foutre tout ce qui est, fin me mettre dans la tête, tout ce qui est écrit. C'est juste histoire d'avoir, de pouvoir avoir un esprit critique en fait. Je pense que dans la vie de*

*tous les jours si on n'a pas d'esprit critique, on se fait vite berner et entrer dans des histoires un peu...bizarres. »*

**(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 25-29 ans, génération 1)**

### **1.3 Décalages, dissonances et ruptures dans le rapport au savoir**

Le répondant suivant reprend à son compte l'hypothèse qui consiste à postuler que l'école favorise une forme d'intégration. Cette entreprise serait d'autant plus utile que la personne issue de l'immigration aurait tendance à « *vivre comme elle vit dans son village d'origine* ». Comme l'exprime ce répondant, sans l'école, les gens « *ne changent pas facilement* ».

*« Pour l'intégration par exemple d'un immigré, d'un étranger, l'école c'est important, c'est ça qui va lui permettre de s'intégrer aussi. Parce que les gens ne changent pas facilement et s'il n'apprend pas à l'école certaines choses, il va vivre comme il vit peut-être dans son village d'origine.*

*(Enquêteur) Et vous, est-ce que vous vous sentez intégré ici ? Et si c'est le cas, qu'est-ce qui vous l'a permis ?*

*C'est la curiosité qu'on a de la vie, c'est comme ça que je me sens bien ici. Il y a aussi le fait que pour moi, si j'avais été à l'école et j'avais appris mieux le français, je l'ai dit tout à l'heure, je me serais vraiment lancé dans une carrière politique. L'éducation à l'école ça a toute son importance ».*

**(Homme, d'origine turque, classe d'âge 65-69 ans, génération 0)**

Une des particularités de l'école est qu'elle devrait « *permettre à l'immigré de s'intégrer* ». À ce titre, elle constitue un espace charnière entre la famille et le pays d'accueil. Si « *la curiosité qu'on a dans la vie* » est présente dans la famille, cela facilite l'intégration, mais c'est bien l'école qui doit en fournir les moyens les plus concrets, comme la maîtrise de la langue.

Le témoignage suivant, issu d'une personne dont le père est universitaire, sert à peu près le même propos dans la mesure où il place dans l'école la responsabilité de donner aux jeunes l'accès aux médias par exemple. En effet, cet accès ne serait pas présent dans la plupart des familles issues de l'immigration.

*« (Enquêteur) Quand vous étiez entre potes, cela n'arrivait pas de discuter d'un sujet d'actualité ?*

*Non.*

*(Enquêteur) Pourquoi ?*

*C'est aussi le manque d'accès au monde par rapport aux autres gens. Je ne suis pas en train de dire que j'avais la science infuse, mais c'était un constat. Comme des c'était dans une école à discrimination positive, il y avait beaucoup plus d'étrangers, par rapport à eux, c'était plus difficile d'accéder aux médias et tout ça.*

*(Enquêteur) Toi tu t'es senti privilégié par rapport à ta facilité d'accès à la culture ?*

*Oui un peu plus »*

**(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 1)**

Ce rapport au savoir, au monde, à la culture apparaît dès lors comme un élément de distinction entre soi et « les autres » immigrés. Ce qui nous rend différents, c'est notre



intérêt pour la culture, les médias, etc. Une jeune femme d'origine turque, dont le père possède un niveau d'étude universitaire, ressent fortement un décalage entre d'une part sa famille proche et d'autre part sa famille « élargie ». Ce décalage porte sur le rapport à la culture, les centres d'intérêt, les sujets de discussion. Elle attribue aux autres un manque de curiosité, d'ouverture vis-à-vis de ce qui se passe en dehors de « la communauté ». Son monde, elle le présente comme plus grand et plus ouvert que celui « des autres ». Le décalage ici vécu, situé entre la famille nucléaire et la communauté, est attribué au parcours scolaire du père.

*« Mais la famille éloignée nous reproche souvent qu'on soit un peu... presque snob, si je peux dire ça. On partage pas particulièrement les mêmes sujets de conversation. Je n'ai presque rien à leur dire. Je ne vois pas sur quoi on pourrait parler. Par exemple, avec mon père et ma mère, on a souvent parfois des discussions sur la politique par exemple, ou d'autres faits d'actualité. Notre dimanche on le passe à discuter entre familles. Ça, c'est un truc que je n'ai jamais observé dans le reste de ma famille par exemple. Et même mon père quand il va parler avec les gens de la famille, on voit tout de suite qu'il y a un décalage. Dans la famille on parle beaucoup de ragots de ce qui se passe dans la communauté. De ce que les gens ont fait ou pas fait. Il y en a très peu qui pensent au monde dans lequel on vit. Par exemple, la génération dans laquelle on est, ben les enfants c'est plus comme avant. Qu'il faut un peu changer la mentalité, la façon de voir les choses et voilà. Donc oui, dans ce que je reproche, ce n'est pas de ma faute au final si l'on ne m'a pas intégrée dans ce milieu-là dès toute petite. Moi je ne peux pas être fautive vis-à-vis de moi-même. Je ne peux pas me créer une double identité parce que ce n'est pas comme ça que je suis. Par exemple, que ce soit dans les fêtes de mariage ou quoi que ce soit, on voit tout de suite que je ne m'entends pas spécialement avec les filles de mon âge qui sont là. Et ça, on me l'a souvent dit aussi que je faisais un peu tache, que je n'étais pas pareille par exemple »*

**(Femme, d'origine turque, classe d'âge 15-19 ans, génération 1)**

Il est important de noter que le décalage avec sa communauté est ressenti de manière assez douloureuse. Il y a une faute qu'elle récite : l'absence de lien, le décalage avec la famille ne peut lui être imputé, car « elle ne peut endosser deux identités en même temps ».

Il y a aussi des situations où le décalage intervient au sein même de la famille nucléaire. Un parcours scolaire « exemplaire », beaucoup plus long que celui des parents, peut générer une rupture, comme dans l'extrait suivant. Dans ses prémisses, cette rupture s'est manifestée par l'apparition de dissonances au sein de la famille dans les pratiques culturelles et la maîtrise de la langue française.

*« (Enquêteur) Comment se manifestait cette fracture entre toi et tes parents ?*

*Notamment dans le langage. À partir d'un certain moment... je sais que mes parents estimaient que je parlais trop bien. Il y avait chez moi un souci de bien parler. Pour ma mère qui n'est pas francophone, ça faisait un décalage. Il y a aussi un décalage au niveau des pratiques culturelles. Regarder la télé ou pas ? Que regarder à la télé, etc. (...) Par contre, mon père m'a quand même amené à certaines choses, de manière beaucoup plus informelle. Par exemple, il aimait bien lire. Et ça n'était pas lié à la scolarité, au besoin d'avoir des points. Il lisait Camus et Sartre. Il avait d'ailleurs une frustration de n'avoir pas pu continuer (les études). Comme tout le monde peut-être. Ma grand-mère m'avait dit qu'il n'était pas si doué que ça. Mais il avait quand même une curiosité intellectuelle beaucoup plus marquée. Et ça m'a influencé »*

**(Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 30-34 ans, génération 1)**

De fait, certains jeunes connaissent des parcours de réussite scolaire remarquables alors que leurs parents ne possèdent pas nécessairement des diplômes scolaires considérés comme élevés<sup>8</sup>. L'inverse est également possible, bien que le champ de notre recherche ne nous ait pas permis d'aborder ce genre de situation. Cela invalide-t-il l'hypothèse que la réussite scolaire est essentiellement liée à la perpétuation de « capitaux culturels<sup>9</sup> » compatibles avec les savoirs scolaires au sein des familles ? Comment ces capitaux pourraient-ils émerger spontanément et permettre une réussite scolaire s'ils ne sont pas présents à l'origine ? L'extrait précédent spécifie clairement que malgré son faible niveau d'éducation, le père « l'a quand même amené à certaines choses », la lecture, la littérature. Une fois de plus, des dispositions favorables à l'égard du savoir, ici l'écriture et la lecture, ont été intentionnellement et concrètement léguées à l'enfant.

