



Article scientifique

Article

2009

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

Stratégies d'acculturation d'adolescents maghrébins en France : attitudes,  
identités et images de soi en fonction du genre

---

Aissaoui, Myriam; Goguikian Ratcliff, Betty

**How to cite**

AISSAOUI, Myriam, GOGUIKIAN RATCLIFF, Betty. Stratégies d'acculturation d'adolescents maghrébins en France : attitudes, identités et images de soi en fonction du genre. In: Bulletin de l'ARIC, 2009, n° 47, p. 71–91.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:30030>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 14.03.2023 21:31

## STRATÉGIES D'ACCULTURATION D'ADOLESCENTS MAGHREBINS EN FRANCE : ATTITUDES, IDENTITÉS ET IMAGE DE SOI EN FONCTION DU GENRE

Myriam Aïssaoui & Betty Goguikian Ratcliff

Université de Genève

myriam.aissaoui@hotmail.com

### Introduction

Les enfants de migrants se situent au carrefour de plusieurs univers logiques et appartenances ; c'est ce qui fait leur richesse, mais cela peut aussi causer des difficultés (Moro, 1998). En effet, leur socialisation s'opère simultanément ou parallèlement dans deux milieux culturels distincts et autonomes, celui affectivement lié à leur vie familiale et celui véhiculé par le monde social extérieur, dont les significations peuvent être ressenties comme contradictoires (Perregaux, Akkari & Cattafi, 2000). L'une des tâches développementales des jeunes de 2<sup>ème</sup> génération est de faire co-exister leurs besoins personnels de développement et d'adaptation sociale avec les attentes parentales. En ce sens, ils doivent faire face à des difficultés spécifiques qui ont été jusqu'ici peu décrites dans la littérature (Bornstein & Cote, 2006). Comment développent-ils des compétences pour fonctionner adéquatement dans deux contextes culturels différents? Comment parviennent-ils à réguler les déséquilibres créés par la distance entre les normes, valeurs et modes de vie du pays d'accueil et d'origine ?

D'autre part, la prise en compte de la dimension genre commence à susciter un intérêt sur le plan théorique, en particulier chez les migrant-e-s de première génération (Boubekeur, 2004) devant concilier le rôle d'agent de transmission des valeurs traditionnelles, avec leurs éventuelles aspirations à l'autonomie (Cattaneo & Val Derme, 2004). La recherche présentée ici s'intéresse aux différences de genre dans le processus acculturatif à l'adolescence chez de jeunes maghrébins<sup>1</sup> nés en France.

L'*acculturation* est un concept qui appartient originellement à la psychologie sociale et se réfère aux aménagements résultant du contact entre deux groupes sociaux culturellement différents (Camilleri & Vinsonneau, 1996). Au niveau psychologique et développemental, ce concept renvoie aux changements d'attitudes et de comportements qui s'opèrent lorsqu'un individu entre en contact avec deux cultures (Oppedal, Roysamb & Heyerdahl, 2005 ; Schwartz & Montgomery, 2002). Berry (1980) a décrit quatre stratégies d'acculturation mises en œuvre par un individu en situation de double référence culturelle. La plus évoluée est l'*intégration*, c'est-à-dire l'aptitude à prendre en compte des éléments positifs des deux cultures et à en effectuer une synthèse personnelle limitant les contradictions. La *séparation* équivaut au maintien des habitudes, normes et valeurs de sa culture d'origine au détriment de celles du pays d'accueil. A l'inverse, l'*assimilation* revient à adopter les normes et valeurs de la culture d'accueil au détriment de celles de la culture d'origine, et enfin, la *marginalisation* rejette les deux appartenances culturelles, parfois au profit d'une appartenance tierce. Bourhis, Moïse, Perrault & Sénécal (1997) proposent une 5<sup>ème</sup> stratégie, l'individualisme, qui consiste à se détacher de toute influence groupale pour accentuer les choix personnels. Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons cette stratégie mais parlerons d'*individualisation*

---

<sup>1</sup> Afin d'alléger le texte nous utiliserons le masculin comme forme générique.

pour souligner le côté processuel et actif du sujet. En accord avec Dasen et Ogay (2000) et Dasen (2001), nous considérons les *stratégies d'acculturation* comme étant un processus potentiellement évolutif et dynamique, en fonction des aléas du contexte familial, social, économique, politique et des étapes de vie traversées. Dans cette perspective, l'adolescence est une période où se renégocie le positionnement culturel de l'individu par la redéfinition d'une stratégie d'acculturation devenant pour le jeune, une des tâches développementales centrales (Sam, 2006).

### **Acculturation et pratiques éducatives parentales chez les maghrébins : des attentes parentales différentes selon le genre**

Les attentes parentales résultent aussi bien de l'héritage des normes et valeurs culturelles que de l'expérience personnelle (Dekovic, Noom & Meeus, 1997). En ce qui concerne les rôles masculins et féminins, les parents maghrébins véhiculent des modèles et rôles de genre non-occidentaux. Contrairement aux familles occidentales qui se défendent de marquer des différences dans l'éducation entre filles et garçons, les familles maghrébines revendiquent la nécessité d'établir de telles différences. Les rôles de sexe de la femme et de l'homme sont différenciés conformément aux stéréotypes traditionnels et attentes parentales (Vinsonneau, 1996). Ainsi, subvenir aux besoins familiaux et aider financièrement ses parents sont les devoirs premiers des fils. Il s'agit-là de rôles exclusivement masculins qui ancrent l'homme dans sa virilité et justifient son autorité au sein du foyer. A des fins de promotion sociale, on valorise donc les études des garçons (Bessis & Belhassen, 1992) qui subissent des pressions à la réussite puisqu'ils sont porteurs du succès du projet migratoire de leurs parents (Duru-Bellat, 2004). Les filles quant à elles, sont élevées dans le projet de devenir de bonnes épouses et mères, et doivent à cet égard, respect et obéissance à leurs parents et à leurs frères (Atzaba-Poria & Pike, 2007). A ce titre, elles sont « orientées » vers un modèle collectiviste, alors que les garçons, peuvent adopter des stratégies plus individualistes (Bourhis *et al.*, 1997 ; Kanouté, 2002 ; Oppedal *et al.*, 2005).

