



Jeunesse postcoloniale et inégalités scolaires :
gestion du stigmat, construction du rapport à
soi et sentiment d'injustice

Danaé Bouchat



Promotrice : Marie Verhoeven

Lectrice : Fabienne Brion

Année académique 2020-2021

DÉCLARATION PLAGIAT

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant·es en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

Fait à Bruxelles, le 5 août 2021

Danaé Bouchat

REMERCIEMENTS

Je remercie ma promotrice de mémoire, Marie Verhoeven, pour tous ses conseils et sa patience sans limite.

Je remercie l'Atelier Marollien de m'avoir si chaleureusement accueillie. Un remerciement tout particulier à Ahmed, directeur de l'école, qui a tout fait pour que je me sente bien.

Je remercie également les élèves de l'Atelier Marollien de m'avoir accordé de leur temps.

Enfin, je remercie mes parents qui n'ont jamais cessé de me soutenir tout au long de mon projet.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
CHAPITRE I : INÉGALITÉS ETHNIQUES ET SCOLAIRES : QUEL DIAGNOSTIC POSÉ PAR LA RECHERCHE	12
1. Introduction.....	12
2. Les différents facteurs des inégalités auxquelles les jeunes issu.e.s de l'immigration font face.....	14
A) Attitudes des acteur.ice.s scolaires	14
B) Orientation précoce et en cascade.....	16
<i>Filières différentes.....</i>	<i>17</i>
<i>Redoublement.....</i>	<i>17</i>
<i>Attestations de restriction.....</i>	<i>18</i>
C) Effets de composition	19
D) Le quasi-marché scolaire	20
3. Conclusion.....	21
CHAPITRE II : IMPACT DE L'EXPÉRIENCE DU STIGMATE SCOLAIRE ET ETHNIQUE SUR LA CONSTRUCTION DU SENTIMENT DE JUSTICE ET SUR LA CONSTRUCTION DE SOI : UN DOUBLE CADRE THÉORIQUE.....	24
1. Introduction	24
2. Impact de la stigmatisation sur le sentiment d'injustice : apports de la théorie de Nancy Fraser	25
<i>La notion de parité de participation.....</i>	<i>28</i>
3. Stigmatisation et construction identitaire : les apports de De Gaulejac et Goffman	30
A) Introduction.....	30
B) Caractéristiques de la honte	32
C) Différentes réactions face à la honte	34
<i>Repli sur soi.....</i>	<i>34</i>
<i>Résignation.....</i>	<i>34</i>

<i>L'orgueil et honte inversée.....</i>	<i>35</i>
4. Conclusion.....	36
 CHAPITRE III : PARTIE EMPIRIQUE	39
 1. Méthodologie de la recherche.....	39
A) L'approche biographique	39
B) Population-cible : jeunes hommes issus de l'immigration postcoloniale	41
<i>Profil des jeunes interrogés (échantillon).....</i>	<i>42</i>
C) Contrat de communication et déroulement des entretiens.....	44
D) Canevas d'entretien	45
E) Limites	46
2. Première analyse du matériau : approche par portraits.....	49
<i>Ilyes</i>	<i>49</i>
<i>Yanis</i>	<i>51</i>
<i>Younes</i>	<i>54</i>
<i>Omar.....</i>	<i>55</i>
<i>Sean</i>	<i>57</i>
<i>Kevin</i>	<i>59</i>
<i>Mehdi</i>	<i>60</i>
3. Approche transversale : Analyse et Discussion.....	62
A) L'École ou l'ascenseur économique.....	62
1. <i>Systèmes de justification à leur parcours de relégation.....</i>	<i>62</i>
1.1 <i>Vision de la filière générale.....</i>	<i>63</i>
1.2 <i>Vision des filières techniques et professionnelles.....</i>	<i>64</i>
2. <i>La résignation.....</i>	<i>65</i>
3.1 <u>Construction du sentiment d'injustice et les différent.e.s responsables.....</u>	<u>66</u>
A) Premier.e.s responsables : les professeur.e.s.....	67
1. <i>Injustices des professeur.e.s.....</i>	<i>67</i>
2. <i>Les bon.ne.s professeur.e.s.....</i>	<i>69</i>
B) Second.e.s responsables : les pairs.....	69

1. <i>Population et mixité dans les écoles</i>	70
2. <i>Le poids des stéréotypes et des préjugés</i>	72
3. <i>L'importance de la multiculturalité et du bien-être scolaire</i>	72
 3.2 <u>Les stratégies identitaires de gestion du stigmatisme ethnique et lié à la relégation</u>	73
A) <i>Stratégies identitaires de gestion du stigmatisme</i>	73
1. <i>Appropriation subjective du stigmatisme</i>	73
2. <i>Se fondre dans la masse : stratégie assimilationniste</i>	75
3. <i>Le déni</i>	76
4. <i>Colère et frustration : rejet du stigmatisme par la violence</i>	76
B) <i>En quête de reconnaissance</i>	77
 CHAPITRE IV : CONCLUSION	79
 BIBLIOGRAPHIE	82
 ANNEXES.....	85

INTRODUCTION

Ce travail se donne pour objet d'analyser l'impact du parcours scolaire sur la construction identitaire des jeunes issu.e.s de l'immigration postcoloniale en Belgique francophone. Comme nous le rappellerons dans la première partie de ce mémoire à la suite de nombreux travaux de recherches qui l'ont mis en lumière, cette population est en effet intensément confrontée à des phénomènes de stigmatisation et fait, plus souvent que d'autres groupes, l'expérience de la relégation scolaire. Dans ce contexte, notre recherche interrogera plus particulièrement l'impact de cette expérience sociale particulière sur deux dimensions : la construction de soi (dans un contexte de gestion du stigmate) ainsi que la construction d'un sentiment de justice – ou d'injustice – envers le système éducatif et plus largement, la société.

Il est malheureusement bien connu aujourd'hui, et confirmé par les sciences sociales, que l'École a échoué dans sa mission d'égalité et d'intégration. Les élèves provenant d'un milieu social défavorisé et ayant un « attribut ethnique » (Fouquet-Chauprade : 2013), sont plus souvent en échec scolaire, sont plus souvent relégué.e.s dans des filières moins « nobles », ségrégué.e.s dans des établissements, dans des classes, etc. « Le « paradigme de l'ethnicité » qui est couramment mobilisé pour interpréter les matériaux des enquêtes de terrain, suggère que l'institution scolaire, en plus des différences sociales, transposerait des différences ethniques en différences scolaires. » (Brinbaum & Primon : 2013 : p. 217)

Certes, nous le verrons dans le diagnostic que nous dresserons de cette question, la variable socio-économique joue le rôle principal dans la (re-)production de ces inégalités mais, pour beaucoup d'auteur.e.s, la variable ethnique est indissociable de celle-ci et son poids dans la balance des inégalités scolaires est indiscutable, même si souvent difficile à isoler. Sans jamais tomber dans la fusion hâtive de ces deux déterminants (Rea, Verhoeven et Martiniello : 2007), il convient donc de penser ces variables comme étroitement corrélées. « Les élèves de nationalité « hors Union européenne » étant particulièrement représentés parmi les 25% des élèves les plus défavorisés, les chercheurs font l'hypothèse que le taux [de redoublement] élevé parmi

les élèves de nationalité non européenne s'explique par leur ISE [Indice Socio-Economique]. » (Baromètre diversité – Enseignement : p. 74)

Beaucoup de chercheur.euse.s se sont ainsi attelé.e.s à prendre en compte et à identifier le rôle spécifique de cette dimension ethnique, ce qui n'a pas toujours été chose aisée (Rea, Verhoeven, Martiniello : 2007), en particulier dans les contextes nationaux marqués par un imaginaire plus républicain, comme la France. Comme le disait très bien le sociologue français de l'éducation Georges Felouzis en 2003 : « (...) la variable ethnique est devenue une catégorie à part entière de la perception de l'école et des établissements, sans pour autant être analysée en tant que telle, car ne relevant ni de la conception française de la citoyenneté, ni *a fortiori* des catégories statistiques disponibles. » Felouzis nous mettait déjà en garde à l'époque : nier cette dimension revient à l'invisibiliser ou, pire encore, à la reproduire et la légitimer. Ainsi, il reste difficile, voire mal vu, d'utiliser ce facteur d'ethnicité, que ce soit en France (comme dans le cas de cet extrait) qu'en Belgique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'existe pas de recensement sur l'origine ethnique des élèves, au-delà de la nationalité, ce qui n'est pas du tout représentatif.

Partant du constat que le facteur lié à l'origine ethnique joue un rôle non négligeable dans la production des inégalités scolaires, la présente recherche se donne pour objet d'explorer la manière dont les jeunes issu.e.s de l'immigration – postcoloniale en particulier, des pays du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, anciennement colonisés par l'Europe – expérimentent ces phénomènes de relégation scolaire et comment iels parviennent, dans ces circonstances, à construire un rapport à elleux-mêmes et à la collectivité dans laquelle iels s'inscrivent. En effet, « L'école structure les temps juvéniles, forge les destins et organise les sociabilités. Mais, surtout, elle représente le monde social dominant, « le système », « l'État » et médiatise ainsi les clivages et antagonismes sociaux. » (Mohammed : 2011) Autrement dit, l'expérience scolaire est, pour les jeunes issus de l'immigration (comme pour tous les autres d'ailleurs) une des expériences centrales de la construction du rapport à soi et à la société. Dès lors que cette institution qui incarne la culture légitime est traversée par d'évidents mécanismes d'inégalités sociales et ethniques, comment ceux qui en font les frais peuvent-iels construire une image positive d'elleux-mêmes ? Quelles représentations de la justice et

des injustices scolaires se forment-ils ? Et surtout, s'ils perçoivent l'existence de formes de «stigmatisation ethnique », comment y réagissent-ils ?