#### **1.4 Pratique de la langue d'origine et culture écrite**

Le rapport à la langue d'origine semble révélateur de la relation entretenue avec la culture familiale. Or, l'attachement à la culture familiale, au travers du maintien de la pratique de la langue, est parfois perçu par les professionnels de l'éducation ainsi que par certaines personnes issues de l'immigration, comme un obstacle à l'intégration dans la culture du pays d'adoption.

*« Mais les gros soucis aussi qu'ils ont, la population turcophone, c'est qu'on apprend le turc par la maison. Ce n'est pas souvent le turc le plus correct qu'on puisse trouver. Et puis à l'école, « on apprendra bien le français à l'école ». Ce n'est pas « lisons des livres ... ». C'est toujours la voie du moindre effort. J'ai mon gardien de football, il est né ici, il est né à Bruxelles, à Saint-Josse, et maintenant il a 24 ou 25 ans, et il dit toujours « un fille, un garçon... » Je veux dire, c'est incroyable. Et il a terminé ses études. Et je ne comprends pas comment on peut donner un diplôme avec autant de lacunes, c'est aberrant ».*

(Animatrice scolaire)

Selon cette animatrice, d'origine turque, maintenir la pratique de la langue familiale semble revêtir une grande importance. Le turc, « de la maison » ne serait pas le turc le plus « correct », ce qui semble ancrer la pratique de la langue dans la culture familiale plus que dans la culture scolaire. La pratique « savante » de la langue d'origine semble davantage valorisée et mise en relation avec l'école. Bien qu'on apprenne généralement à parler l'arabe ou le turc à la maison, il semble plus rare qu'on apprenne à l'écrire à la maison. Pour apprendre à l'écrire, il faut aller à l'école, ce qui confirme le lien entre apprentissage de l'écriture de la langue d'origine et « culture scolaire », même si celle-ci appartient aussi au secteur religieux.

*« (Enquêteur) Votre mère lit-elle ?*

*Oui, elle lit beaucoup. Des romans et des trucs religieux. Elle est toujours en train de lire*

*(Enquêteur) Et vous ?*

*Non, moi je ne lis pas.*

*(Enquêteur) Avez-vous appris l'arabe ?*

---

<sup>8</sup> Voir le chapitre « gestion des parcours scolaires »

<sup>9</sup> BOURDIEU P. (1964), *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit ; BOURDIEU P. (1979), *La Distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

*Oui. J'ai été à l'école coranique. Je sais lire et écrire l'arabe classique. Mais je ne le parle pas très bien. J'ai un ami qui le parle bien. Il vient d'Égypte. J'ai été en Égypte et j'ai un peu appris l'arabe de là-bas. Au début ce n'était pas facile.*

*(Enquêteur) C'est très différent, le rif et l'arabe classique ?*

*Oui. Le rif, c'est comme euh, l'argot et l'arabe classique le français. »*

**(Homme d'origine marocaine, 15-19 ans, génération 1)**

Il est fréquent qu'à la maison, les personnes issues de l'immigration pratiquent les dialectes de leurs régions d'origine, dialectes qui ne font pas l'objet d'un enseignement scolaire dans les pays d'origine et dont l'écriture n'a pas été vulgarisée. Or, il a été démontré que la maîtrise de la langue familiale permet un apprentissage plus aisé de l'écriture d'une seconde langue, dans la mesure où cette langue familiale est écrite<sup>10</sup>.

*« (Enquêteur) Pourtant, tu m'as dit que tu ne parles pas arabe ?*

*Si je parle arabe. Je ne sais pas l'écrire. Je ne sais pas écrire ou lire en arabe, mais je sais le parler.*

*(Enquêteur) Transmis par ?*

*Mes parents, ma famille.*

*(Enquêteur) Plus ton père, ta mère ?*

*Ma maman ».*

**(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

L'intérêt pour la langue d'origine est récurrent dans les entretiens réalisés. Par contre, la maîtrise orale de cette langue ainsi que la maîtrise de la version écrite ou savante semblent très inégalement réparties. Les différences observées semblent productrices de divers positionnements identitaires internes aux groupes de même origine. Le fait de maîtriser l'arabe « classique » apparaît par exemple comme un signe de distinction. Maîtriser la forme savante ou écrite de la langue d'origine, « bien parler », avoir un vocabulaire élargi dans cette langue d'origine constituerait par ailleurs de bons indicateurs d'un rapport privilégié à la culture scolaire.

### ***1.5 Maintien de la langue d'origine : repli ou ouverture ?***

Les extraits suivants sont révélateurs de cette forme « d'extériorité » que certains répondants peuvent ressentir à l'égard de leur langue et culture d'origine. Pour ceux qui sont nés et ont été scolarisés en Belgique, le maintien d'une pratique de la langue d'origine ne va pas nécessairement de soi et requiert parfois une démarche d'apprentissage et d'ouverture à l'égard de sa culture familiale.

*« Jusqu'à six, sept ans, j'avais pas de vraies conversations avec mon père, en tout cas je l'écoutais, mais je n'étais pas capable de parler. Et même quand j'ai commencé à apprendre, c'est venu petit à petit. J'ai pas directement à six ans appris tout à fait le turc. Ça a quand même assez pris de temps. J'ai fait vraiment un travail là-dessus pour pouvoir communiquer avec lui. Parce que moi, je me souviens très bien que j'avais du mal à m'ouvrir à lui, à lui parler parce qu'on ne se comprenait pas au final. Et je sais*

---

10 Tourneux H., (2006), Langues et éducation, langues de démarrage, langues d'enseignement, langues enseignées, *Enjeux 27 (Bulletin d'analyses géopolitiques pour l'Afrique centrale)*, Yaoundé, ISSN 1607-2987, avril-juin 2006, p. 28-30.

*que ce n'est pas le cas dans ma famille par exemple, parce que généralement on parle en turc à la maison, que le turc. Le français, c'est dehors à l'école. Moi, ça n'a pas du tout été le cas. C'est le français à la maison, surtout, et le turc quand il y a la famille.*

*(Enquêteur) Quand tu dis ce n'est pas le même dans la famille, tu pensais à qui?*

*Par exemple à mes tantes, mes oncles, comment cela se passe chez eux, à la maison ».*

**(Femme, d'origine turque, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

*« Et vous parlez aussi l'arabe ?*

*Oui. Avec mes parents. Mais je ne l'écris pas. Avant j'apprenais, mais je n'ai plus le temps à cause des cours ici à la maison des jeunes. C'était en même temps donc j'ai arrêté. On a décidé ça avec mes parents. Moi je voulais arrêter, mais mes parents voulaient que je continue l'arabe. Ensuite, ils ont compris qu'ici c'était plus utile ».*

**(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

La première langue est parlée à l'école, dans la rue et au travail tandis que la seconde est parlée dans la famille éloignée ou avec un des deux parents qui n'a pas été à l'école en Belgique. Pour de nombreux jeunes, pratiquer sa langue d'origine résulte d'une démarche volontaire qui demande efforts, intérêt et ouverture. Les buts poursuivis sont tant relationnels qu'identitaires. On apprend sa langue d'origine pour mieux communiquer avec certains parents ainsi que pour se mouvoir plus aisément dans son pays et sa culture d'origine.