Par ailleurs, l'ascendance de l'Islam au Maghreb est telle qu'elle constitue le facteur déterminant des dynamiques sociales et éducatives. Il est légitime de s'interroger sur l'incidence de ce facteur religieux, sur le développement des jeunes, en situation migratoire, alors qu'ils sont par ailleurs exposés aux principes de laïcité caractéristiques des sociétés occidentales (Kilani, 2004).

Cette socialisation différenciée devrait inciter à des choix de stratégies acculturatives différentes entre filles et garçons au moment de la transition vers l'âge adulte. Les études sur les stratégies d'acculturation préférentielles des jeunes maghrébins de deuxième génération, présentent des résultats controversés. Certains auteurs mettent en avant l'intégration et la séparation (Oppedal, Roysamb & Lackland Sam, 2004), d'autres l'individualisation (Kanouté, 2002 ; Sabatier, Malewska & Tanon, 2002).

Concernant le genre, certains auteurs relèvent que les jeunes maghrébines présentent un processus acculturatif plus lent et problématique que leurs homologues masculins (Couchard, 1999 ; Hily & Lefebvre, 1999; Oppedal *et al.*, 2005 ; Swaidan *et al.*, 2001 ;), alors que d'autres (Dion & Dion, 2004) pensent qu'au contraire, à cause de la pression exercée sur elles, les filles rejettent plus que les garçons les croyances et valeurs traditionnelles (stratégie de séparation prônée par la famille) et tendent vers l'assimilation dans un mouvement de révolte et d'autonomisation. Les garçons auraient, eux, tendance à se distancier de leurs appartenances culturelles au profit de buts et objectifs personnels optant pour l'individualisation (Kanouté, 2002). Notons enfin que certaines stratégies paraissent plus en

lien avec le genre et les pressions sociales que d'autres comme l'intégration et la marginalisation (Bourhis *et al.*, 1997 ; Dasen, 2001).

### **Adolescence et acculturation**

Le remaniement identitaire à l'adolescence se cristallise autour de deux pôles : individuel et social. Erikson (1972) souligne en particulier le repositionnement face aux rôles masculins et féminins. Les rôles de genre, la représentation de soi, l'estime de soi, les valeurs, et la place dans laquelle l'individu se projette au sein de sa communauté et de la société en général découlent du processus psychique d'autonomisation et des négociations interpersonnelles qui ont cours lors de cette période (Franchi, 1999).

La *représentation de soi* ou la façon de se décrire aux autres, illustre la composante sociale de ces changements. En effet, au début de l'adolescence, les jeunes se décrivent surtout par rapport à leurs pairs et privilégient la dimension relationnelle. C'est d'ailleurs la période à laquelle on assiste aux phénomènes des bandes de jeunes. Eviter le rejet social par ses pairs constitue un enjeu identitaire majeur et l'appartenance à une sous-culture « jeune » est primordiale. Plus tard, les jeunes adultes réévaluent leurs priorités et cherchent à se définir à un niveau plus individuel (Ullman & Tatar, 2001).

L'*estime de soi* concerne la dimension affective de l'évaluation que l'on fait de soi. A ce titre, c'est une composante psychologique importante du remaniement identitaire à cet âge, souvent révélatrice du bien-être psychologique des adolescents (Oppedal *et al.*, 2005 ; Oppedal *et al.*, 2004). Elle tend à s'affaiblir à l'adolescence, en particulier chez les filles (Harper & Marshall, 1991 ; Khanlou, 2004 ; Ullman & Tatar, 2001).

Il semblerait donc, qu'afin de préserver une bonne image de soi, et en fonction de leurs projections dans le futur, le point de centration des adolescents évolue avec l'âge. Chez les enfants de migrants, la représentation et l'estime de soi sont étroitement liées à l'intégration dans le pays d'accueil. Ceci aurait une incidence sur le choix de la stratégie d'acculturation privilégiée, c'est-à-dire sur le degré d'intégration recherché.

Afin de prendre en compte les relations inter-groupes dans cette problématique, des études ont questionné le lien entre intégration et discrimination perçue. Le sujet reste controversé ; certains auteurs montrent que le rejet et la discrimination perçue péjorent l'adaptation psychologique des jeunes immigrés et les incite à se replier sur eux-mêmes (Hily & Lefevbre, 1999 ; Stevens, Vollenbergh, Pels & Crijnen, 2007 ; Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans, 2006 ), alors que d'autres prétendent que la discrimination réelle et perçue, met les jeunes au défi de s'intégrer et ne les empêche pas de réussir (Oppedal *et al.*, 2004).

### **Problématique**

L'adolescence chez les migrants induit une redéfinition de soi, au carrefour de deux cultures. Dans ce sens, la redéfinition d'une stratégie d'acculturation vient s'ajouter aux autres tâches développementales de cette période. Ce repositionnement peut être compliqué par des conflits intergénérationnels entre les attentes parentales et les aspirations individuelles, qui peuvent se cristalliser autour des rôles de genre (Atzaba-Poria & Pike, 2007). Ainsi, la socialisation différenciée depuis l'enfance, pourrait inciter à des conflits et des choix acculturatifs différents au moment de la transition vers l'âge adulte, cette question ayant été peu étudiée empiriquement jusqu'ici.

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier l'évolution avec l'âge et le genre de cinq processus psychologiques impliqués dans le développement et liés à l'acculturation:

- les stratégies d'acculturation

- le sentiment de discrimination
- l'adhésion aux valeurs familiales
- la représentation de soi
- l'estime de soi

Quatre hypothèses générales ont guidé notre travail. Trois sont d'ordre culturel (H1, H3, H4) et une (H2) est d'ordre développemental.

H1 : De manière générale, les stratégies d'acculturation varient selon le sexe: les filles ont davantage recours à la séparation (stratégie collectiviste), et les garçons à l'individualisation (stratégie individualiste).

H2 : Cette différence se maintient et s'accroît avec l'âge :

- Chez les filles de 18-20 ans, la *séparation* est la stratégie prédominante
- Chez les garçons de 18-20 ans, l'*individualisation* est la stratégie prédominante.