Ainsi, cette recherche se concentrera sur l'impact identitaire de l'expérience du stigmatisme ethnique à l'école, en particulier chez les jeunes issus de l'immigration postcoloniale. Nous partirons du postulat que l'ethnicité constitue un stigmatisme visible au sens de Goffman (1963) et ferons l'hypothèse que ce stigmatisme peut condenser un sentiment d'injustice et engendrer en conséquence des réactions identitaires face à l'expérience d'un système scolaire inégalitaire. Nous nous concentrerons sur les élèves issus de l'immigration postcoloniale de 2^{ème} ou 3^{ème} génération. Selon une étude réalisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2013-2014 (le Baromètre diversité-enseignement), les élèves ayant le plus de retard en 5^{ème} secondaire sont les ressortissant.e.s de pays tels le Congo, le Maroc et la Turquie. La proportion d'élèves belges étant au bon niveau scolaire à l'âge convenu est de 39,3% pour 12,7% pour les non-belges, hors Union européenne. Ensuite, la part des élèves qui se retrouve dans l'enseignement secondaire dans des orientations professionnelles en 5^{ème} année, selon la nationalité (2013-2014) est de plus au moins 45% pour les Marocains et environ 35% pour les Congolais, contre un peu moins de 20% pour les Belges.

Dans les positions scolaires moins favorables, on retrouve « les élèves ressortissants de la Turquie, de l'ex-Yougoslavie et des pays de l'Europe de l'Est membres de l'Union européenne. » Ceux du Congo, de l'ex-URSS et du Maroc ont des positions intermédiaires. J'ai décidé de me concentrer sur l'Afrique du Nord, le Maghreb et l'Afrique subsaharienne, car ces jeunes portent d'abord un stigmatisme visible. Ensuite, il est malheureusement bien connu et selon des enquêtes que nous citerons tout au long de ce mémoire, que ces populations sont les plus vulnérables socio économiquement mais aussi scolairement. Selon l'auteur français, Ben Ayed, « ces élèves subissent de plein fouet trois types de désavantages qui restreignent considérablement leur accès à certaines filières d'enseignement ainsi qu'à l'emploi. Ils sont fortement exposés au risque d'être scolarisés dans des établissements scolaires de relégation dans lesquels se cumulent nombre de difficultés et qui les précipitent dans la spirale de l'échec scolaire. Lorsqu'ils parviennent à s'affranchir de ces contraintes contextuelles, à performances scolaires identiques, ils sont plus souvent orientés vers des filières dévalorisées. Enfin, pour ceux qui sont parvenus à l'obtention de titres scolaires (y compris d'excellence), ils

sont confrontés à la discrimination sur le marché du travail. » (2011) Nous tenterons de transposer ces observations au contexte belge francophone.

De plus, en tant qu'ancien pays colonisateur, la Belgique a fait venir -et attire toujours aujourd'hui-, des populations de ces régions d'Afrique. Dans ce contexte postcolonial, comment les jeunes générations immigrées se construisent-iels dans le cadre scolaire ? Autrement dit, quelles sont, dès lors, les réactions identitaires aux stigmates de la relégation scolaire, dans un contexte d'ethnisation ? Autrement dit encore, nous nous intéressons aux réactions identitaires (notamment aux mécanismes de « défense ») élaborées par cette population de jeunes issus de l'immigration postcoloniale, lorsqu'iels expérimentent l'inégalité et le stigmatisme ethnique dans le cadre scolaire.

Pour décrypter sociologiquement cette question, nous avons élaboré un cadre théorique à partir d'une double entrée.

D'une part, nous nous baserons tout d'abord sur la théorie de la Justice proposée par la philosophe nord-américaine Nancy Fraser. Pour appréhender l'expérience de l'injustice sociale, Fraser insiste sur la nécessité d'élaborer un modèle « bidimensionnel », articulant la prise en compte des inégalités distributives avec la question du « déni de reconnaissance » dans le monde social (Verhoeven : 2011).

Selon Fraser toujours, ces deux dimensions de l'injustice sont le plus souvent co-présentes dans les luttes sociales, notamment celles portées par les groupes minoritaires, qui expérimentent à la fois de l'exclusion et des inégalités socioéconomiques (distributives) et des processus de non-reconnaissance et de mépris. Œuvrer à plus de justice passe dès lors, pour Fraser, par une action sur ces deux dimensions : la redistribution et la reconnaissance. Nous nous appuierons sur cette approche pour analyser l'expérience de l'injustice que font les jeunes issu.e.s de l'immigration postcoloniale qui, nous l'avons vu, doivent faire face conjointement à des obstacles de nature socioéconomique et à des facteurs liés à la reconnaissance (discrimination, stigmatisme...)

Nous chercherons à comprendre si ces jeunes ressentent un sentiment d'injustice face à l'école, s'iels thématisent ces différentes sources ou dimensions de l'injustice et dans quels termes. Plus concrètement, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : comment les sujets définissent la ou les injustice(s) qu'iels subissent ? Ont-iels

seulement un sentiment d'injustice ? Si oui, quel type d'injustice pointent-ils : Une injustice redistributive ? Reconitive ? De pouvoir d'action ?

Ensuite, nous avons décidé de nous pencher plus en profondeur sur l'identité et comment elle est impactée lorsqu'on fait face à de telles situations. Si un sentiment d'injustice s'élabore, celui-ci ne peut en effet qu'impacter la construction d'un rapport à soi et à la société. Deux auteurs nous semblaient indissociables dans notre projet de recherche. Ils abordent tous deux les différentes réactions que peuvent avoir les personnes stigmatisées et marginalisées et comment elles réagissent aux épreuves de la marginalisation.

D'abord, les travaux de Ervin Goffman sur le stigmatisme et les réactions face à la stigmatisation nous semblaient indispensables. Nous décelons deux stigmates dont sont victimes les jeunes qui nous intéressent : le stigmatisme ethnique (Goffman utilise le terme « tribal ») et scolaire. Ensuite, dans le même temps, nous nous sommes basé.e.s sur Vincent de Gaulejac et son livre « Les sources de la honte ». Partant du postulat que le stigmatisme engendre des réactions négatives, le sentiment de honte nous semblait approprié. Il y parle donc des différentes dimensions de la honte (sociales, psychiques et subjectives) et du dénouement que peut avoir celle-ci. Comment se solde cet impact sur la construction identitaire de ces jeunes ? Quelles sont les différentes réactions face à ces inégalités ?

Nous commencerons par un diagnostic des inégalités scolaires en Belgique francophone, auxquelles les jeunes issu.e.s de l'immigration peuvent faire face.

Ensuite, nous poserons le cadre théorique qui est double. D'abord, les impacts de la stigmatisation sur le sentiment d'injustice avec l'aide de Nancy Fraser. Ensuite, les différents mécanismes de construction de soi face à la stigmatisation ethnique et scolaire, avec l'aide de Goffman et de De Gaulejac.

Nous continuerons avec la partie empirique qui expose notre choix méthodologique, qui est l'approche biographique. Ensuite, nous trouverons une approche par portraits de nos enquêtés. Puis, l'analyse transversale de notre terrain. Dans cette dernière partie, nous tenterons de répondre à notre double question.

CHAPITRE I

INÉGALITÉS ETHNIQUES ET SCOLAIRES : QUEL DIAGNOSTIC POSÉ PAR LA RECHERCHE

1. Introduction

En plus d'être un lieu d'apprentissage pédagogique, l'École est un « espace de vie et de formation des individus » (Fouquet-Chauprade : 2013), l'enseignement a un rôle très important dans la création des citoyen.ne.s. « [Il] a pour objectif « de développer l'autonomie de l'enfant en stimulant ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi » » (Baromètre diversité-Enseignement : p.25).

Le Baromètre de la diversité-enseignement est un outil d'examen de tous les facteurs de production de ces inégalités et discriminations. Cette recherche a été initiée par l'UNIA, Centre interfédéral pour l'égalité des chances, pour évaluer la réalité et l'ampleur du processus structurel de discrimination dans notre système scolaire.

Selon les nombreuses enquêtes PISA¹ (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, organisé par l'OCDE), le système scolaire en Belgique francophone est particulièrement ségrégatif et inégalitaire quant aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et de l'immigration. Les écarts scolaires entre ces derniers élèves sont les plus marqués et c'est l'un des pays où l'école est la plus inégalitaire (Jacobs, Rea, *et al.*: 2009) « Les systèmes scolaires en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles ont en commun d'être marqués par une ségrégation importante de leurs publics, notamment en fonction du statut socioéconomique, de l'origine nationale, de l'état de santé ou du handicap des élèves. (...) Elle est imputable à différents mécanismes, qui se cumulent, voire se renforcent. » (Baromètre : p. 28)

¹ Programme visant à évaluer les acquis des élèves de 15 ans, au niveau international. Tous les 3 ans, les élèves sont interrogé.e.s dans trois domaines: la lecture, les mathématiques et les sciences.