*« (Enquêteur), Mais sinon, par rapport à ton pays d'origine, tu connais pas mal de choses ou pas ?*

*Oui, je connais plein de choses, mais c'est surtout par rapport à la religion, qui me permet aussi d'apprendre la culture. J'y vais chaque année en Turquie depuis 23 ans. Je n'ai pas raté un an. Tous les étés je pars. Ça m'enrichit d'aller là-bas, mais ce n'est pas quelque chose qui va me servir ici, ça m'enrichit, mais c'est pour mon for intérieur à moi de connaître comment les gens vivent là-bas ».*

**(Homme, d'origine turque, classe d'âge 20-24 ans, génération 1.)**

En tant qu'efforts volontaires orientés vers un contenu devenu exogène au fil des générations, les démarches d'apprentissage de la langue et de la culture d'origine sont parfois perçues par les répondants comme une forme d'investissement favorable au développement de dispositions positives à l'égard du savoir « en général ».

*« (Enquêteur) Pourquoi c'est important pour ta maman, ton père de te transmettre l'arabe ?*

*Ben, c'est la langue de mon pays. C'est comme si j'étais Espagnol, je vais quand même apprendre l'espagnol et puis apprendre l'autre langue. C'est ce que j'ai fait, j'ai appris l'arabe, puis quand je suis venu ici, j'ai appris le néerlandais, puis le français.*

*(Enquêteur) Donc pour toi c'est important...*

*D'apprendre la langue de son pays.*

*(Enquêteur) Maintenant quand tu dis « c'est mon pays », parce que tu dis « c'est la langue de son pays »...*

*Non non ! Je me place, je suis Belge et Marocain. Mais je dis « d'origine », parce mes racines viennent du Maroc, donc la langue de mes racines, je veux aussi l'apprendre.*

*(Enquêteur) Tu dois ?*

*Non ! C'est un choix, moi je trouve que c'est un choix d'apprendre la langue de ses racines et puis d'apprendre d'autres langues, pour qu'on puisse communiquer aussi. »*

**(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

Les entretiens réalisés sont également traversés, toutes origines confondues, par l'idée que les langues d'origine ne sont pas nécessairement en concurrence avec le français. On ne considère donc pas comme incompatible la pratique des deux langues. Le français est indispensable, on l'apprend de toute façon, sans qu'il soit nécessaire d'abandonner la langue d'origine.

Dans l'extrait suivant, l'arrêt de la transmission du polonais entre la première et la seconde génération, sur demande d'une institutrice qui attribuait les retards en français à la pratique du polonais, est vécu comme une perte, une erreur, qu'il convient de rattraper.

*« (Enquêteur) Pourquoi c'est une erreur ?*

*Parce que je n'ai plus entretenu le polonais convenablement. Ma mère pensait que c'était une bonne chose pour mon français. Du coup, elle a stoppé le polonais à la maison.*

*(Enquêteur) Tu as des souvenirs de ce moment ?*

*Non. C'est ma mère qui m'a raconté ça bien longtemps après, je devais avoir vingt ans environ.*

*(Enquêteur) Quand elle t'en a parlé, qu'est-ce qu'elle en a pensé ?*

*Ah, ben, elle le regrette évidemment. Mon français, ça allait se corriger au fur et à mesure, par les études, par la pratique du français au quotidien. Par contre, le polonais, voilà, j'ai perdu pas mal, pas mal de mots de vocabulaire, des choses comme ça... Mais bon depuis je me suis rattrapé, j'ai suivi des cours de polonais puis je vais souvent en Pologne aussi voir de la famille, donc ça permet quand même d'avoir une pratique.*

*(Enquêteur) Tu trouves que c'est important pour toi ?*

*Bien sûr.*

*(Enquêteur) Qu'est-ce qui est important ?*

*Pour pouvoir communiquer avec la famille puis ça fait partie de mon patrimoine. Même si je suis belge, y a quand même du polonais en plus. C'est toujours enrichissant de connaître d'autres cultures plutôt qu'une seule culture.*

*(Enquêteur) Est-ce que c'est toi, de ton propre gré qui as choisi d'entretenir ça (de suivre des cours de polonais, d'aller voir ta famille) ?*

*Oui, tout à fait, c'est venu naturellement et puis j'ai une chouette famille ».*

**(Homme, Pologne, classe d'âge 40-44, génération 2)**

*« (Enquêteur) Est-ce qu'ils font une activité, en plus de vos fêtes traditionnelles, liée à la culture polonaise ?*

*Oui ils sont inscrits aussi par l'ambassade à l'école polonaise, tous, donc voilà...*

*(Enquêteur) Et ça donne quoi ça ?*

*Ça donne une langue en plus...*

*(Enquêteur) Donc ils doivent aller à l'école... ?*

*Ils ne sont pas obligés, mais c'est quelque chose comme une richesse. C'est mieux ça que perdre son temps devant la TV...*

*(Enquêteur) C'est juste pour apprendre la langue polonaise ?*

*Oui, mais il y a des fêtes organisées, des voyages.*

*(Enquêteur) Et comment ça se passe ?*

*Ça se passe deux fois par semaine, mercredi et samedi après-midi. Donc, ils ont des cours de langue. Et des cours d'Histoire.*

*(Enquêteur) Histoire de la Pologne ?*

*Oui, histoire de la Pologne.*

*(Enquêteur) Et donc tous tes enfants sont passés par cette école ?*

*Voilà, ça donne quelque chose en plus...c'est vrai ça donne du travail supplémentaire, mais c'est une richesse ».*

**(Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 45-49 ans génération 0)**

## **2 Styles de rapport au savoir**

Le rapport au savoir est fortement lié à la socialisation familiale ainsi qu'à certains processus identitaires. On développe des intérêts, des connaissances et des compétences que l'on porte ensuite comme des éléments composant notre personnalité. Les attitudes, les dispositions que l'on développe, la manière de valoriser ou de dévaloriser certains savoirs, les valeurs et les normes associées à l'apprentissage peuvent ainsi être regroupées en ensembles relativement cohérents de « styles » de rapport aux savoirs.

Toutefois, ceux-ci ne s'excluent pas les uns les autres. Comme nous le verrons, nos entretiens montrent qu'un même individu peut endosser alternativement différents styles de rapport au savoir, en fonction des intérêts qu'il poursuit et des situations dans lesquelles il se trouve. De même, une même attitude relève parfois de deux styles de rapport au savoir combinés.