H3 : Les sujets qui choisissent préférentiellement la stratégie de séparation adhèrent le plus fortement aux valeurs familiales. A l'inverse, les sujets qui choisissent l'intégration, l'assimilation ou la marginalisation cherchent à s'en démarquer.

H4 : Les sujets qui choisissent préférentiellement la stratégie d'intégration sont ceux qui se sentent le moins discriminés.

## Méthode

### *Population*

Des adolescents de parents maghrébins, nés en France ou arrivés avant l'âge de scolarisation, et âgés de 15 à 20 ans ont été recrutés sur annonce dans des Centres culturels de quartier dans le Département de Haute-Savoie. Ils proviennent tous d'un milieu socio-économique plutôt défavorisé. Le tableau 1 résume les caractéristiques de la population.

Tableau 1 : Caractéristiques de la population (N=51)

Sexe	Groupe d'âge		
	15-17 ans	18-20 ans	Total
Filles	12	11	23 (45%)
Garçons	20	8	28 (55%)
Total	32	19	N=51

### *Procédure*

Après avoir répondu à l'annonce, les adolescent-e-s ont été convoqué-e-s pour une séance unique au cours de laquelle s'est déroulée la passation collective d'un questionnaire auto-administré d'environ une heure.

### *Instruments*

Un questionnaire élaboré par Franchi (1999)<sup>1</sup> et mesurant différentes dimensions liées à l'acculturation a été repris et adapté pour la présente étude. Il se centre sur le vécu des adolescents au cours des trois derniers mois. Certaines dimensions sont évaluées par des

---

<sup>1</sup> Annexe 1

questions ouvertes, et d'autres par des échelles de Lickert en 5 ou 7 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord » concernant différentes affirmations. Un score élevé indique l'importance pour le sujet de la dimension testée.

- *stratégies d'acculturation* : 25 affirmations (5 items par stratégie) ; échelle de Lickert en 5 points.

- *sentiment de discrimination* : 5 items; échelle de Lickert en 5 points.

- *adhésion aux valeurs familiales* 3 items; échelle de Lickert en 5 points.

- *Faible estime de soi* : 10 items ; échelle de Lickert en 7 points. Ici, plus le score est élevé, plus l'estime de soi est faible.

- *représentation de soi* : « citer 10 adjectifs ou expressions qui vous décrivent le mieux de votre point de vue ». Les réponses obtenues ont été regroupées en 5 catégories (appartenance culturelle, caractéristiques relationnelles positives et négatives, caractéristiques personnelles positives et négatives).

Variables indépendantes : l'âge (2 groupes d'âge, les 15-17 ans et les 18-20 ans) et le sexe

Variables dépendantes : scores-moyens aux variables quantitatives (stratégies d'acculturation, sentiment de discrimination, adhésion aux valeurs familiales, faible estime de soi) ; catégories thématiques (représentation de soi).

## Résultats

Dans notre échantillon, 83% des filles parlent l'arabe contre 71% des garçons. Tous âges confondus, filles et garçons disent fréquenter aussi bien des français que des maghrébins, néanmoins, les filles ont plus d'ami-e-s maghrébin-e-s qu'autochtones.

### *Stratégies d'acculturation*

Quel que soit l'âge et le sexe des sujets, l'intégration apparaît comme la stratégie préférée suivie de près par la séparation. L'individualisation arrive en troisième position. Ces trois stratégies obtiennent des scores moyens oscillant entre 15 et 22. L'assimilation et la marginalisation ont moins la faveur des adolescents, avec des scores allant de 7 chez les filles à 12 chez les garçons. Contrairement à nos attentes, on relève des patterns très similaires entre garçons et filles dans le choix des stratégies d'acculturation; notre hypothèse H1 est donc infirmée.

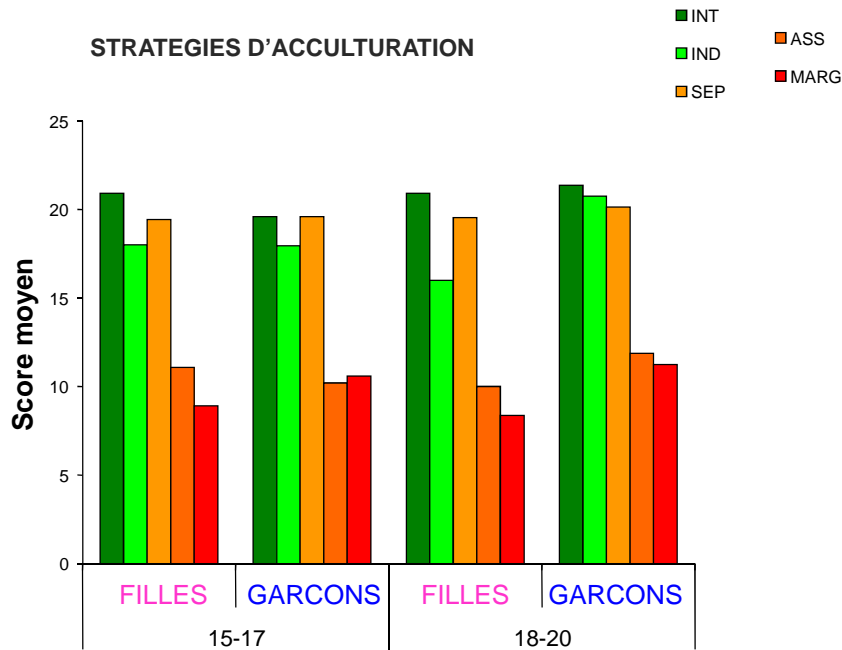


Figure 1 :  
Scores moyens pour chaque stratégie d'acculturation en fonction du groupe d'âge et du genre.

Les comparaisons entre les deux groupes d'âges montrent qu'entre 15 et 17 ans on observe peu de différences entre filles et garçons et que celles-ci apparaissent chez les 18-20 ans:

L'intégration et la marginalisation restent stables chez les filles, mais elles augmentent avec l'âge chez les garçons ( $t_{(26)}=-3,34$  ;  $p < 0.005$ ).