Un certain nombre de chercheurs belges attribue cette situation très inégalitaire à des facteurs structurels, liés au mode d'organisation de l'enseignement en Belgique. Par exemple, Devleeschouwer et Rea ont tenté de situer notre système éducatif par rapport à une typologie de modes d'organisation des systèmes éducatifs. Plusieurs modèles d'enseignement sont répertoriés dans le monde et la Belgique suivrait le modèle dit de « séparation » ou de « différenciation », qui sont plus susceptibles de produire des inégalités.

Historiquement, le système scolaire belge, contrairement à celui de la France, s'est basé sur une distinction entre réseaux libres et catholiques, accueillant dès lors chacun des communautés différentes ayant leur propre conception de l'éducation, ainsi qu'une identité sociale. (Dupriez, Verhoeven, Bardana : 2019) La « guerre scolaire » s'est soldée à la fin des années 1950 par un pacte scolaire ayant comme mot d'ordre le libre choix des familles quant aux écoles. Le gouvernement belge s'est engagé à donner des fonds à toutes les écoles, peu importe leur réseau. Cette grande liberté des familles à choisir leur école a, nous le verrons, un impact fondamental dans cette ségrégation scolaire (*Ibid.*)

Ces modèles éducatifs sont « caractérisé[s] par une différenciation rapide de l'enseignement après l'école primaire, par une utilisation fréquente du redoublement et par un fonctionnement en cascade de l'orientation vers les filières de relégation selon les performances scolaires. » (Devleeschouwer & Réa : p. 163) Aussi, dans ce cas de figure, « les élèves les plus faibles obtiennent de meilleurs résultats, mais ils sont plus fortement touchés par le phénomène de stratification sociale : la reproduction de l'inégalité sociale (liée à la position de classe) y est la plus marquée. » (Jacobs, Rea, *et al.* : 2009) Ainsi, selon une enquête PISA sur l'enseignement, si l'on compare les 25% des élèves les plus favorisé.e.s et les 25% les moins favorisé.e.s, les écarts dans chaque domaine (lecture, mathématique, sciences) sont dans les plus marqués de l'OCDE (écarts équivalents à 3 ans de scolarité).

Ce modèle conduit à un système scolaire à deux vitesses, qui peut créer « un apartheid scolaire à la fois social et ethnique. » (Devleeschouwer & Rea : p. 163)

L'UNIA définit les inégalités scolaires par les écarts de positions entre les différents élèves. « Ces écarts de position sont produits et/ou renforcés par le fonctionnement et l'organisation du système scolaire et conduisent à des opportunités inégales entre les groupes d'élèves. » (UNIA)

Toujours selon l'UNIA, les facteurs et les dimensions qui expliquent le mieux ces inégalités en Fédération Wallonie-Bruxelles, sont « Le quasi-marché scolaire, le système d'orientations précoces en cascade et, par conséquent, la composition des types, des formes et des établissements scolaires, reconduisent et renforcent les inégalités sociales, ethno-raciales et celles relatives au handicap. »

Selon le Baromètre de la diversité, la gestion de cette diversité dans les écoles dépend de la position hiérarchique des établissements, surtout en secondaire. Le champ éducatif étant devenu un espace hiérarchique et compétitif, nous le verrons, la position des écoles est mesurée « en fonction de leur indice socio-économique (ISE), mais aussi en fonction de leur structure en termes de filières (Transition/Transition et Qualification/Qualification). Dans le sillage de ces analyses, nous avons fait l'hypothèse que la gestion de la diversité était influencée par l'ISE des écoles et/ou leur structure et/ou la proportion d'élèves de nationalité étrangère. » Ce qui joue également, selon Draelants, ce sont les représentations des enseignants, le manque d'information sur les filières, la nature de l'offre de l'établissement, le recours au redoublement pour gérer l'hétérogénéité et réguler la relation pédagogique, l'appréciation de la qualité des enseignants et des écoles selon le nombre d'échecs, etc. (2011)

2. Les différents facteurs d'inégalités auxquels font face les jeunes issu.e.s de l'immigration

Ces multiples processus, structurels et liés aux acteur.ice.s, contribuent à former un système éducatif profondément marqué par la ségrégation et les inégalités ethniques.

Nous partirons du niveau le plus micro, qui est celui de l'attitude des acteur.ice.s de terrain pour remonter en généralité et atteindre le facteur des inégalités le plus macro, ou le cadre général dans lequel s'organisent tous les autres leviers de production des inégalités : le quasi-marché scolaire.

A) Attitudes des acteur.ice.s scolaires

Au niveau interpersonnel, nous avons diagnostiqué des phénomènes de discriminations portés par les acteur.ice.s de terrain, particulièrement les enseignant.e.s (André &

Alarcon : 2018) En fonction de l'origine socio-économique et ethnique des élèves, les traitements diffèrent.

La liberté donnée au fonctionnement interne de chaque établissement de la Fédération Wallonie-Bruxelles permet une grande marge de manœuvre de leur politique, stratégies et actions, ce qui peut donc engendrer des différences. En fonction de la position de l'établissement dans ce quasi-marché scolaire, les autorités éducatives se comportent différemment à l'égard des élèves (conseils de classe, redoublement, etc.) en ce qui concerne par exemple la réputation de l'école, etc. « Les travaux qualitatifs [notamment celui de Verhoeven : 2003, 2011] indiquent qu'à l'égard des élèves étrangers ou d'origine étrangère, les acteurs institutionnels de l'école ont également des attitudes façonnées par le quasi-marché scolaire. Lorsque les établissements occupent une bonne position sur le marché scolaire, ils poursuivent davantage « une conception méritocratique » de la justice scolaire, ainsi qu'une « conception plus assimilationniste ». » (Baromètre : p. 88)

De plus, au niveau des acteur.ice.s de l'enseignement (dans les conseils de classe par exemple) on voit les justifications et mécanismes d'octroi des trois attestations (AOA, AOB et AOC). On peut observer une différence de traitement en fonction de l'origine sociale, ethnique et du genre. « Ainsi, à l'égard des élèves à l'origine sociale élevée, les enseignants s'appuient sur des justifications qui traduisent leurs attentes scolaires importantes et leurs exigences. A contrario, à l'égard des élèves à origine sociale modeste, ils recourent à des justifications de réorientation qui traduisent leurs représentations peu positives de l'environnement familial de ces élèves. Ces résultats vont dans le sens de la littérature qui montre que les représentations des enseignants sont propres à leur groupe social, lesquelles peuvent être défavorables à l'égard des élèves à origine sociale faible: les préjugés peuvent amener les enseignants à ne pas accorder de soutien ou de remédiation aux élèves issus des milieux défavorisés, considérant que les environnements familiaux ne pourront pas mettre cette aide à profit. » (Baromètre diversité - Enseignement) Il reste cependant difficile de savoir à quel point le poids de l'origine ethnique et sociale joue. Les analyses montrent le même schéma pour ce qui est de l'origine ethnique. Les justifications observées sont que lorsque les élèves sont d'origine étrangère, les enseignant.e.s utilisent des arguments du choix personnel. De même lorsqu'il s'agit des réorientations, les arguments se dirigent vers le maintien de la réputation de l'école.

B) Orientation précoce et en cascade

L'analyse des parcours d'orientation observés parmi les jeunes issus de l'immigration met en évidence des processus d'orientation précoce (vers des filières plus dévalorisées du système) et des parcours « en cascade » (du plus valorisé au moins valorisé scolairement et socialement). Cette situation est essentiellement liée au fait que le redoublement, le changement de filières mais aussi d'écoles et la distribution d'attestations de restriction, sont inégalement réparties en fonction des types d'établissements et des populations concentrées (André et Alarcon : 2018).

Filières différentes

Depuis longtemps maintenant, la sociologie de l'éducation nous a montré que le lien entre origine sociale et carrière scolaire est indissociable (Rea & Jacobs : 2007) Dans leur étude menée en 2007, Jacobs et Rea nous montraient que les élèves des enseignements technique et professionnel ont des parents qui n'ont le plus souvent pas fait d'études supérieures. 76,5% des élèves dans ces filières ont une mère qui n'a pas fait d'études supérieures, et a contrario, « pour toutes les mères qui ont fait des études universitaires, 87 % des enfants se trouvent dans l'enseignement général. »

Ce qui est également intéressant est le doigt mis sur le lien entre le niveau d'études de la mère et l'origine nationale : « 69,7 % des mères des élèves ayant deux parents d'origine belge ont fait des études supérieures, universitaires ou non, contre 28,5 % pour les mères des élèves ayant deux parents d'origine étrangère. Ceci confirme la superposition marquée à Bruxelles de l'origine sociale et de l'origine ethnique. » (Rea & Jacobs : 2007) Plus récemment, on le voit encore dans l'enquête du Baromètre, les élèves des enseignements de qualifications sont plus souvent issu.e.s de famille où la mère n'a pas fait d'études supérieures, et où le père est ouvrier ou sans emploi. (2018)

Toujours en 2007, 21,4% des élèves en filières technique et professionnelle (contre 12,7% en général) sont soit nés à l'étranger, soit nés en Belgique mais d'origine étrangère. En 2018, rien ne change vraiment car en 5^{ème} secondaire, 40% des élèves

belges se retrouvent dans le général alors qu'ils sont seulement 17% à être scolarisés dans la filière professionnelle. (Baromètre)