### **2.1 Style éclectique**

Nous entendons par style éclectique, un rapport au savoir multidimensionnel. Les sources d'apprentissage reconnues sont variées : on apprend certes à l'école, mais également au travers de la famille, de médias, des activités extrascolaires, des relations sociales, etc. L'ensemble de ces savoirs est présenté comme complémentaire. L'attitude que l'on développe par rapport au savoir ne se réduit pas à valoriser l'acquisition de connaissances théoriques ou de savoirs institués, mais englobe plus largement l'apprentissage de savoir-être et de savoir-faire.

Nous relevons dans les entretiens, outre l'école, deux sources importantes d'apprentissage : le milieu familial et internet. En ce qui concerne le contenu du savoir acquis auprès de ces sources, nous relevons d'une part des savoirs techniques et des savoirs-être en ce qui concerne la transmission dans le milieu familial et d'autre part des savoirs techniques et des informations factuelles via l'outil internet.

Nous aborderons dans un premier temps les apprentissages propres au milieu familial en mettant en évidence les disparités observées. Ensuite nous nous intéresserons à l'outil internet pour enfin terminer par évoquer deux autres sources d'apprentissage, le sport et le voyage, apparaissant dans les entretiens de façon plus clairsemée.

Les savoirs transmis par la famille divergent selon les compétences des parents, les origines et le sexe. Les parents transmettent des savoirs théoriques et pratiques dont ils sont détenteurs à leurs enfants. Cet apprentissage se fait par la parole ou par la démonstration pratique. Certains savoirs sont spécifiques à la culture d'origine et des différences en fonction des origines ont par conséquent été observées. Par ailleurs, les savoir-faire pratiques transmis aux garçons et aux filles ne s'inscrivent pas toujours dans les mêmes domaines d'activité. La différenciation des rôles en fonction du genre se manifeste ici de manière concrète dans la transmission de savoir-faire et de savoirs être distincts.

Ainsi, dans les familles d'origine marocaine, il est important que les jeunes filles apprennent la cuisine et sachent « tenir la maison ». Abordée selon cette perspective, l'obligation pour certaines jeunes femmes de participer aux tâches ménagères n'a donc pas un caractère exclusivement pragmatique, mais contient également une notion de transmission d'un savoir-faire. Nous avons souligné l'impact parfois négatif d'une telle pratique sur la scolarité de ces adolescentes (voir composante « la question du genre dans la scolarité »).

*« Pour ma part, au niveau des savoirs techniques, les choses que j'ai apprises c'est par exemple la couture de certains vêtements marocains, appris durant mon adolescence. Aujourd'hui, j'aurais bien voulu enseigner cela à mes filles, mais je continue plus avec la mentalité (culture) où il faut plus apprendre à la fille à savoir cuisiner. C'est quelque chose de très valorisé au Maroc. Une femme qui fait les plats, les gâteaux, les choses comme ainsi fait partie de l'éducation de la jeune fille. »*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 30-34 ans, génération 2)**

Un deuxième élément relatif à la question du genre porte sur l'héritage de savoirs et savoir-faire relevant d'univers généralement perçus comme masculins tels que le bâtiment, l'automobile, le commerce. Cette transmission, opérée par le père à destination des garçons, se retrouve dans de nombreux entretiens recueillis, toutes origines confondues. Dans la majorité des cas, l'apprentissage se fait par l'observation et le travail en commun. Le discours qui sous-tend cette transmission valorise la débrouillardise. Il faut pourvoir s'en sortir par soi-même, ne pas trop dépendre des sources de savoir instituées, peu généreuses à leur égard.

*« (Enquêteur) Et à la maison, qu'as-tu appris ?*

*Papa, il travaille dans le bâtiment depuis qu'il est en Belgique. Oui, j'ai vu mon père avec des pots de peinture, du « gyproc ». Oui, j'ai vu plein de choses du bâtiment. J'ai travaillé avec lui pendant les vacances. Oui, forcément il y a des choses qui rentrent ! On voit des gens qui courent, etc.*

*(Enquêteur) Tu veux dire qu'on apprend en observant ?*

*Oui, c'est vrai ! J'ai vu mon père, depuis que je suis né, avec les outils et réparer les choses à la maison. Je sais faire du plâtre, je chipote à l'électricité, c'est parfois important d'apprendre à faire des choses pour soi-même. (...) J'aime les voitures, j'ai une voiture. Quand j'ai un problème « basique », changer une roue, je me débrouille, si c'est plus compliqué je fais appel à mon père. J'espère qu'à 30 ans je me débrouillerai autant que lui. Mon père est très débrouillard, il a touché à tout. Il est venu à une époque où il devait tout savoir faire lui-même. Il ne pouvait pas se permettre de demander des services, payer ou quoi. »*

**(Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

Certains parents, d'origine polonaise et marocaine essentiellement, témoignent également d'une volonté de compléter le bagage de leurs enfants par des activités extrascolaires. Le savoir scolaire n'est pas discrédité, mais est perçu comme un savoir parmi d'autres et il convient d'encourager l'apprentissage dans d'autres domaines et de leur permettre ainsi d'acquérir un capital social.

*« On avait des dictionnaires à la maison, Bescherelle, on avait toute sorte de trucs, franchement pour ça on a été gâté, et même mes enfants, après ça, c'est moi qui vais leur apprendre ça, c'est une façon de... enfin voilà... »*

*(Enquêteur) ... C'est un bagage que vous pouvez transmettre?*

*« Ma fille fait du sport, elle va à l'école arabe le samedi, à la religion islamique, elle fait les cours d'italien, euh, je ne vais pas l'orienter que dans un domaine, elle fait un peu de tout, comme ça elle choisira plus tard ce qu'elle voudra faire, au moins le bagage est là, moi j'aurai fait ce que j'ai à faire »*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 25-29 ans, génération 2)**

*« (Enquêteur) Sinon à part ça tes parents et les profs ça allait comment ?*

*Il faut dire que mes parents ils n'étaient pas très réunion de classe et tout ça. Ma soeur et moi on était assez indépendantes. Mes parents ils géraient vraiment tout ce qui était extra scolaire, donc les cours de violon, les cours de sport, les cours de néerlandais... on avait plein de trucs extra scolaires, culturels. Et ça, ils géraient à fond, mais ce qui était du niveau scolaire, ils nous laissaient faire. D'un autre côté ils sont Polonais et à part les maths je ne vois pas en quoi ils auraient pu nous aider. Donc ils se sont dit que l'école faisait bien son travail et qu'eux s'occupaient du reste. Donc on faisait la musique, violon, solfège, piano, piscine, équitation, tennis, ping-pong aussi, de la danse classique... enfin on était hyper, du lundi au samedi on avait toutes nos après-midi de prises. Ma mère, elle faisait le taxi, elle nous emmenait à gauche à droite »*

**(Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 25-29 ans, génération 1)**

Par ailleurs, à de nombreuses reprises, il a été fait allusion au fait que la transmission des normes de savoir-être- le respect des autres, la politesse, le contrôle de soi, l'ouverture aux autres, etc.- se réalise initialement dans la famille.