L'individualisation et l'assimilation diminuent chez les filles ( $t_{(21)}=1,94$  ;  $p < 0.05$ ) tandis qu'elles augmentent avec l'âge chez les garçons ( $t_{(26)}=-2,65$  ;  $p < 0.01$ ).

Enfin, la séparation reste stable avec l'âge.

L'hypothèse H2 est donc partiellement vérifiée, en ce qui concerne l'individualisation.

Notons encore que quel que soit l'âge ou le sexe des sujets, ils rapportent un fort sentiment de discrimination et un attachement important aux valeurs familiales.

Tableau 2 :

Scores moyens pour les dimensions discrimination et adhésion aux valeurs familiales, en fonction du sexe et de l'âge

	Sentiment de discrimination (score max. 25)	Adhésion aux valeurs familiales (score max. 15)
Filles x âge	15-17 ans : 18.6 18-20 ans : 19.3	15-17 ans : 12.1 18-20 ans : 11.6
Garçons x âge	15-17 ans : 19.3 18-20 ans : 20.3	15-17 ans : 11.5 18-20 ans : 11

### Représentation de soi

Nous avons regroupé les différentes réponses en deux grandes catégories : caractéristiques relationnelles et caractéristiques personnelles en octroyant à chaque fois une valence positive et négative. Si l'on commence par les jugements négatifs, les garçons s'attribuent un plus grand nombre de défauts ou caractéristiques *relationnelles négatives* (p. ex. agressif, égoïste), à 15-17 ans. Cette dépréciation décline fortement chez les garçons dès 18 ans, alors qu'elle progresse chez les filles. Sur le plan des caractéristiques *personnelles négatives* (p. ex. fainéant, lunatique), les filles se jugent moins sévèrement que les garçons à 15-17 ans, mais le nombre de ces descripteurs négatifs augmente avec l'âge chez elles, alors qu'il diminue chez les garçons.

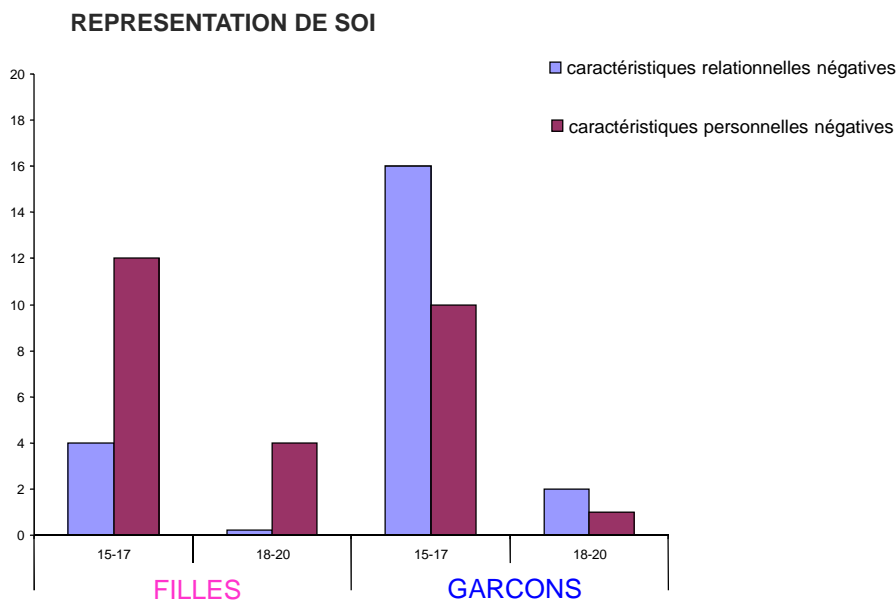


Figure 2 : Descripteurs identitaires relationnels et personnels négatifs

Quant aux caractéristiques *relationnelles positives* (p. ex. serviable, respectueuse), elles sont moins fréquentes chez les filles que chez les garçons à 15-17 ans. Elles progressent chez celles-ci dès 18 ans, alors qu'elles diminuent fortement chez les garçons. De même, les caractéristiques *personnelles positives* (ex. belle, intelligente) sont moins nombreuses chez les filles que chez les garçons à 15-17 ans, mais elles progressent chez celles-ci, alors qu'elles diminuent chez les garçons.

Filles et garçons suivent la même trajectoire développementale en ce qui concerne les représentations négatives de soi, allant dans le sens d'un jugement moins négatif avec l'âge, mais suivent des trajectoires inverses en ce qui concerne la construction d'une image positive de soi, qui s'élabore plus chez les filles alors qu'elle semble en recul chez les garçons.

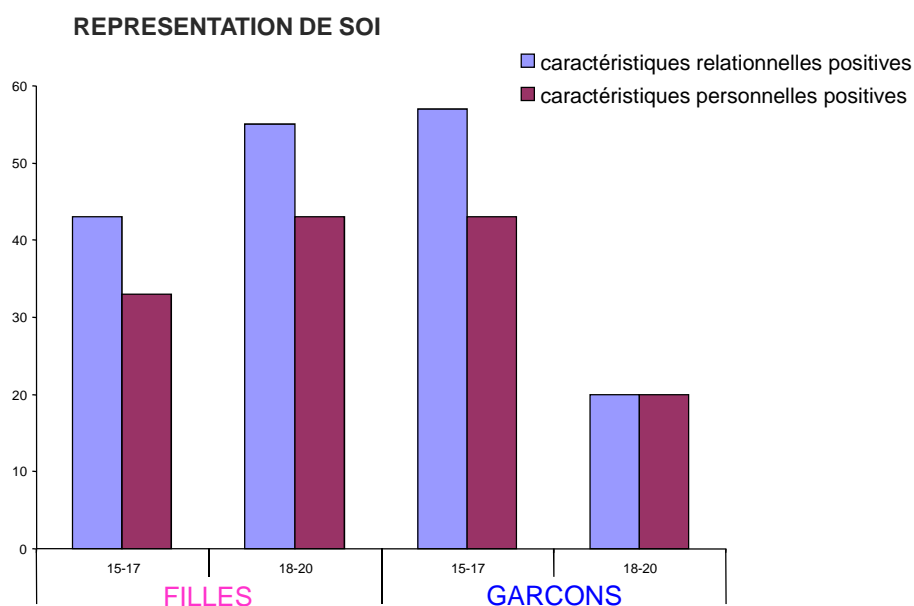


Figure 3 : Descripteurs identitaires relationnels et personnels positifs

### ***Estime de soi***

Outre les représentations de soi, des symptômes anxieux et dépressifs ont été pris en compte en tant qu'indices de la qualité de l'estime de soi. En ce qui concerne la dépression, les filles présentent plus de symptômes dépressifs dès 15 ans, et ce phénomène augmente avec l'âge chez elles alors que cela diminue chez les garçons.