Aussi, « un peu plus de 40 % des mères et des pères des élèves dans l'enseignement général sont nés à l'étranger alors que c'est le cas pour plus de 80 % des parents des élèves dans l'enseignement technique et professionnel. » (Rea & Jacobs : 2007)

Redoublement

« Les études prenant en compte l'ISE du quartier de l'élève et l'indicateur de retard scolaire indiquent que, dès l'enseignement maternel, le retard scolaire affecte plus les élèves issus des quartiers défavorisés que les élèves issus des quartiers favorisés. » On voit 35,4% des élèves issus de quartiers défavorisés contre 60,8% pour les plus favorisés. (Baromètre, p. 70) Ces mêmes indicateurs de l'enseignement, en 2015, indiquaient que les taux de redoublement augmentaient selon les formes de l'enseignement secondaire, « il est de 12% dans la forme générale, de 26% dans la forme technique de transition, de 32% dans la forme technique de qualification et de 28% dans la forme professionnelle. » (*Ibid.* p. 71) Il est tristement connu que les populations ayant un « attribut ethnique » sont généralement concentrées dans les quartiers à ISE plus faible. Au-delà du stéréotype, les faits sont là : « à Bruxelles, l'ethno-stratification des quartiers et du champ scolaire est assez marquée. Même si aucun quartier n'est homogène, il existe une dualisation de l'espace bruxellois: les périphéries sont, comparativement aux quartiers du centre, plus favorisées et plus européennes. » (*Ibid.* : p. 76)

On peut ainsi parler d'un enchevêtrement entre la ségrégation sociale, ethnique et académique : il y a une concentration d'élèves issus de milieux défavorisés (quartiers à faible Indice Socio-Economique (ISE)) dans la population qui redouble et ils arrivent dans des écoles qui accueillent des élèves aux profils similaires, ce qui engendre l'effet de composition, la relégation, et à terme une ségrégation scolaire qui est à la fois socioéconomique et ethnique.

En plus du redoublement, la mobilité est élevée (changements d'établissements en cours de parcours). « Dans l'enseignement secondaire, la mobilité scolaire a également été

thématisée dans ses liens avec les ségrégations entre les écoles et entre les filières. Les travaux sur l'orientation vers l'enseignement qualifiant indiquent qu'elle est fortement corrélée au retard scolaire et au redoublement. » (Baromètre, p. 72) Les changements d'écoles et/ou de filières sont communs en Belgique. Les écoles à faible ISE accueillent, nous l'avons vu, le plus d'élèves redoublant.e.s ou mobiles. Ces mêmes écoles s'échangent les élèves entre elles (*Ibid.*) L'enseignement général génère plus de redoublements qu'il n'accueille d'élèves redoublant.e.s,. C'est le contraire dans l'enseignement de transition.

Attestations de restriction

L'analyse de l'UNIA porte également sur l'observation des politiques et pratiques d'orientation des établissements, par leurs politiques d'attribution d'attestation : (1) les attestations de réussite (AOA), (2) les attestations de réussite avec restriction (AOB) et (3) les attestations d'échec conduisant au redoublement (AOC). C'est dès lors sur les deuxième et troisième degrés que porte cette analyse, dans des établissements secondaires dans l'enseignement ordinaire. On se demande quels facteurs font qu'on donne tel ou tel type d'attestation.

On peut observer que ce sont surtout dans les écoles de l'enseignement de transition qu'on attribue le plus d'attestations AOB. Aussi, lorsqu'on observe une diminution de la proportion d'élèves issus des quartiers les plus favorisés, « le taux d'attribution des attestations AOB est plus élevé. »

Pour les attestations AOC, on peut constater différents facteurs qui favorisent la distribution de ces attestations, tel que le taux d'élèves aux ISE les plus élevés tendent à diminuer la distribution d'attestations AOC, ou au contraire, « plus il y a d'élèves en retard, plus on [en] donne ; (...) l'offre scolaire exerce également un effet : il y a relativement moins d'attestations AOC dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition ; (...) une augmentation du taux de diversité selon l'indice de Herfindahl (...) toutes choses étant égales par ailleurs, est associée avec un taux plus élevé d'attributions AOC. »

Finalement et sans grande surprise, c'est dans les écoles où la proportion d'élèves issus des milieux les plus favorisés qu'on attribue le plus d'attestations AOA et dans celles qui accueillent une population plus défavorisée, qu'on en attribue le moins. Aussi, « dans les écoles où la diversité en terme de nationalités est importante, on attribue également moins d'attestations AOA. »

C) Effets de composition

En France (mais c'est le cas également en Belgique) et selon Felouzis, les parents tiendraient la composition ethnique des établissements scolaires comme un indicateur de la qualité éducative et pédagogique de l'école. « Que l'on considère le comportement « éclairé » des familles dans le choix d'un collège (Ballion, 1986), ou la possibilité de « choisir » un établissement du secteur privé (Héran, 1996), il est manifeste que les stratégies de choix des familles infléchissent notablement la composition sociale et scolaire des établissements. » (Felouzis : 2003)

L'effet de composition est l'effet produit par le regroupement d'élèves ayant des caractéristiques similaires. « Cela renvoie à « une multitude d'influences touchant tant aux élèves et à leurs interactions qu'à une série de caractéristiques associées aux enseignants et aux écoles scolarisant leurs publics », ainsi les relations entre les pairs, les cultures anti-école, les pratiques et l'engagement des enseignants dans leur travail, la gestion de l'école par la direction etc. Au-delà du débat sur l'effet-établissement, des travaux récents ont montré que le rassemblement d'élèves issus de milieux défavorisés a un impact négatif supplémentaire sur leurs résultats scolaires que leur seule origine sociale. » (Baromètre : p. 86)

« Au départ du constat d'une forte dispersion des acquis des élèves en CFB, les auteurs mettent au jour un « effet établissement » responsable pour partie des inégalités scolaires. » (Verhoeven, Rea et Martinelli : 2007) Comme nous le dit Felouzis, le terme de « ségrégation scolaire » implique des conséquences négatives, une ghettoïsation d'élèves ne suivant pas le chemin de l'enseignement général et qualifiant. (2003)

Plusieurs travaux ont également montré que les élèves de classes homogènes de niveaux « faibles » avancent moins, que l'apprentissage y est plus lent et de moindre qualité, comparé aux classes hétérogènes. (Felouzis : 2003)

Les écoles les plus « pauvres », les moins bien cotées sont celles qui accueillent les jeunes cumulant les « handicaps » suivants : sociaux, scolaires et ethniques. « Dans un tel contexte, le monde scolaire est de fait très fortement marqué par l'ethnicité qui devient un principe pratique d'identification pour les acteurs, en rupture totale avec les fondements les plus universalistes du collège unique. En effet, la concentration d'élèves allochtones dans un nombre restreint de collèges apparaît aux acteurs comme une relégation scolaire qui renforce la relégation urbaine et sociale dont ils sont l'objet. » (Felouzis : 2003)

D) Le quasi-marché scolaire

Nous changeons à présent de niveau, pour examiner les facteurs structurels liés au mode de régulation du système, qui eux aussi sont pointés par la recherche comme facteurs d'inégalités sociales (et notamment ethniques) à l'école.

Selon le site de l'UNIA, « Ces résultats semblent, en outre, indiquer que les décisions d'orientation des élèves répondent parfois plus à des logiques structurelles de sélection et de compétition entre les écoles qu'aux mérites de l'élève lui-même. »

C'est Vincent Vandenberghe qui nous parle de « quasi marché scolaire » pour expliquer les inégalités qu'on observe. « L'expression souligne le caractère hybride du système, qui combine le libre choix de l'école par les familles et un financement public des établissements proportionnel au nombre d'élèves inscrits. Vandenberghe considère en effet que ces deux principes, inscrits dans la Constitution ou dans le Pacte scolaire, engagent tous les établissements dans des rapports de concurrence. » (Draelants : 2011) Ce quasi-marché contribue donc à favoriser une forte ségrégation entre les établissements et indirectement une différenciation des conditions d'apprentissages et des pratiques pédagogiques des enseignant.e.s.

Dans cette logique de marché, on observe que la réputation couplée au libre choix des parents profite surtout aux établissements les mieux placés dans la hiérarchisation et de ce fait, ces établissements reçoivent énormément de demandes d'inscription.

Nous observons donc un rapport de compétition entre les différents établissements des écoles secondaires, quant au nombre d'élèves, à leur retard scolaire ou non et à leur profil socio-économique (ISE). La liberté de choix des parents quant aux établissements, couplée à la relégation entre les écoles, participent également à la hiérarchisation des écoles. « En haut de la hiérarchie, les établissements se délestent des effectifs peu avantagés sur les plans socio-économique et académique pour maintenir leur position et, en bas de la hiérarchie, les établissements deviennent les réceptacles des élèves que les autres ne souhaitent plus accueillir. » Ce que nous observons dès lors est que chaque établissement constitue une « niche éducative » qui correspond aux profils académiques et socio-économiques de leurs élèves. (Baromètre, p. 85) Moins bonne est la place dans le marché scolaire (hiérarchisation des établissements), plus les écoles doivent gérer la diversité des publics et se concentrer sur la gestion de la diversité, car ils sont le plus souvent composés d'élèves d'origine étrangère et de milieux défavorisés. Les établissements répondent donc aux spécificités de leur public.