*« Je pense que je suis quelqu'un qui écoute beaucoup les autres et donc voilà mes parents m'ont transmis les valeurs et des comportements à avoir, mais en même temps à partir de 18 ans c'est toi qui maîtrise ton corps, c'est toi qui maîtrise ta manière de parler, la manière de te comporter. »*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 30-34 ans, génération 1)**

*« Là je serais bref : la politesse et le respect des autres. Voilà ce que je retiens de la culture familiale. Je pense que le moment venu, je n'hésiterais pas à inculquer la même culture à mes enfants si j'en aurais. »*

**(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 2)**

*« Non, ça vient aussi de mes parents. Parce que ma mère fait aussi des gâteaux marocains et les donne aux autres, à la voisine turque. La voisine turque donne... Y sait ce qu'on fait, on a fait un échange. C'est comme ça dans nos racines.*

*(Enquêteur) Ton père aussi ?*

*Mon père aussi.*



*(Enquêteur) Il t'a poussé...*

*On s'ouvre à toutes les cultures, on est ouvert à tout. »*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

Comme nous l'avons évoqué, l'outil internet peut également jouer un rôle dans l'acquisition de savoirs. Ce média semble faire partie intrinsèque de la vie de l'écrasante majorité des élèves quelles que soient les raisons pour lesquelles il est utilisé. Nos interlocuteurs possèdent généralement des connaissances techniques de base qu'ils développent en recherchant des informations techniques sur internet.

*« (Enquêteur) Et tu sens une certaine évolution dans tes techniques ?*

*Oui, grâce à un peu de lecture sur internet, je suis capable maintenant d'appliquer d'autres techniques qui correspondent à mes idées qui évoluent aussi. Je joue avec les matières et les couleurs. Maintenant, je ne me sens pas encore libre dans la création même si, parfois, mes coups de créations ne sont que passagers. »*

**(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 25-29 ans, génération 1)**

*« J'ai des bonnes notions en traitement informatique du son et en régie son. Je peux faire des enregistrements musicaux sur ordinateur et assurer une régie son pour un spectacle de musique ou de théâtre.*

*(Enquêteur) Comment êtes-vous arrivé à obtenir ce savoir-faire technique ?*

*Je l'ai appris d'abord moi-même en regardant faire les amis que je fréquente. Puis, je suis souvent allé chercher les informations sur Internet et dans les livres spécialisés. (...) Tous les savoirs pratiques, techniques. Des choses dont j'ai besoin dans la pratique quotidienne dans tous les secteurs de la vie. Le bricolage, la réparation, l'écriture, etc. Aujourd'hui l'Internet me permet d'accéder à ces genres de savoirs et de les compléter. Il y a aussi les livres. Ce n'est plus comme avant lors qu'on pouvait s'asseoir et observer son père bricoler et l'imiter. Aujourd'hui, on va vite chercher une idée sur Internet où on peut trouver même des tutoriels vidéo sur un sujet qui intéresse. »*

**(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 2)**

Nous avons également relevé un intérêt marqué pour internet en tant que vecteur d'informations. Dans ce cadre, internet est envisagé comme une source de savoir légitime complémentaire au savoir scolaire en ce qu'il vient compléter un univers de connaissances qui n'est pas abordé par l'école (politique, religion...) ou permettant d'améliorer la compréhension de certains cours et d'effectuer des travaux scolaires.

*« (Enquêteur) Lorsque tu veux apprendre quelque chose en général, tu fais comment ?  
Ben, j'ai des dictionnaires, j'ai internet, je regarde et tout. Par exemple, pour les examens, j'ai travaillé dans l'ordinateur. Par exemple, quand je suis déconcentrée dans un cours et que j'écoute pas, je comprends pas ce qu'il va raconter pendant les examens puisque j'avais pas écouté, je regarde sur internet, et, quand on fait : « Non, c'est trop difficile », quand vous regardez sur internet ça vous va comme si c'était facile. »*

**(Femme, d'origine turque, classe d'âge 15-19 ans, génération 1)**

*« (Enquêteur) Est-ce que vous utilisez souvent la salle informatique du centre de jeunes ?  
Maintenant, dès que je suis venu en informatique, j'y suis souvent.*

*(Enquêteur) qu'est-ce que vous y faites ?*

*Par exemple pour l'informatique en tant que telle. Pour le cours de géo. Mais j'aime mieux travailler avec l'ordinateur maintenant.*

*(Enquêteur) Cours de géo ?*

*Pour les photos, Word, j'imprime... »*

**(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

Parmi les domaines d'intérêt récurrents, plusieurs répondants, souvent masculins, d'origine turque et marocaine, s'intéressent particulièrement à l'actualité, notamment politique et internationale, accessible via tous types de médias.

*« (Enquêteur) Et est-ce que tu pourrais me dire, en général, quand tu t'intéresses aux choses autres que les études, quels sont les médias que tu vas utiliser ? Est-ce que tu vas lire les journaux, des méthodes, des articles, internet ou, je ne sais pas tout ce qui peut t'informer ou pas ? Ou tu as ta manière à toi de t'informer ?*

*Ben en fait, tout dépend sur quoi je vais m'informer. Par exemple si je veux m'informer sur des, dans le domaine scientifique, etc., je vais plutôt aller, ben voilà, dans des magazines scientifiques, sur internet, à la bibliothèque, etc... Comme je le dis, internet est devenu tellement, a pris tellement une place importante qu'elle est quasi incontournable. Donc, on a aussi l'information tout de suite sous la main. Quand on possède les moyens, le matériel nécessaire pour avoir l'info. Ou sinon, ben voilà, moi particulièrement tous les jours, je lis la gazette « Le Soir ». De temps ou temps ou quasi tous les soirs, presque, j'essaye quatre fois par semaine minimum de suivre l'actualité, donc le journal télévisé. La radio, elle est quasi tout le temps ouverte au travail. »*

**(Homme, d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans, génération 1)**

*« (Enquêteur) Quand vous avez de nouveau eu la télévision, vous êtes-vous tournés plus vers cette voie de diffusion du savoir ?*

*Pas tant que cela. Un peu, parce que quelques années plus tard, il y a eu les attentats du 11 septembre, la guerre en Afghanistan et en Iraq. Je pense que ces événements – enfin ce sont les souvenirs que j'ai – m'ont pas mal scotché à la télévision. Mais depuis, beaucoup moins. L'arrivée de la télévision à mon domicile date plus ou moins de l'époque où je commençais à m'intéresser à la politique de manière générale. Pour se tenir au courant de ce qui se passe dans un pays, c'est mieux d'avoir la télévision. »*

**(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 25-29 ans, génération 2)**

L'intérêt à l'égard de certains pans de l'actualité internationale, pour le développement des rapports de force internationaux, les guerres dans des pays essentiellement musulmans et les événements qui y sont liés, est récurrent dans les entretiens effectués avec des jeunes d'origine turque et marocaine.

L'extrait qui suit est intéressant, car il met en perspective différents éléments : l'accès à l'information et la place grandissante qu'occupe internet au détriment des ouvrages imprimés, mais également la possibilité qu'offre ce média de « faire entendre sa voix » et la nécessité d'exercer son esprit critique lorsqu'on y recourt. Si le potentiel « citoyen » d'internet est généralement absent des discours de nos interlocuteurs, la nécessité d'adopter une attitude vigilante à l'égard du contenu trouvé sur le web est, par contre, plus fréquemment citée.