Quant aux symptômes anxieux, ils sont nettement plus présents chez les garçons à 15-17 ans mais ils diminuent très nettement avec l'âge, alors que le pattern inverse s'observe chez les filles.

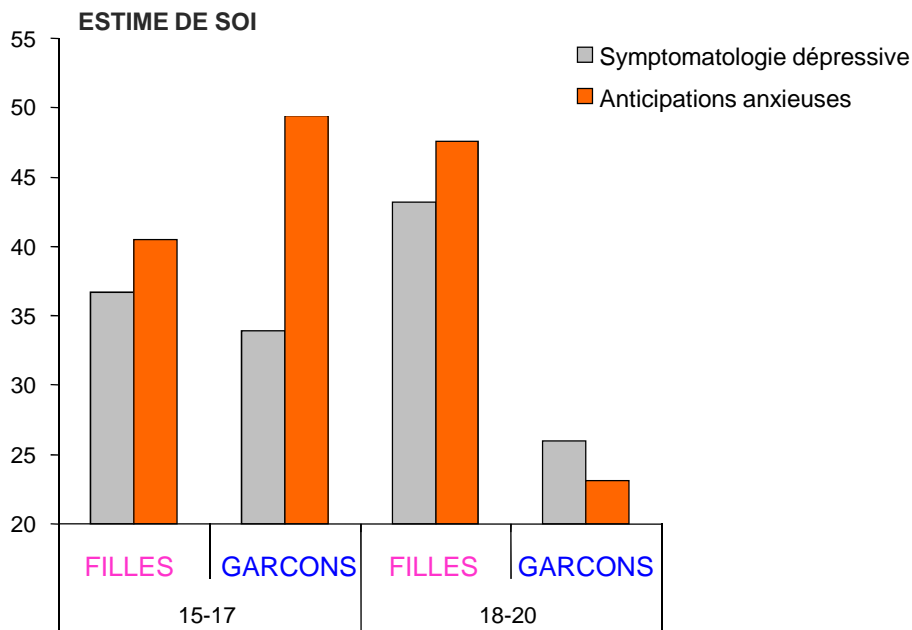


Figure 4 : Scores moyens à l'estime de soi en fonction du groupe d'âge et du genre (en %)

## Discussion

Les résultats obtenus tendent à nous conforter dans la pertinence d'une analyse par âge et par sexe du phénomène de l'acculturation chez des jeunes migrants de deuxième génération. En effet, certains résultats relèvent d'aspects plus développementaux que culturels, d'autres liés au genre, sont à rattacher à l'intériorisation de normes sociales aussi bien traditionnelles qu'occidentales, et d'autres enfin, se situent à l'intersection de ces deux dimensions. Nous allons revenir sur ces trois types de résultats.

### 1) aspects plus développementaux que culturels

Plusieurs indices convergents montrent que, dans notre population, les filles ont une plus basse estime d'elles-mêmes que les garçons surtout lors de l'entrée dans l'âge adulte. Toutefois, ce résultat n'est pas caractéristique des jeunes migrants, puisqu'il a été maintes fois décrit dans la littérature de type épidémiologique (Harper & Marshall, 1991 ; Kessler, McGonagle, Nelson, Hughes, Swartz & Blazer, 1994).

Cependant, dans un milieu traditionnel où la collectivité passe avant les besoins personnels, surtout pour les femmes dont la condition sociale est inférieure à celle des hommes, il est probable, que leur estime d'elles-mêmes soit encore plus malmenée qu'en Occident (Boubekeur, 2004). Un groupe contrôle de jeunes français aurait été souhaitable afin de mesurer l'effet de la culture sur cet ensemble de variables.

### 2) aspects liés au genre, à rattacher à l'intériorisation de normes sociales

Contrairement à nos attentes, les garçons se montrent tout aussi attachés que les filles aux valeurs traditionnelles familiales, même s'ils parviennent davantage à s'en distancer avec l'âge. Ce résultat s'explique par le fait que la solidarité, l'allégeance aux aînés et la cohésion familiale sont les piliers du fonctionnement clanique familial dans la culture maghrébine, bien plus que dans la culture occidentale (Stevens *et al.*, 2007). La fidélité aux valeurs familiales est positivement corrélée avec la séparation : les personnes qui sont très sensibles aux représentations familiales optent souvent pour la stratégie de séparation. Il est possible que le sens de cette relation soit bilatéral.

En dépit de ce premier constat, il est surprenant de voir que l'appartenance culturelle est peu utilisée par les jeunes comme attribut identitaire, encore moins par les filles. Nous pensions obtenir un plus grand nombre de descripteurs identitaires culturels, sachant que l'appartenance au groupe est importante dans la représentation de soi (Vinsonneau, 1996). Cela pourrait dénoter une certaine ambivalence ou une peur d'être considéré uniquement comme maghrébin, alors que l'enjeu semble être ici celui de la double appartenance culturelle.

Les filles citent plus de descripteurs identitaires positifs de type relationnel, reflétant l'importance d'une image positive de soi en lien aux autres. Ce constat correspond aux données de la littérature, les filles accentuent le pôle collectiviste de leur identité, au détriment du pôle individualiste que privilégient les garçons. Là encore, cela n'est pas spécifique à la culture maghrébine mais découle des statuts asymétriques de l'homme et de la femme dans nos sociétés patriarcales (Dafflon Nouvelle, 2006). Ceci semble d'autant plus accentué que la collectivité est mise en avant dans la culture maghrébine et connotée positivement : s'occuper des autres, être altruiste et renoncer à son plaisir personnel sont des valeurs essentielles qui passent par la femme, âme centrale du foyer (Boubekeur, 2004 ; Stevens *et al.*, 2007). Une fois de plus, un groupe contrôle aurait été utile pour mesure l'impact de la dimension culturelle sur cette variable.