3. Conclusion

Ces différents résultats de recherche nous permettent de conclure que l'effet de composition (à savoir l'effet des caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles (ou ethniques) du public d'un établissement donné, par exemple d'une situation où une école accueille une majorité d'élèves de nationalité/origine étrangère ou au contraire « trie » son public), joue un rôle dans la position plus ou moins défavorisée des établissements au sein du quasi-marché scolaire belge (Rea, Verhoeven, Martiniello : 2007)

Les processus qui découlent de cette situation (processus de relégation et de tri des populations les plus défavorisées et marquées par certaines appartenances de classes et/ou ethniques ainsi que la ségrégation scolaire qui en découle (effet de « niche éducative ») se conjuguent pour renforcer la vulnérabilité des jeunes issu.e.s de l'immigration postcoloniale quant aux inégalités scolaires. Les processus de relégation et de ségrégation ainsi pointés, et qui combinent des critères socioéconomiques et des critères ethniques, se marquent autant au niveau des jugements et des préférences des parents que des représentations des acteurs scolaires et des stratégies de « niche » qu'ils pourront déployer ; ainsi, les données « objectives » qui montrent cette situation

inégalitaire se reflètent également dans les représentations subjectives portées par les acteurs de l'école (telles que la réputation et l'interprétation subjective de la qualité de l'enseignement.) (*Ibid.*)

Les recours au redoublement et à la réorientation « remplissent une fonction de gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires, de « triage interne » essentiel dans le processus de positionnement des établissements sur le quasi-marché, il est alors nécessaire de s'interroger sur les usages sociaux du redoublement et de réorientation dans le cas spécifique des populations étrangères ou d'origine étrangère. » (*Ibid.* : p. 30)

Malgré la difficulté de définir et d'observer concrètement la variable « ethnique », les quelques études que nous avons présentées ci-dessus nous prouvent qu'elle est indissociable de la variable socio-économique. Ce sont donc les jeunes issu.e.s de l'immigration, ayant un stigmat visible et faisant partie d'une classe socio-économique défavorisée qui en pâtissent le plus dans le jeu inégalitaire de l'École.

Ces discriminations se passent autant à un niveau systémique et macro, dans le jeu du quasi-marché scolaire, qu'à un niveau plus relationnel, à travers les conséquences des différenciations à l'œuvre dans le jugement professoral.

Nous introduirons ici le concept de stigmatisation. Ces différents facteurs d'inégalités constituent en fait des obstacles pour ces jeunes. Etant à la fois immigrés, issus de pays ex colonisés, de milieux et de quartiers défavorisés socio-économiquement et enfin scolarisés dans des établissements réunissant plusieurs facteurs négatifs, ils cumulent différents stigmates qui participent à une image négative.

Cela fait donc largement consensus aujourd'hui parmi les chercheur.euse.s et acteur.ice.s de l'enseignement : l'École est inégalitaire, elle a échoué dans sa mission d'égalité et d'intégration, elle est le terreau de la reproduction des inégalités sociales en inégalités scolaires et elle est entachée de violence symbolique (Felouzis : 2003). De plus, comme nous l'avons en partie souligné dans notre revue de littérature, « Ce processus concerne (...) en partie les jeunes étrangers ou d'origine étrangère, puisque ceux-ci proviennent, en général, de milieux sociaux peu favorisés en raison de l'histoire migratoire de notre pays ([la Belgique]). » (Rea, Verhoeven, Martiniello : 2007) Cependant, suite à de nombreuses études, on voit qu'à milieu socio-économique égal, les résultats sont

généralement égaux voire supérieurs, quand on compare les jeunes issus de l'immigration et les « belgo-belges » (Rea et Jacobs : 2007). Le milieu socio-économique joue donc un très grand rôle. (Rea, Verhoeven, Martiniello : 2007) Cette remarque n'empêche pas de rester attentif au rôle spécifique de l'origine ethnique, qui renforce ou ajoute une dimension supplémentaire aux processus de discrimination et de stigmatisation subis par ces jeunes. Plusieurs travaux, en France et en Belgique, montrent que « lorsqu'on croise la profession du père et la nationalité d'origine, certaines de ces différences persistent. » (Ouali et Rea : 1994, cité par Rea, Verhoeven et Martinelli : 2007). En France, les travaux de Duru-Bellat et Van Zanten en 1999, « tendent également à montrer que les élèves étrangers ou d'origine étrangère accuseraient des difficultés scolaires plus importantes que les autres, dans la mesure où il s'agit d'une population très typée. En effet, dans cette population dominant les catégories sociales défavorisées (86% contre 48% chez les élèves français) et moins instruites (63% de pères ayant au plus le certificat d'études primaires contre 25% chez les Français). »

CHAPITRE II

IMPACT DE L'EXPÉRIENCE DU STIGMATE SCOLAIRE ET ETHNIQUE SUR LA CONSTRUCTION DU SENTIMENT DE JUSTICE ET SUR LA CONSTRUCTION DE SOI : UN DOUBLE CADRE THÉORIQUE

1. Introduction

Le premier chapitre nous a permis de documenter plus clairement pourquoi et comment ces élèves issu.e.s de l'immigration postcoloniale belge sont plus vulnérables face aux inégalités du système scolaire, mais aussi combien cette situation les rend particulièrement sujets à divers processus cumulés de stigmatisation (sociale, migratoire, socioéconomique et scolaire).

Dans ce contexte, revenons à notre question de recherche centrale : comment les jeunes issu.e.s de l'immigration postcoloniale sont-ils impacté.e.s par cette situation ou expérience scolaire ? Comment celle-ci impacte-t-elle leur construction identitaire, c'est-à-dire la construction d'un certain rapport à soi et aux autres ? Quelles sont leurs réactions identitaires face aux stigmates de la relégation et face aux discriminations ethniques ? Parallèlement, cette expérience de discrimination et de relégation est-elle perçue par ces jeunes comme une « injustice » ? Quelles explications, quelles lectures formulent-ils quant à cette situation ? Et, s'ils formulent un vécu d'injustice, dans quels termes l'exprimeront-ils ?

Ainsi, nous cherchons à comprendre (1) Comment l'expérience de la relégation, et la stigmatisation qu'elle engendre, impacte-t-elle a) le sentiment de justice chez les jeunes ? et b) comment construisent-ils une forme de « gestion identitaire du stigmaté » ? Et (2) Comment l'expérience des discriminations et de la stigmatisation ethnique impacte-t-elle le sentiment de justice des jeunes et comment se construit la gestion identitaire de ce stigmaté ?

Ainsi résumée, notre double question de recherche requiert de nous doter d'outils théoriques distincts et complémentaires.

Nous présenterons deux points dans cette partie. Le premier est le caractère bidimensionnel de la justice sociale pour Nancy Fraser ou, en d'autres termes, comment les jeunes définissent comme injuste leur situation ? La définissent-ils seulement d'injuste ? Le second point porte sur les impacts de la honte sur la construction identitaire des jeunes, c'est-à-dire, quelles sont les différentes réactions face aux inégalités ?

Pour Nancy Fraser, il y a une conception bidimensionnelle de la Justice sociale : d'une part l'égalité sociale et d'autre part les revendications de reconnaissance. Les deux remèdes à l'injustice sont, selon elle, la redistribution et la reconnaissance, qu'elle regroupe dans le concept de parité de participation sociale.

Cette première sous-partie est un mélange parfait entre l'imbrication des variables socio-économiques et des variables ethniques des inégalités scolaires.

Ensuite, la stigmatisation va généralement de pair avec une forme de marginalisation et de ghettoïsation. L'incontournable Ervin Goffman nous aidera à comprendre comment les jeunes gèrent ce double stigmat (ethnique et scolaire) dans la construction d'eux-mêmes.

Pour finir, Vincent De Gaulejac, parle des racines du sentiment de honte et les conséquences sur la construction identitaire des « victimes » de ces humiliations. Il parle, notamment, de la dimension sociale de la honte, qui est la contradiction entre le désir d'être et le regard que porte autrui sur lui.

C'est à partir de leur expérience scolaire que les jeunes vont se construire une image de soi mais également une représentation de l'école.

2. Impact de la stigmatisation sur le sentiment d'injustice : apports de la théorie de Nancy Fraser

Nancy Fraser, dans son article « Justice sociale, redistribution et reconnaissance » (2004), nous parle des luttes pour la reconnaissance qui s'inscrivent dans un monde où les injustices matérielles font rage. La domination culturelle est devenue la bannière de lutte pour les groupes stigmatisés. L'accès à l'emploi, à l'éducation, à la santé, etc. font partie de la mutation politique à l'œuvre : l'enchevêtrement d'une lutte pour la

reconnaissance et pour la redistribution. (Fraser : 2004) « L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration postcoloniale est marquée par différentes sources de l'injustice sociale : l'accès inégalitaire aux ressources et aux opportunités scolaires se conjugue à des formes de déni de reconnaissance. » (Verhoeven : 2011) Dans le contexte scolaire fort inégal que nous avons vu plus haut, les deux paradigmes que met en lumière Fraser, celui de la redistribution et celui de la reconnaissance, prennent tout leur sens.