*« L'avantage, c'est le nombre important d'informations que l'on peut obtenir en peu de temps avec l'Internet. C'est du moins mon constat. Par exemple, de moins en moins on va*

*chercher son gros dictionnaire qui pèse pour vérifier un mot alors qu'on est en train de taper son texte : on va directement sur Internet pour le faire. Avec Internet vous avez tout à votre portée et en grande quantité. Vous êtes connecté au monde. Même pas besoin d'être dans une association, car on peut participer à tant d'activité et faire entendre sa voix même à très grande distance. Quant à savoir si c'est le bon ou le mauvais à chacun de savoir confronter les sources, les vérifier et garder un oeil critique. »*

**(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 2)**

Outre la famille et internet, soulignons que le sport et le voyage semblent également être des vecteurs de connaissance et d'apprentissage pour les répondants. Le premier contribuerait à développer certaines aptitudes perçues comme utiles dans le monde du travail (travail en équipe, compétitivité...) alors que le second permettrait une ouverture d'esprit.

*« Et le sport collectif ou individuel, je pense qu'il nous fait dépasser ces limites-là, parce que c'est plus un combat pour chacun, mais ensemble pour un même combat et ce n'est pas la différence, on ne regarde pas les égaux de chacun. C'est un but d'ensemble. Et quand on travaille, je pense que quand on travaille on prend l'habitude de travailler avec d'autres personnes, en équipe, en groupe, je pense que c'est des valeurs qu'on entraîne directement en fait. »*

**(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 25-29 ans, génération 1)**

*« Et puis après avoir terminé, j'ai voyagé. J'ai voyagé pendant un an. J'ai fait un tour du monde pendant un an, c'était en 2002.*

*(Enquêteur) c'était une manière de fêter ton diplôme ?*

*Non, pour moi c'était le parcours logique d'un être humain.*

*(Enquêteur) : c'est toi qui as eu cette idée de voyage ? Ou on t'avait un peu poussé à ça ? Ou tu t'étais un peu inspiré de l'expérience de quelqu'un d'autre ?*

*Non, il y avait personne autour de moi. Pour moi, c'était logique. C'était le fait d'être en contact avec les êtres humains, avec les autres. Pas seulement avec les Belges, les Européens. C'étaient les autres, les êtres humains de cette terre. J'ai quitté l'Europe pendant un an. J'ai été en Asie j'ai été en Australie, j'ai été en Afrique du Sud. Et pourquoi ? Je me suis dit : c'est à travers l'expérience qu'on découvre de manière plus satisfaisante les êtres humains et pas seulement dans les bouquins. »*

**(Homme, d'origine turque, classe d'âge 30-34, génération 2)**

## **2.2 Style « oppositionnel »**

De certains entretiens transparait une attitude qui consiste à définir son rapport au savoir en opposition avec certains savoirs « institués »<sup>11</sup> ou certains pans de la culture « autorisée »<sup>12</sup> à l'égard desquels on n'a que désintérêt, méfiance ou mépris. Nous avons choisi de rassembler ces attitudes sous la dénomination de « style oppositionnel » de rapport aux savoirs. Ceci ne doit pas être confondu avec un « manque de » maîtrise des codes culturels propres à l'école, mais comme un choix délibéré, guidé par des motivations « oppositionnelles ». La culture de la rue par exemple, devient « leur » culture. Ceci n'est

---

<sup>11</sup> Par « savoirs institués », nous entendons les savoirs reconnus et valorisés par les institutions scolaires, les bibliothèques, les musées, etc.

<sup>12</sup> Nous entendons par là les contenus valorisés et soutenus par les institutions et les principaux médias.

pas sans rappeler le phénomène de « retournement du stigmaté » déjà évoqué dans d'autres sections,<sup>13</sup> « Gestion des parcours scolaires » notamment, qui consiste à valoriser des éléments d'une identité par ailleurs largement dévalorisée. Le « code de l'honneur » dans certains milieux considérés comme « déviants », la liberté d'action des marginaux, etc. Dans ce cadre-là, la valorisation d'autres formes ou d'autres sources de savoir apparaît comme une nécessité, celle de retrouver une source de valorisation pour soi-même ainsi qu'aux yeux de ceux qui partagent la même destinée sociale.

Selon cet éducateur, certains groupes d'adolescents ont pour culture dominante une culture de rue et de consommation à dimension identitaire : elle « leur permet de rester en contact ».

*« (Enquêteur) Vous vous mettez dans la peau d'un adolescent, qu'est-ce qui l'intéresse ?*

*La musique, le net, le GSM, la rue. Tout cela les permet de rester en contact.*

*(Enquêteur) Pas de lecture, de cinémas... ?*

*Non, c'est rare que je les entendais parler de lecture ou de cinéma, il faut avoir les moyens pour ça. Ils sont plutôt dans la rue.*

*(Enquêteur) Ces jeunes sont donc issus de milieux très pauvres en capital culturel ?*

*Oui, ce sont des milieux très très pauvres culturellement parlant. C'est ça leur point faible. Ils n'ont pas de piliers sur lesquels ils peuvent se reposer, ils sont complètement perdus et voués à eux-mêmes, ils ne vont pas à la bibliothèque, ils ne se comportent pas comme des élèves soucieux et studieux, ils ne pensent qu'à s'amuser et n'attendent qu'une chose c'est d'avoir 18 ans pour enfin pouvoir quitter l'institution ».*

**(Educateur)**

*« (Enquêteur) Moi, je vais sur Internet, chaque soir avant de m'endormir et le matin en me réveillant. J'ai toujours lu le Soir, la Meuse. Pas les livres, car moi je m'en fous de Shakespeare. J'aimais bien l'histoire, mais je m'en fous des livres de Simenon. Cela m'intéressait de savoir ce qu'Hitler avait fait, de regarder des documentaires sur cela. Je préfère regarder un film qui explique visuellement. J'aime bien regarder des documentaires qui expliquent par exemple la corruption, de voir le marché ».*

**(Homme, d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans, génération 2)**

### **2.3 Style « révérencieux »**

Comme nous l'avons déjà évoqué lorsque nous avons abordé le rapport à la lecture (point 1.1.2), certains interlocuteurs valorisent et accordent un grand respect au savoir et à l'acquisition de connaissances. Nous qualifions de « révérencieux » ce type de rapport au savoir. Qu'ils soient parents ou adolescents, ces personnes accordent de l'importance à l'institution scolaire en tant que vecteur de transmission d'un savoir académique et institutionnalisé et lui octroient, à ce titre, une forte légitimité. Elles ont également tendance à considérer que le journal télévisé est une source de connaissance et incitent leurs enfants à le regarder.

*« (Enquêteur) Dans ta famille, quelle était l'importance de l'éducation, le savoir en général ?*

---

<sup>13</sup> Voir les sections suivantes : « Gestion des parcours scolaires », « Événements marquants » et « Environnement cadre de vie quartier ».