### 3) aspects à l'intersection entre genre et développement

Notons enfin que, chez tous les sujets de cette étude, qui, rappelons-le, appartiennent à un milieu défavorisé, où les opportunités d'ascension sociale sont limitées, on dénote un fort sentiment de discrimination sociale, doublé d'une forte adhésion aux valeurs familiales. Selon ce qu'affirment Vedder *et al.* (2006) et Stevens *et al.* (2005), la discrimination perçue devrait renforcer l'identité culturelle et le sentiment d'appartenance et inciter à choisir la séparation comme moyen de défense contre l'exclusion sociale. Étonnamment, la plupart des sujets interrogés ici, bien que se sentant discriminés, et tout en restant très attachés aux valeurs familiales, ne renoncent pas au projet d'intégration. Nous pouvons avancer l'hypothèse que la discrimination opère paradoxalement dans leur cas, comme un moteur de l'intégration : afin d'atténuer le regard négatif réel ou perçu, ils semblent redoubler d'efforts pour s'intégrer dans un mouvement plus proactif que réactif. Ceci semble rejoindre les propos de Stevens *et al.* (2007) selon lesquels un lien fort à la culture d'origine est nécessaire à une intégration réussie.

Outre l'intégration, la séparation s'avère également être une stratégie prisée par les jeunes de notre échantillon puisqu'elle arrive en deuxième position. Ceci corrobore la thèse du repli sur ses origines, comme réaction à un contexte social défavorable. Cependant, nos résultats montrent que, contrairement à nos attentes, ce n'est pas le propre des filles. Ce résultat semble spécifique à notre population et tend à indiquer que, dans les familles à faible niveau d'éducation, les valeurs transmises aux enfants, quel que soit leur sexe, sont de nature traditionnelle. L'intégration est peu encouragée voire vécue comme transgressive, on insiste sur la fréquentation des membres de la communauté, ceux-ci ayant pour fonction de renforcer les ressources du groupe familial (Bessis & Belhassen, 1992).

Au début de l'adolescence, en perte de repères identitaires, les garçons ont probablement plus besoin du modèle parental, c'est pourquoi ceux qui choisissent la séparation sont nombreux. Par la suite, conformément aux rôles de sexe, les jeunes hommes rejettent les valeurs parentales pour s'autonomiser au début de l'âge adulte (individualisation). L'âge avançant, les garçons s'individualisent davantage ou tendent à s'assimiler si cela peut les aider à concrétiser à leurs projets (réussite, ascension sociale...). Pour les filles, une telle stratégie est encore moins pensable au cours du temps.

En conclusion, notre étude montre que les filles et les garçons tendent plus ou moins vers une même issue acculturative : l'intégration conçue dans le sens de biculturalité. Les jeunes interrogés expriment leur loyauté à leur culture d'origine, mais cela n'implique pas qu'ils renoncent à appartenir à la société du pays de résidence. Ils se ménagent des espaces identitaires où coexistent des éléments des deux cultures en présence. Ils semblent rechercher un équilibre, une juste distance entre les normes et valeurs des deux cultures. Ils revendiquent une double identité culturelle et en cela ils sont différents des jeunes « monoculturels » d'ici ou de là-bas. Ces tentatives de métissage sont typiques de la deuxième génération (Camilleri, 1989). Pour autant, le fait de s'impliquer dans un réseau communautaire et de conserver certains traits de sa culture d'origine n'a pas les effets inhibiteurs décrits dans certaines recherches. Au contraire, cela peut avoir des bienfaits sur le développement affectif et cognitif de l'enfant en situation biculturelle et sur son estime de soi (Perregaux, Akkari & Cattafi, 2000). Toutefois, cette adaptation a parfois un coût psychologique qui s'exprime différemment selon le genre et qui est étroitement lié à la marge de liberté laissée par les structures familiales et sociales.

### Références bibliographiques

- Atzaba-Poria, N. & Pike, A. (2007). Are ethnic minority adolescents at risk for problem behavior? Acculturation and intergenerational acculturation discrepancies in early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 527-541.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: theory, models and findings* (pp. 9-25) Boulder, CO: Westview.
- Bessis, S. & Belhassen, S. (1992). *Femmes du Maghreb : l'enjeu*. Paris: JC Lattès.
- Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (2006). Introduction to acculturation and Parent-child relationships. In M.H. Bornstein & L.R. Cote (Ed.), *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development* (pp. 3-12). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boubekeur, A. (2004). Nouvelles stratégies matrimoniales d'étudiantes voilées en France. In I. Taboada Leonetti (Ed.), *Les femmes et l'Islam* (pp. 145-154). Paris: L'Harmattan.
- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: a social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture*. Paris : Armand Colin.
- Camilleri, C. (1989). La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Ed.), *La recherche interculturelle, tome I* (pp. 13-25). Paris: L'Harmattan.
- Cattaneo, M.L. & Dal Verme, S. (2004). Souffrance et créativité des femmes migrantes. *L'autre, Cliniques, cultures et sociétés*, 5 (3), 387-400.
- Couchard, F. (1999). *La Psychologie Clinique Interculturelle*. Paris: Dunod.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 9-26). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dasen, P. & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In J. Costa-Lascoux, M.A. Hily & G. Vermès (Ed.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*. (pp. 55-73). Paris: L'Harmattan.