Selon Fraser, ces deux paradigmes se distinguent par quatre aspects : (1) leur conception de l'injustice, (2) les remèdes contre celle-ci, (3) qui en sont les victimes et (4) quelle est leur compréhension des différences entre les groupes.

Premièrement, le paradigme de la redistribution pense les injustices comme socio-économiques et étant le produit de « l'exploitation, [de] l'exclusion économique et [du] dénuement. » Tandis que le paradigme de la reconnaissance se penche sur les injustices qu'il voit comme culturelles et qui sont le produit des croyances et représentations de « la domination culturelle, [du] déni de reconnaissance et [du] mépris. »

C'est ici l'illustration de l'enchevêtrement et l'indissociabilité entre les variables socio-économiques et ethniques que nous avons vus dans la Partie 1.

Dans un second temps, les remèdes en fonction des deux paradigmes sont, pour la redistribution, une restructuration économique et pour la reconnaissance, un changement symbolique ou culturel, avec une revalorisation des identités stigmatisées ou un changement complet des modèles sociétaux et des croyances sociales de ces cultures.

Troisièmement, les groupes victimes des deux paradigmes sont : pour la redistribution, la classe sociale (définie au sens marxiste) démunie face aux moyens de production, victime d'exclusion du « marché du travail régulier, cantonnée dans des emplois subalternes et mal rémunérés. » ; en revanche, dans la perspective de la reconnaissance, les victimes de l'injustice sont regroupées « en fonction de l'estime, de l'honneur et du prestige moindres dont elles jouissent par rapport à d'autres groupes sociaux. Le cas

classique est celui du groupe ethnique de statut inférieur, que les modèles dominants étiquettent comme différent et de moindre valeur. »

Ici, c'est d'avantage la variable ethnique qui joue, mais aussi le racisme institutionnel. Le principe du racisme institutionnel (ou structurel), dont ont parlé énormément de chercheur.euse.s dont notamment Rea, Verhoeven et Martiniello peut être très intéressant. C'est le racisme qui est inscrit dans les institutions et dans le système. Les jeunes issus de l'immigration postcoloniale souffrant d'inégalités scolaires, souffrent des pratiques, des règles et normes racistes de l'institution scolaire.

Enfin, c'est dans la compréhension des différences entre groupes et du traitement qui doit être fait de ces différences pour tendre vers une société « juste » que les deux paradigmes se scindent encore. Pour le paradigme de la redistribution, les différenciations sont injustes car elles sont comprises comme des inégalités, et on doit les abolir. Tandis que pour celui de la reconnaissance, au contraire, les différences sont pensées comme des variations culturelles et, dans une perspective recognitive, devraient être célébrées. C'est ce que l'on pourrait expliquer par un mécanisme d'entre soi, une forme de revalorisation de ses origines et de la différence. On peut aussi observer une réaction contraire, qui est de tenter de se « fondre dans la masse », en essayant de mettre de côté sa différence. On peut donc voir une double réaction.

Pour Fraser, en 2004, « Il faut plutôt déclarer injuste le fait que des individus et des groupes se voient déniés le statut de partenaires à part entière dans l'interaction sociale en conséquence de modèles institutionnalisés de valeurs culturelles à la construction desquels ils n'ont pas participé sur un pied d'égalité et qui déprécient leurs caractéristiques distinctives ou les caractéristiques distinctives qui leur sont attribuées. »

Pour Fraser, ces deux dimensions, ou axes de l'oppression, sont à la fois hétérogènes et se chevauchent, s'interpénètrent le plus souvent dans la réalité sociale. La conception de la justice doit donc intégrer les deux paradigmes.

Dans notre démarche de recherche, nous tenterons de repérer dans le discours que les jeunes tiennent sur leur propre expérience ou parcours scolaire, la manière dont iels rendent compte de la domination subie, soit en termes de redistribution, soit de reconnaissance, ou les deux.

La notion de parité de participation

Pour penser une participation sociale plus juste et intégrant ces deux dimensions, Fraser propose le concept de parité de participation, qui suppose que deux conceptions (l'une objective et l'autre intersubjective) de la justice sociale soient remplies. La première demande à ce que les ressources matérielles soient également distribuées « de manière à assurer aux participants l'indépendance et la possibilité de s'exprimer. » Pallier donc l'exclusion économique et sociale.

La deuxième condition « suppose que les modèles institutionnalisés d'interprétation et d'évaluation expriment un égal respect pour tous les participants et assurent l'égalité des chances dans la recherche de l'estime sociale. » (Fraser : 2004)

Cette conception bidimensionnelle de la Justice axée sur la norme de parité de participation englobe à la fois la redistribution et la reconnaissance sans les réduire l'une à l'autre.

C'est donc le manque ou le déni de parité de participation qui, selon Fraser, forme l'injustice. Elle introduit le concept de parité de participation pour illustrer cette injustice à combattre. Ce terme évoque non seulement le fait d'être discriminé, stéréotypé, etc. mais aussi d'être « empêché de participer en tant que pair à la vie sociale, en conséquence de modèles institutionnalisés de valeurs culturelles qui constituent certaines personnes en êtres ne méritant pas, comparativement, le respect ou l'estime. » Pour elle donc, le déni de reconnaissance se trouve dans une sorte de « parcours du combattant », semé d'obstacles « manifeste[s], [publics] et vérifiable[s] » pour arriver au statut de citoyen.ne à part entière. (Fraser : 2004)

Ces obstacles sont institutionnalisés et systémiques. L'École est un lieu de reproduction et de légitimation de la culture dominante. De ce fait, si certain.e.s élèves sont victimes d'échecs, d'humiliations, de relégation, etc. l'étiquette étant posée, elle sera prise au sérieux. Nous reprendrons les mots de Marwan Mohammed qui parle des collègues français, mais qui peut s'appliquer parfaitement à nos écoles secondaires belges : « Pour les enquêtés, l'institution frustre, reproduit les inégalités et les hiérarchies sociales, elle trahit les idéaux qui fondent sa légitimité. L'école classe, étiquette, discrimine et oriente. (...) L'ordre scolaire et l'ordre social sont reliés dans l'esprit des enquêtés, dont le

curriculum scolaire préfigure un avenir inquiétant. La rancœur des perdants, qui ne tarde à s'exprimer, vient notamment du fait que ces classements sont pris au sérieux. Statut personnel et représentations de l'avenir se tutoient et les verdicts scolaires imprègnent durablement les identités subjectives. » (Mohammed : 2011)

La question maintenant est de savoir si c'est une reconnaissance des distinctions (de la différence, de l'unicité de chacun.e) ou la reconnaissance d'une commune humanité. En fonction du déni de reconnaissance que subissent les personnes stigmatisées, la forme de reconnaissance prendra des formes différentes. Soit c'est la « commune humanité de certains participants » qui est niée, alors le remède sera la reconnaissance universaliste. Mais si c'est la particularité des sujets, alors il faudra une reconnaissance de la différence. (Fraser : 2004)

Au final, « les besoins de chacun en termes de reconnaissance dépendent de la nature des obstacles à la parité de participation auxquels chacun doit faire face. » (*Ibid.*)

En guise de conclusion

Le cadre théorique de Fraser qui vient d'être résumé constituera un outil pertinent pour l'analyse de notre objet de recherche. La théorie bidimensionnelle de la Justice de Fraser, ainsi que le concept de parité de participation, pourront en effet être mobilisés pour tenter de comprendre comment les jeunes définissent leur « situation ». En quels termes (distributifs ou reconnaîtifs) jugent-ils leur « position défavorisée » ?

Plus précisément, une série de sous-questions de recherche peuvent désormais être reformulées.

D'abord dans leur conception de l'injustice, la définissent-ils en terme d'inégalité d'accès aux positions scolaires valorisées, d'exclusion, de ségrégation dans des quartiers aux ISE défavorisés, de la relégation dans des écoles ou filières qualifiantes ou professionnalisantes, etc. ou en termes de domination culturelle, de « mépris », de « non-reconnaissance » ?

Quels sont pour eux les remèdes à ces injustices ?

Comment définissent-ils les groupes victimes ? Les exclu.e.s des canaux valorisés sur le marché de l'emploi, dans des filières « nobles », etc. ou des gens subissant une estime moindre et la domination culturelle ?

Comment voient-ils les différences entre ces groupes ? Sont-elles perçues comme injustes ou doivent-elles être célébrées ? Certain.e.s auteur.e.s, comme Verhoeven ou Mohammed en 2011, parlent chacun.e de réactions différentes face à ces différences, voit-on plus un « entre soi » (Mohammed : 2011) ou au contraire une posture assimilationniste (Verhoeven : 2011) ?

3. Stigmatisation et construction identitaire : les apports de De Gaulejac et Goffman

A) Introduction

Une fois identifiée la manière dont notre population d'étude construit son expérience de l'injustice scolaire à partir du cadre de Fraser, nous essaierons de comprendre la manière dont elle construit son identité face à cette expérience. En quoi l'expérience de dominations multiples (redistributives et recognitives), traduites par le concept de stigmatisme et de discrimination ethnique, affecte-t-elle la construction de soi ?

Pour nous doter d'outils conceptuels en vue de penser cette question, nous avons fait appel à deux auteurs : Vincent de Gaulejac et Ervin Goffman.