*C'était primordial ! C'était tellement important, que mon frère et moi, on n'avait pas le droit de regarder la télé en semaine. La seule chose qu'on avait le droit de regarder, c'était le journal. On pouvait regarder le journal télévisé, mais après, on devait aller lire dans notre chambre. C'était une horreur, parce qu'il faut aimer lire et tout ça.*

*(Enquêteur) Tu n'aimais pas lire ?*

*Si ! Mais pas toujours ! [...] Il y avait aussi l'interdit, moi je trouvais ça dur. En même temps, je les remercie, parce que cela m'a permis d'apprendre beaucoup de choses. »*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 20-24 ans, génération 2.)**

*« (Enquêteur) Et donc pour eux c'était central de se scolariser, essentiel?*

*C'était la chose, ce qu'il fallait faire. C'était notre métier donc il fallait aller jusqu'au bout. Mais ils nous ont donné, surtout mon père, nous a donné le plaisir de lire, le plaisir d'apprendre, il avait une soif qui nous a été transmise. Donc quand on lisait un bouquin, il nous demandait toujours ce qu'on a appris du bouquin. C'était un intérêt qui était réel, vif, ça nous donnait envie de lire.*

*(Enquêteur) C'est à dire qu'à la maison... ?*

*Quand il voyait par exemple mon frère avec un bouquin, il nous demandait de lui expliquer le contenu du bouquin. Et quand il trouvait ça intéressant, des fois, on voyait son visage s'illuminer et donc à travers ça il y a avait l'intérêt clair et marqué de mes parents pour tout ce qui est apprendre, savoir et connaître. »*

**(Femme, d'origine turque, classe d'âge 35-39 ans, génération 1)**

*« Moi, je trouve que c'est des victimes, moi, ici, c'est des victimes, et c'est malheureux parce que moi je suis pour le côté où l'enseignement est un des métiers les plus respectueux, le médecin devient médecin grâce à son professeur, l'avocat devient avocat grâce à son professeur, on mange le pain grâce à ce professeur, pour moi, c'est un métier important, c'est un métier de respect. »*

**(Femme, d'origine turque, classe d'âge 35-39 ans, génération 1)**

*« Il est évident que j'ai toujours tiré une partie de mon savoir général de tout cela. Mais, je crois que l'essentiel de mon savoir vient de l'école, car c'est une institution établie à cet effet. Sa démarche est rationnelle et permet l'apprentissage progressif et la structuration des informations.*

*(Enquêteur) Qu'est-ce que vous voulez dire par là ?*

*Je veux dire par là que l'école est l'institution la mieux indiquée jusque-là pour transmettre le savoir, car équipée et outillée à cet effet. »*

**(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 2)**

## **2.4 Style « religieux »**

Il y a parfois fusion ou superposition entre rapport aux savoirs et religiosité<sup>14</sup>. On pourrait donc parler d'un « style religieux » de rapport aux savoirs, lequel se manifeste par un grand respect pour la connaissance ainsi que pour une certaine forme de discipline. Par rapport au style révérencieux, qui s'apparente davantage à une soumission à l'institution scolaire et aux savoirs qu'elle prodigue, le style religieux affirme davantage une manière d'être, une relation avec le savoir, qu'une soumission passive à une institution. Certains

---

<sup>14</sup> Voir aussi, dans le chapitre « Gestion des parcours scolaires », « La préférence pour les écoles catholiques ».

répondants, toutes nationalités confondues, perçoivent l'apprentissage scolaire comme une situation proche, contingente à celle de la foi religieuse.

*« Il y a eu une année ou j'étais très, donc 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup>, très pratiquante, et je faisais mes cinq prières par jour. Enfin, j'étais très très très pratiquante. Au contraire, ça te donne du courage, puisque tu demandes du courage à Dieu. Tu demandes la réussite à Dieu et tu l'obtiens, donc c'est super. Non, la religion se vit très bien et n'est pas un frein. Un boosteur, ça peut l'être. On peut demander, si tu es un bon enfant, qu'on nous envoie de la réussite de la part des aînés qui obtiennent plus de Dieu, et moi je demandais à ma grand-mère pour obtenir plus, et elle me disait, oui, oui, je vais te donner, je vais te donner, mais va étudier ! Va étudier quand même, parce que voilà, y a pas de secrets, faut travailler ».*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 1.)**

*« (Enquêteur) Et quel est l'impact de l'Église sur ta scolarité ?*

*Et bien, je pense justement que puisque Dieu est tout pour moi hé bien c'est un encouragement pour bien travailler et aller plus loin dans les études, mais pratiquement, associer l'Église aux études est difficile parce que cela demande plus de discipline et de travail, c'est plus de fatigue, mais ça me pousse à me dépasser à faire le meilleur de moi-même dans mes notes. (...) lorsqu'on est un enfant de Dieu, on doit honorer Dieu dans notre attitude, dans nos études, dans notre vie, montrer la Gloire de Dieu dans leurs vies et montrer cette Gloire de Dieu dans ma vie passe aussi par la réussite, à l'école, dans la famille, avoir une vie ordonnée et correcte. C'est vrai qu'on ne doit pas faire des études pour rentrer au Ciel, mais pour pouvoir servir Dieu dans ce monde, c'est nécessaire de faire des études et avoir une vie correcte quoi, une vie sans obstacles pour servir Dieu, parce que quand on a trop d'obstacles dans sa vie, on s'attache difficilement à Dieu .»*

**(Homme, d'origine congolaise, 15-19 ans, génération 2)**

Remarquons la proximité évoquée par le répondant entre l'apprentissage scolaire et la réalisation de ce qu'il considère comme ses devoirs religieux. Cette proximité se manifeste par un investissement très intense dans le travail scolaire, une abnégation guidée par la volonté d'honorer sa foi au travers de la réussite scolaire. Les extraits démontrent aussi l'existence, dans l'esprit des répondants, d'une connivence entre les statuts d'étudiant et de croyant, tous deux astreints aux valeurs d'ordre et de discipline personnelle.

La proximité entre rapport au religieux et rapport au savoir est parfois soutenue par certains rituels religieux, comme la « bénédiction des cartables », pratique d'usage en Europe de l'Est de confession catholique.

*« Ma famille ce sont des vrais immigrés et en même temps, ils étaient très bien intégrés. C'est-à-dire : à la maison, ils parlaient polonais, ils faisaient les fêtes polonaises catholiques. Moi quand j'étais petite, je parlais polonais. Avec mes grands-parents, et avec mon père, on allait à la messe en polonais. On allait faire bénir les cartables avant d'aller à l'école à la maison polonaise. On allait à l'école du dimanche pour apprendre à lire et à écrire en polonais ».*

**(Femme d'origine polonaise, 24-29 ans, génération 2)**

Parfois, le savoir produit par l'école apparaît moins important ou « biaisé » s'il ne s'accompagne pas du respect de certaines valeurs associées à la foi religieuse, comme l'honnêteté. Le savoir prend tout son sens lorsqu'il s'intègre dans le respect de valeurs religieuses.

« (Enquêteur) Et qu'est-ce que vous voudriez transmettre à vos enfants ? Pour vous, qu'est-ce que vous avez envie de leur transmettre comme éducation ?

*Moi je veux bien qu'ils apprennent bien le... qu'ils ont le bon comportement, les valeurs, les bonnes valeurs aussi, moi je veux bien qu'ils ont ça. Parce que pour moi-même si ils réussissent bien dans leurs études, dans leur vie, comme on dit « professionnelle » tout, tout, mais s'ils n'ont pas des bonnes valeurs, s'ils n'ont pas des bons comportements avec les autres, s'ils n'ont pas le respect des autres, pour moi ça sert à rien »*

**(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération 0.)**

« (Enquêteur) Et qu'est-ce qui est important dans la vie pour toi ?