- Dasen, P. (2001). Intégration, assimilation et stress acculturatif. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen. (Ed.), *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires* (pp. 187-209). Paris: L'Harmattan.
- Dekovic, M., Noom, M.J. & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence : parental and adolescents perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (3), 253-272.
- Dion, K.K. & Dion, K. L. (2004). Gender, Immigrant Generation, and Ethnocultural Identity. *Sex Roles*, 50 (5-6), 347-355.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Franchi, V. (1999). *Approche clinique et sociocognitive des processus identitaires et de la représentation de soi en interculturel*. Thèse de Doctorat, Université Paris X, Nanterre.
- Harper, J. F. & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, 26(104), 799-808.
- Hily, M.-A. & Lefebvre, M.-L. (1999). *Identité collective et altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 171-190.
- Kessler R.C., McGonagle K.A., Nelson C.B., Hughes M., Swartz, M., & Blazer D.G. (1994). Sex and depression in the National Comorbidity survey. II : Cohort effects. *Journal of affective disorders*, 30 (1), 15-26.
- Khanlou, N.R.N. (2004). Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Public Health Nursing*, 21(5), 404-411.
- Kilani, M. (2004). Femmes, religion et islam : de quelques constructions hégémoniques. In I. Taboada Leonetti (Ed.), *Les femmes et l'Islam* (pp. 95-110). Paris: L'Harmattan.
- Moro, M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris: Dunod.
- Oppedal, B., Røysamb, E. & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (6), 646-660.
- Oppedal, B., Røysamb, E. & Lackland Sam, D. (2004). The Effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 481-494.
- Perregaux, Akkari & Cattafi (2000). L'ici et l'ailleurs dans la construction identitaire de pré-adolescents. In J. Costa-Lascoux, M.A. Hily & G. Vermès (Ed.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires* (pp. 253-275). Paris: L'Harmattan.
- Sabatier, C., Malewska, H. & Tanon, F. (2002). *Identités, acculturation et altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Sam, D.L. (2006). Adaptation of children and adolescents with immigrant background: acculturation or development? In M.H. Bornstein & L.R. Cote (Ed.). *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development* (pp. 97-111). London: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S.J. & Montgomery, M.J. (2002). Similarities or Differences in Identity Development? The impact of acculturation and gender on Identity Process and Outcome. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5), 359-372.

Stevens, G.J.M., Vollenbergh, W.A.M., Pels, T.V.M. & Crijnen, A.A.M. (2007). Parenting and internalizing and externalizing problems in Moroccan immigrant Youth in the Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 685-695.

Swaidan, Z., Marshall, K.P. & Smith, J.R. (2001). Acculturation Strategies: The case of the Muslim Minority in the United States. Paper presented at the Society of Marketing Advances, New Orleans, LA.

Ullman, C. & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants : a report on life satisfaction, self-concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 449-463.

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings: problems, challenges and solutions. *Educational research Review*, 1, 157-168.

Vinsonneau, G. (1996). *L'identité des jeunes en société inégalitaire : le cas des Maghrébins en France, perspectives cognitives et expérimentales*. Paris: L'Harmattan.

### Questionnaire

Ce questionnaire vise à explorer la manière dont vous vivez votre double culture, répondez en fonction de comment vous vous êtes sentis ces trois derniers mois.

Sexe :  Féminin  Masculin

Age : .....

Date de naissance : .....

Etes-vous en cours de scolarité ?

Oui  Non

Si non,

- Quel est le dernier degré scolaire fréquenté?

.....

- Quelle est votre activité actuelle ?

.....

- A quel taux la pratiquez-vous ?

à plein temps  à temps partiel  pas d'activité

Si oui,

- Dans quel degré scolaire êtes-vous ?

.....

Etes-vous né(e) en France/ Suisse ? :

oui  non  autre, lequel ? :.....

si non, depuis quelle année habitez-vous en France/ Suisse ?

Pays de naissance de votre père :

France  Suisse  Autre, lequel ? :.....

Pays de naissance de votre mère :

France  Suisse  Autre, lequel ? :.....

Votre (vos) nationalité(s) :

Français(e)  Suisse  Autre, laquelle ? :.....(plusieurs réponses sont possibles)

Je suis le \_\_\_\_ enfant de \_\_\_\_ enfants (moi inclus)

(Exemple, Je suis le 2<sup>ème</sup> enfant de 4 enfants (moi inclus))

Avec qui vivez-vous ? .....

**Quelle(s) langue(s) parlez-vous en famille ?**

.....

**Parlez-vous français?**

Couramment     Comme ci, comme ça     Pas bien

**Parlez-vous arabe?**

Couramment     Comme ci, comme ça     Pas bien

**Laquelle parlez-vous le plus souvent ?**

.....

**Si vous parlez arabe, vous permet-il de communiquer avec d'autres?**

Oui     Non

**Si vous parlez plus d'une langue,**

- dans quelle(s) langue(s) vous sentez-vous le plus vous-même ?

.....

- dans quelle(s) langue(s) vous sentez-vous le plus à l'aise ?

.....

**Voulez-vous rester vivre en France/ Suisse ?**

Non     Ne sait pas     Oui

**Et vos parents, veulent-ils rester vivre en France/ Suisse ?**

Non     Ne sait pas     Oui

---

**Citez 10 adjectifs ou expressions qui vous décrivent le mieux : « je suis ...»**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Lisez attentivement chaque phrase et mettez une croix [ X ] à ce qui vous correspond le mieux. Pour chaque ligne, vous mettrez une seule croix [ X ].

	Non	Ne sais pas	Oui
1. Je suis comme toutes les autres personnes de culture maghrébine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis plutôt différent(e) des autres français/ Suisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis comme tous les autres étudiant(e)s/ apprenti(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je suis comme tous les autres membres de ma famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je suis comme tous mes amis les plus proches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Les phrases suivantes formulent de différentes façons des idées, opinions et sentiments. Nous vous demandons de lire attentivement chacune des phrases et d'y répondre en fonction de vos propres opinions, votre vécu.**

*Mettez une croix [X] à ce qui vous correspond le mieux. Pour chaque ligne, vous mettez une seule croix [X].*