Nous avons d'abord choisi Ervin Goffman, car comment parler de réactions identitaires sans le mentionner ? Il a notamment parlé du stigmatisme, et nous partons du postulat que l'ethnicité constitue un stigmatisme visible. Goffman parle de « stigmatisme tribal » plutôt que de stigmatisme ethnique. Il peut être défini comme suit : caractéristiques physiques, tribales, linguistiques, etc. qui discréditent celui ou celle qui la (les) porte, et lui donne un « itinéraire moral » différent. Goffman observe dès lors une panoplie de présentations de soi qui sont des stratégies identitaires de gestion du stigmatisme et qui peuvent être considérées comme des mécanismes de défense. Une chose intéressante également est le moment de la prise de conscience du stigmatisme ; il nous dit qu'effectivement, tous.les les jeunes ne réagissent pas de la même manière aux différentes discriminations et face au stigmatisme. Les réactions émotionnelles sont vastes et peuvent être très hétérogènes. Elles dépendent de plusieurs facteurs, par exemple, est-ce que la personne a défini et ressenti cet acte comme discriminatoire ? Généralement, les gens qui ont plus conscience de leur stigmatisme auront plus tendance à

définir les actes comme discriminatoires. De plus, l'impact de cet acte ne sera pas forcément négatif, encore une fois, ça peut dépendre des ressources dont dispose l'individu. C'est un rôle actif qu'a le.a stigmatisé.e. (Bourguignon & Herman : 2007)

« La notion de *stigmatisation* dérive du terme stigmaté ; elle signifie rejet et marginalisation ; ce qui déclenche souffrance, culpabilité et/ou honte chez celui qui le porte, et pitié ou mépris chez celui qui est en face. » (Eiguer : 2013) Dans un article paru en 2004, Vienne met en relation deux binômes : « dignité/considération et son antinomie, la honte/l'humiliation. » Bourdieu et Champagne nous disent : « ce que l'école produit dans les filières de relégation, ce sont des élèves dont l'image de soi a été "écorchée, blessée, humiliée", des personnes rongées par la "honte de soi, la haine de soi ou le désespoir de soi" (...), lorsque les stigmatisations se fixent de manière durable sur l'identité pour soi et façonnent les individus. » (Bourdieu et Champagne : 1992, cité par Vienne : 2004) Mais une réaction identitaire contraire peut voir également le jour. Il s'agit d'ériger en symbole de prestige ce pourquoi on les stigmatise.

Une chose intéressante est que le rejet des stigmates se fait au niveau micro, par vous et moi, mais également au niveau macro, par les institutions (Rochedy : 2015). Goffman dit qu'il ne faut pas uniquement avoir un stigmaté pour être stigmatisé, mais que l'exclusion et la discrimination s'inscrivent dans un contexte institutionnel particulier (*Ibid.*)

Suite à cela, un auteur qui nous semblait également très intéressant dans le cadre de notre mémoire est Vincent de Gaulejac. Il a beaucoup parlé du sentiment de honte, de blessure humiliante et de la construction identitaire qui s'en suit. Nous nous interrogeons dès lors sur comment les inégalités scolaires vues dans le premier chapitre de ce projet peuvent impacter la construction psychique et sociale des jeunes victimes de ces inégalités.

De Gaulejac parle d'un lien entre identité et dignité ; il y a un aspect personnel, qui est « l'expression de l'individualité, [le] sentiment d'être acteur de sa propre vie, [etc.] » Mais il y a également un aspect social « qui inscrit l'individu dans un groupe, une culture, une nation, un peuple par la reconnaissance de son appartenance à ce groupe, le respect de ses droits, de ses traditions, de ses croyances et de sa citoyenneté. » (De Gaulejac : p. 137) La dignité ici est donc un double mécanisme d'estime de soi et d'image que les autres nous renvoient de nous-même.

Ensuite, selon lui, la honte est un processus psychique et elle s'inscrit dans le réel, dans le rapport au sujet et le monde qui l'entoure. De Gaulejac ne veut pas parler de « mécanismes de défense » face à cette honte car ce terme fait trop référence à l'inconscient, il préfère utiliser le concept de « réactions défensives », ou comment le sujet apprend à vivre avec la honte.

Pour De Gaulejac, les réactions pour atténuer « les effets de la blessure » face à la honte sont de trois dimensions : « Une dimension psychique de mobilisation contre les affects qui « submergent » le Moi et risquent de provoquer l'effondrement de sa partie idéalisée ; en d'autres termes il s'agit de conserver l'estime de soi, malgré tout. Une dimension subjective du sujet face à autrui, face aux violences humiliantes, face à la nécessité de restaurer une identité blessée. Une dimension sociale de réhabilitation de son image, de sa famille, de son groupe d'appartenance, de son milieu, qui passe soit par la contestation des normes stigmatisantes, soit par une stratégie pour améliorer sa position dans l'ordre sociale et y prendre du pouvoir. » (p. 229)

Il y a donc (1) l'estime de soi (2) l'image de soi par autrui et (3) une réhabilitation de l'image de son groupe stigmatisé, par différents mécanismes.

B) Caractéristiques de la honte

Dans son livre, De Gaulejac énumère certaines caractéristiques communes de la honte qui s'appliquent, nous le verrons, parfaitement au système scolaire. Nous voulons utiliser ces caractéristiques communes et également les différentes réactions théorisées pour créer un canevas de questions et ensuite les vérifier sur notre terrain.

Premièrement, il y a le concept d'illégitimité : l'existence même du sujet est récusée par lui même, mais également par autrui. Il se vit comme n'ayant pas sa place ici ou comme se trouvant à « une place qui ne correspond pas à celle qu'il devrait « légitimement » occuper. »

Nous ajouterons à ce concept la notion de responsabilisation, qui est très forte, surtout dans le cadre du système scolaire. La représentation « innéiste » de l'intelligence (Draelants *et al.*: 2011) nous fait dire que si le sujet n'est pas à sa place, c'est de sa faute. Ou au contraire, ce ne serait que grâce à son intelligence, à sa détermination, etc. qu'il

réussit aujourd'hui. (Rea, Verhoeven, Martiniello : 2007) Une chose à noter toutefois est que la responsabilisation n'est pas une caractéristique de la honte, mais une injonction politique. C'est le mécanisme interne qui attire ici notre attention ; le fait qu'ils intériorisent leur échec ou leur réussite, qu'ils s'auto-blâment, etc.

Troisièmement, il y a l'infériorité qu'il entend comme le fait d'être différent.e des autres. « L'absence de reconnaissance de sa « valeur » met le sujet en défaut. » nous dit De Gaulejac (p.64) Si la reconnaissance n'est pas présente, il faut trouver un moyen de sauver la face au sens goffmanien, et de faire valoir un droit au respect. (Mohammed : 2011) Cette demande de respect et de reconnaissance est donc un moyen de garder une certaine estime de soi et peut prendre plusieurs formes : intégrées, violentes, etc.

Quatrièmement, la violence. Le mal être résultant d'humiliations concerne « des personnes dont les conditions de vie réelles sont en décalage par rapport aux conditions de vie prescrites par la société (...) » (De Gaulejac : p. 131) Ici, le terme société est à entendre comme la société scolaire. C'est une déchirure de l'intérieur entre conditions objectives et « aspirations profondes ». Nous sommes en plein dans ce que Bourdieu a conceptualisé comme « violence symbolique ». De Gaulejac cite justement Bourdieu en parlant de « victime structurelle » au sens où la souffrance est provoquée par les contradictions, les incohérences et les ambiguïtés des institutions. » (p. 132) Les écoles sont des « lieux sociaux » où la cohabitation est régie par des règles et des normes portées par la classe dominante.

Attention toutefois : si cette souffrance peut être négative, elle peut également être positive, dans le sens où elle pousserait l'individu à s'en sortir.

Et enfin, l'inhibition. Pour De Gaulejac, « les humiliations ne sont productrices de honte qu'à partir du moment où le sujet est dans l'incapacité de réagir. La révolte interne que l'agression suscite ne pouvant se décharger vis-à-vis de l'agresseur, elle est intériorisée (...). » (p. 68) Quand elle s'installe, la honte a tendance à faire le sujet se replier sur lui-même, à éviter toutes les situations qui pourraient faire revivre cette humiliation/honte. L'image renvoyée par autrui peut être vécue très violemment, le Moi peut être complètement touché et la confiance en soi, son estime, etc. complètement anéanties. Comme par exemple une « assimilation invalidante à son groupe d'appartenance ».

C) Différentes réactions face à la honte

Ces humiliations peuvent engendrer une honte réactive : réagir violemment, être agressif pour restaurer son image. Ou, comme nous l'avons vu avec l'inhibition, la honte peut être intériorisée, si l'autrui est « intouchable ». Ici, l'autrui significatif qui stigmatise est constitué par les élèves ou les professeur.e.s, soit plus largement, par le système scolaire. On ne sait dès lors pas à qui s'adresser ou qui nous a stigmatisé. Se battre contre un ennemi invisible et, qui plus est, presque omnipotent, n'est pas chose aisée (Simon & Piccoli : 2018).

Le repli sur soi

Nous interprétons cette partie du repli sur soi avec une volonté/un besoin d'« entre soi ». Se créer de nouvelles règles, une nouvelle hiérarchie sociale où l'on peut être valorisé. Ici, nous pouvons faire un parallèle avec Goffman et le stigmaté ; chacun est susceptible de se voir attribuer une valeur négative par les autres. L'individu se retrouve confronté à l'« autre » qui est « normal » et se retrouve en situation d'« anormalité » voir d'« handicap social » incapable de s'adapter socialement (Gruel : 1985).