*La santé, la religion et la famille. La religion est importante, car quand tu vas au paradis, il y a Dieu. Je vais à la mosquée pour être un bon musulman, pour pouvoir suivre exactement l'islam. J'écoute ce que Dieu veut et je dois le faire. Être un bon musulman, c'est suivre ce que dit Dieu à la lettre. C'est de ne pas faire le mal aux autres. Théoriquement, on peut l'apprendre à l'école aussi, à ne pas se battre, mais les profs ne le suivent pas systématiquement. À l'école, on n'apprend à ne pas faire du mal aux autres, mais le coran, c'est plus important.*

(Enquêteur) La religion a plus d'importance que l'école dans ta vie ?

*Bien sûr. C'est obligé. Je ne peux pas dire pourquoi. C'est Dieu qui a inventé le monde et donc l'école aussi. »*

**(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

## 2.5 *Style « pragmatique »*

Nous entendons par style pragmatique, un rapport au savoir de type instrumental. Le savoir est ainsi perçu comme un outil, un moyen et non pas une finalité en soi. L'acquisition de connaissances et de savoir-faire susceptibles d'être directement mis en pratique est valorisée. L'apprentissage concret de procédés techniques, comme parmi d'autres la mécanique, déjà évoquée plus haut sous le titre « Style éclectique de rapport au savoir », peut également être considéré comme une attitude de style pragmatique dans la mesure où il s'agit d'aptitudes directement utilisables : le jeune apprend les gestes du métier paternel qu'il pourra reproduire à son tour. L'apprentissage via Internet de techniques relatives à la réalisation de bijoux ou à l'ingénierie du son, par exemple, relève également de cette forme de savoir.

Du côté de l'école, plus que le savoir scolaire lui-même, c'est l'obtention d'un diplôme qui est valorisée, car celui-ci permet d'accéder à certains métiers bien rémunérés et de monter dans la hiérarchie sociale. Ce n'est donc pas le savoir en soi qui est valorisé, mais l'usage qui peut en être fait.

*« Déjà, si on a un haut niveau de connaissances, on peut avoir un haut salaire. Mais si on a un faible niveau de connaissance, au plus on descend de grade, en plus on aura un plus faible salaire. Et au plus ton salaire il est bas, parce que maintenant un loyer c'est minimum de 800 € minimum. Si tu trouves un appartement de € 400, c'est une chambre à coucher, c'est un petit studio. Donc il ne faut pas penser que ça, il y aura l'électricité, il y aura pour s'acheter des vêtements, pour se nourrir, pour nourrir sa femme, ses enfants. »*

**(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)**

« (Enquêteur). C'est important pour toi l'école ou...

*Oui. Moi je trouve que c'est important. Je me dis que si je veux réussir plus tard, mieux vaut avoir un bon diplôme. »*

**(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 40-44, génération 0)**

Dans le même ordre d'idée, la pratique d'activités culturelles dont on ne voit pas ce qu'elles pourront « rapporter » n'est pas encouragée par certains parents. Ils incitent au contraire leurs enfants à pratiquer des activités dont ils pensent qu'elles seront un jour utiles.

*« (Enquêteur) En dehors de l'école, comment tu faisais pour assouvir ta curiosité ?*

*Par la lecture, le cinéma, les propositions de sorties au théâtre. Mes profs de français en proposaient, mais c'était toujours les trois, quatre mêmes qui y allaient.*

*(Enquêteur) Plusieurs profs proposaient ces petits extras ?*

*Peu, puis il y a la confrontation à la réalité. Le coût, les parents qui ne voient pas l'intérêt de la culture, du théâtre, des voyages ».*

**(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 1)**

Si l'obtention d'un diplôme, quel qu'il soit, peut être envisagée selon une logique pragmatique, le choix à proprement dit des filières professionnelles ou techniques peut également relever de ce type de rapport au savoir, car il peut résider dans l'acquisition de savoirs techniques et de savoir-faire que les jeunes valoriseront dans le monde du travail et qui leur permettront d'accéder rapidement à un emploi. Citons, à ce propos, l'exemple d'une jeune fille marocaine qui évoque les difficultés rencontrées par des aînés pour arriver au terme de leurs études supérieures. Elle choisit alors la filière technique afin d'augmenter ses chances de terminer ses études et de pouvoir être embauchée grâce à son diplôme professionnalisant. Il s'agit ici d'une véritable stratégie de gestion des risques que l'on retrouve chez un nombre significatif de répondants.

*« Déjà à l'école normale, et aussi au stage, on nous a presque tous dit que les patrons préfèrent prendre nous que des gens qui on fait l'université parce qu'on a déjà la formation, tu vois. Et c'est vrai, nos cours c'est déjà la pratique et en plus les stages, c'est bon, on n'a pas besoin de plus et donc c'est un bon diplôme. C'est pas comme toi, t'es obligé d'aller chaque fois plus loin parce que t'étais en général avant donc t'es obligé d'étudier, ton diplôme il permettait pas de travailler, il valait pas quelque chose comme moi où j'peux direct travailler, tu vois. »*

**(Femme, d'origine turque, classe d'âge 20-24 ans, génération 1)**

## **Conclusion**

Il convient de relever l'importance de la socialisation primaire, familiale, dans la constitution du rapport au savoir. La valorisation de l'école et de l'écriture, dès l'enfance, en famille, pourrait favoriser un rapport positif au savoir scolaire. Nous remarquons également que lorsque transparaît un intérêt pour d'autres formes de savoir que la culture familiale, celui-ci est souvent initié par un accompagnement éducatif concret mis en oeuvre par les parents, notamment au travers des loisirs et de la communication parents/enfants.

À ces stratégies parentales s'ajoutent les stratégies poursuivies par les jeunes eux-mêmes. L'attitude qu'ils développeront à l'endroit de la culture familiale et scolaire ainsi que des



savoirs qui émanent de ces institutions dépendra de positionnements largement identitaires. Par exemple, certains jeunes nés en Belgique décident de maintenir une pratique de la langue familiale et développent un intérêt pour leur culture d'origine. Lorsque ceci s'accompagne de démarches concrètes d'apprentissage, ce n'est pas perçu comme incompatible avec la culture scolaire.

Nous avons également mis en exergue différents styles de rapports au savoir. Au travers des entretiens se dégagent des positionnements variés à l'égard du savoir scolaire et de l'institution qui le dispense, oscillant entre les deux extrêmes (opposition et survalorisation) d'un continuum. Dans un contexte où de nombreux jeunes issus de l'immigration connaissent des difficultés importantes à l'école, certains d'entre eux adoptent un style oppositionnel et à valorisent d'autres sources de savoir, éventuellement présentes dans la culture d'origine. En effet, certaines personnes décrédibilisent les sources de savoirs instituées, dont l'institution scolaire, privilégiant davantage d'autres formes de connaissances telles que le savoir religieux, les savoirs liés à la culture de la rue, etc. A contrario, d'autres interlocuteurs font preuve d'une grande déférence à l'égard de l'institution scolaire et de ses représentants.

Enfin, deux attitudes apparaissent à l'égard de la légitimité des différentes formes de savoir. La première est de hiérarchiser les types de savoirs en accordant davantage de légitimité à certains d'entre eux au détriment des autres. La seconde consiste à les envisager de façon complémentaire, chaque savoir recelant une part de légitimité. La diversité des sources d'apprentissage et des formes de savoir sera alors valorisée et recherchée.