	Pas du Tout D'accord	Plutôt en désaccord	Je ne sais pas	Plutôt d' accord	Tout à fait D'accord
1. Je suis content(e) d'être membre de la culture maghrébine en France/ France/ Suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'appartiens aussi bien au groupe culturel maghrébin qu'à la société française/ suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Un jour, je veux me marier avec quelqu'un qui ne partage pas la culture maghrébine et fonder une famille différente de la mienne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je suis particulièrement fier(e) de ce que les membre de la culture maghrébine ont fait et accompli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il est important d'agir en fonction de mes propres besoins, sans trop tenir compte des exigences des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je suis très fier(e) de ce que la France/ Suisse a fait et accompli donc je suis fier(e) d'être français/ suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je pense que pour la bonne marche d'une société, il vaut mieux être solidaire des personnes de la culture dominante dans le pays.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je me sens plus proche de ceux qui partagent mes origines culturelles que des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je ne me sens pas particulièrement proche ni de ceux qui partagent mes origines culturelles ni des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je fais partie d'un groupe culturel qui a moins de pouvoir économique et de responsabilités que les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Il est plus difficile d'être embauché(e) en France/ Suisse si on est d'origine immigrée que française/ suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Quelqu'un né en France/ Suisse d'origine immigrée devrait maintenir les traditions françaises/ suisses plutôt que celles de sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je suis certain qu'il vaut mieux fréquenter des jeunes français/ suisses que des maghrébins pour être mieux vu(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je choisis mes copains en fonction de mes préférences personnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ceux qui partagent mes origines culturelles peuvent me comprendre mieux que les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. En général, les profs traitent mieux les étudiants français/ suisses que ceux d'origine immigrée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Les gens ont des idées négatives sur ce que les personnes d'origine immigrée sont capables de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Une personne née en France d'origine immigrée devrait apprendre les langues qui lui plaisent sans se soucier ni de sa maîtrise de la langue familiale ni du français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je veux être moi-même et ne pas ressembler ni à ceux qui partagent ma culture ni aux autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Il est important pour moi de respecter aussi bien les décisions politiques et religieuses du pays dans lequel je vis (France/ Suisse) que celles du pays d'où viennent mes parents et aussi de maintenir les traditions des deux pays.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ma famille attache beaucoup d'importance à ma réussite scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Je ne me sens ni comme les gens qui partagent la culture maghrébine ni comme les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Il n'est pas important pour quelqu'un né en France d'origine immigrée de connaître l'histoire de la France, ni celle de la culture d'origine de ses parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Il est important pour moi de faire tout ce que mes parents me demandent même si c'est contraire à ce que je peux penser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Quelqu'un né en France/ Suisse d'origine immigrée devrait perfectionner sa maîtrise de la langue française autant que celle de ses parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Les propriétaires en France louent plus volontiers leur appartement à un français qu'à quelqu'un d'origine immigrée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Un jour, je veux me marier avec quelqu'un qui partage la culture maghrébine et fonder une famille comme la mienne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Vivre en France/ Suisse signifie que je dois faire en sorte de préserver mon héritage culturel maghrébin tout en adoptant la culture française/ suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Vivre en France/ Suisse signifie que je dois renoncer à mon héritage culturel maghrébin et adopter plutôt la culture française/ suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Vivre en France/ Suisse signifie que je dois préserver mon héritage culturel maghrébin plutôt qu'adopter la culture française/ suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Il est difficile pour moi de m'identifier à une culture maghrébine ou Française/ suisse : aucune n'a de valeur pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Vivre en France/ Suisse signifie que chaque personne doit être libre de choisir la culture qui lui plaît ; l'origine ethnique ou le groupe d'appartenance ne devrait pas avoir d'importance du tout dans le choix de la culture à adopter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. La relation avec ma famille et les personnes de ma communauté sont plus importantes que toutes les autres relations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Il y a des moments dans la vie où l'on se sent plus en forme et d'autres moments où l'on se sent plutôt triste.**

*Lisez attentivement chaque phrase et mettez une croix [X] à ce qui vous correspond le mieux. Pour chaque ligne, vous mettrez une seule croix [X].*

	1	2	3	4	5	6	7
	Pas vrai du tout						entièrement vrai
1. Je me sens plutôt mal en ce moment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Dernièrement, je n'ai pas vraiment envie de faire des choses, rien ne me branche vraiment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Depuis quelque temps, je ne me sens pas en forme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Depuis quelque temps, je ne dors pas très bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si je commence quelque chose, j'ai peur que ça "foire" à nouveau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dernièrement, il m'arrive de passer beaucoup de temps à penser à des mauvaises choses qui pourraient m'arriver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il m'arrive de penser que plus tard que j'aurais des problèmes dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ces derniers temps, il m'arrive souvent de me sentir triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Si quelque chose de mauvais m'arrive, je pense souvent que c'est de ma faute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ces derniers temps, il m'arrive d'avoir envie de pleurer sans savoir pourquoi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Nous vous remercions de votre collaboration**

**Questions facultatives : répondez si vous savez et si vous en avez envie.**

**Votre père a-t-il une occupation professionnelle ?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Oui, à plein temps             | <input type="checkbox"/> Non, homme au foyer                   |
| <input type="checkbox"/> Oui, à temps partiel           | <input type="checkbox"/> Non, étudiant / en cours de formation |
| <input type="checkbox"/> Non, actuellement en congé     | <input type="checkbox"/> Non, à la retraite                    |
| <input type="checkbox"/> Non, actuellement sans travail |  |

**Si oui, laquelle :** .....

**Quelle formation professionnelle votre père a-t-il initialement ?**

.....

**Niveau d'éducation de votre père ?**

- Ecole obligatoire non achevée (< 9 ans de scolarisation)
- Ecole obligatoire achevée (= 9 ans de scolarisation)
- Apprentissage, école professionnelle (non diplômé)
- Collège, Ecole professionnelle (diplômé)
- BTS, Ecole spécialisée après le Bac
  - Université, Grande école
  - Ne sait pas

**Votre mère a-t-elle une occupation professionnelle ?**

- Oui, à plein temps
- Oui, à temps partiel
- Non, actuellement en congé
- Non, actuellement sans travail
- Non, femme au foyer
- Non, étudiant / en cours de formation
- Non, à la retraite

**Si oui, laquelle :** .....

**Quelle formation professionnelle votre mère a-t-elle initialement ?**

.....

**Niveau d'éducation de votre mère ?**

- Ecole obligatoire non achevée (< 9 ans de scolarisation)
- Ecole obligatoire achevée (= 9 ans de scolarisation)
- Apprentissage, école professionnelle (non diplômé)
- Collège, Ecole professionnelle (diplômé)
- BTS, Ecole spécialisée après le Bac
- Université, Grande école