La résignation

On se résigne par peur de se sentir encore une fois humilié.e, encore une fois rejeté.e. Ne pas se sentir capable de faire ceci ou cela, car on nous a trop souvent rabâché que l'on était inutile au monde. Ce qui participe au pessimisme collectif quant à l'avenir : « Pourquoi jouer un jeu dont on est durablement exclu ? »

Cette résignation s'accompagne généralement d'un manque de confiance en soi et de la mésestime. Les élèves en filières techniques et professionnelles par exemple, ne se sentent souvent pas « capables » de faire des études supérieures, de rester en filière générale, etc. et ils manquent de confiance en eux-mêmes. Ils acceptent généralement leur transition, probablement pour garder une certaine estime d'eux-mêmes. (Rea, Verhoeven et Martiniello : 2011)

Le désenchantement fait également partie de la résignation : « (...) un véritable désenchantement du monde social qui s'enracine dans les expériences scolaires. L'accumulation d'expériences négatives confirme les discours défiants et pessimistes hérités des générations précédentes et agit comme une révélation subjective, une prise de conscience d'un clivage eux/nous qui dépasse les identifiants locaux ou communautaires. » (Mohammed : 2011) Les jeunes réinterprètent dès lors le sens de leur expérience scolaire et le transposent à un système plus large.

L'orgueil ou la honte inversée

« L'orgueil est le moyen de restaurer le Moi, de retrouver une dignité perdue, de remettre l'Idéal du moi sur un piédestal, de retrouver des « raisons de gloire ». » (De Gaulejac : p. 250) Retourner le stigmaté et tenir tête à la honte est un processus d'inversion. « [La personne stigmatisée] s'efforce de devenir l'image sociale qu'on lui renvoie, de l'accepter, de se l'approprier et de la substituer à son Idéal. Ce qui était sordide et dégoûtant devient alors magnifique et précieux. »

Ces résultats montrent l'impact des positions et parcours scolaires défavorables sur leur construction identitaire. « Dans des contextes scolaires dévalorisés dans l'ensemble du système, l'identification à l'origine migratoire semble jouer comme un stigmaté. » (Rea et Jacobs : 2007)

« On touche ici au symbolique, à l'image de soi dans le regard des autres, à l'ensemble des processus qui produisent la stigmatisation, l'humiliation, l'invalidation par autrui. Toute dégradation publique renvoie à des rapports de domination et de pouvoir. » (De Gaulejac : p. 76)

En guise de conclusion

Nous avons voulu ici nous concentrer sur la construction de soi dans le cadre d'une expérience scolaire marquée par plusieurs formes de la domination. Avec Goffman et De Gaulejac comme base théorique, nous partons du postulat que ces dominations et injustices subies liées aux stigmates ethniques engendrent des réactions négatives telles que la honte et l'humiliation. Nous présenterons quelques auteur.e.s qui nous ont permis

d'appliquer ces théories de l'identité à notre objet de recherche. Et par là même, nous ont permis de vérifier ces hypothèses sur notre terrain.

Une des caractéristiques communes à la honte, nous dit De Gaulejac, est notamment le sentiment d'infériorité. Marwan Mohammed nous met en garde contre un danger, qui est la possible installation d'un cercle vicieux entre les sujets et l'institution scolaire et qui, selon ses travaux, peuvent déboucher sur des formes de délinquance. En plus des possibles conflits avec l'institution, il y a aussi l'expérience de la mixité sociale à l'école. On peut voir apparaître une scission entre « eux » et « nous », qui donne un double sentiment de relégation.

Dans les différentes réactions face à la honte, plus précisément celle du repli sur soi, Barbara Fouquet-Chauprade parle notamment de revalorisation des identités. Son enquête montre qu'avec le retournement de ce stigmat, ceux qui ont un *score ethnique* fort, réussissent moins bien scolairement, mais ont un meilleur bien-être, surtout dans les milieux les plus ségrégués car majoritaires dans ce contexte, ils se créent une image positive dans un « entre soi ethnique ». (2013)

Ensuite, ce repli sur soi peut parfois déboucher sur la création de nouvelles formes de sociabilité comme la bande, théorisée par l'excellent ouvrage de Marwan Mohammed en 2011.

Dans le cas de figure d'une réaction de résignation, l'enquête de Rea, Verhoeven et Martinielli nous montre des exemples de systèmes de justification de ces jeunes pour garder une certaine estime quant à la relégation dans des filières techniques et/ou professionnalisantes : ils peuvent donc directement accéder à un emploi, les cours sont « plus faciles », etc. (2011)

Pour la réaction d'orgueil et de honte inversée, il y a notamment Rea et Jacobs, qui, en 2007, nous parlaient d'immigration subjective et de position objective. Dans leur enquête, ils ont mesuré le taux d'identification des élèves aux populations issues de l'immigration en fonction des filières. Ils montrent tous deux que dans certains cas, il y a une réticence des élèves à se qualifier comme étant issu.e.s de l'immigration, surtout dans les filières de relégation. Tandis que quand ils sont dans des positions plus valorisées, leur origine devient un symbole positif et une bannière de fierté.

4. Conclusion

Le diagnostic des inégalités auxquelles font face les jeunes issu.e.s de l'immigration postcoloniale forme des critères qui peuvent nous servir de plan pour bien comprendre la relégation dont iels sont victimes. Sont relégué.e.s, les élèves qui ont doublé au moins une fois, et/ou ont eu au moins une attestation de restriction, et/ou sont dans des filières ou établissements de relégation, ce qui implique notamment les conséquences du quasi-marché scolaire et l'effet de composition. Ces critères nous guideront dans le design de notre enquête de terrain ; nous aimerions interroger des jeunes particulièrement marqués par ces parcours et carrières de relégation.

Dans cette seconde partie du cadre théorique, l'utilisation de la théorie de Nancy Fraser quant au concept de Justice nous sert de critère pour la méthodologie. Les deux dimensions (de redistribution et de reconnaissance) apparaissent ici comme des facettes possibles du sentiment d'injustice, qu'il s'agira de traduire en indicateurs. La question est de savoir comment les jeunes qualifient les injustices subies ? En termes de redistribution ou de reconnaissance ? Mais également, parlent-iels d'une participation amoindrie dans la vie sociale ? Dans ce contexte postcolonial, quel discours sur l'injustice les jeunes « victimes » des inégalités portent-ils ?

Ensuite, dans les théories de Vincent De Gaulejac et de Ervin Goffman, nous pouvons voir apparaître une typologie des différentes réactions face aux stigmates de la relégation : le repli sur soi, les différentes formes de résignation et la honte inversée.

Même si, en majorité, les jeunes issu.e.s de l'immigration sont plus vulnérables face aux inégalités scolaires, iels ne réagissent et ne définissent pas leur situation de la même manière, c'est la conscience ou non, et à différents degrés, du stigmat. Tous.les les jeunes ne sont pas victimes au même degré. Ce n'est pas parce que le diagnostic est posé qu'iels vivent tous.les la même chose. Nous tentons donc, avec les différents auteur.e.s, d'imaginer des hypothèses sur les différentes réactions et ressentis de certains jeunes. Comment, dès-lors, ces jeunes construisent-iels leur identité face à l'expérience des inégalités scolaires ? Comment réagissent-iels suite à cette position de relégation ? Se replient-iels sur eux-mêmes, se résignent-iels ou entreprennent-iels une inversion de la honte ? Mais aussi, qui tiennent-iels pour responsable ?

Notons enfin que d'évidents parallèles peuvent être établis entre le paradigme de la reconnaissance de Nancy Fraser et cette partie identitaire de De Gaulejac et Goffman. Ces regards analytiques sont complémentaires ; la question du stigmat est une facette du mépris social dû aux injustices culturelles dont parle Fraser, qui peut conduire à un « déni de reconnaissance » et entraîner diverses réactions, ces dernières étant étoffées et théorisées par Goffman et De Gaulejac.

CHAPITRE III

PARTIE EMPIRIQUE

1. Méthodologie de la recherche

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une démarche qualitative, mettant l'accent sur les significations vécues par les jeunes eux-mêmes. Plus précisément, nous avons choisi d'ancrer notre travail de terrain dans une méthode biographique. Présentons à présent les justifications, tenants et aboutissants de ce choix, avant de présenter notre population d'étude et notre échantillon.

A) L'approche biographique

C'est l'approche biographique et plus particulièrement la méthode du récit de vie que nous avons choisi pour ce mémoire. Nous voulions connaître le ressenti de l'interlocuteur. Cette méthode est un outil privilégié de compréhension du parcours de vie. « Ce n'est en réalité pas « la vie » elle-même de l'individu qui constitue le matériau utile de la recherche, mais bien les informations factuelles sur les conditions et les processus mobilisés par celui-ci dans une situation sociale et historique donnée. » (Vincent-Ponroy & Chevalier : 2018)

Le fait de combiner les analyses biographiques à notre réflexion permet d'avoir une vue générale sur la complexité du social. « La perspective n'est pas inductive ou déductive : elle est les deux à la fois puisqu'elle suppose cette itération entre théorie et analyse empirique. Ce va-et-vient entre une première formulation des hypothèses et leur confrontation au terrain pour les affiner, les développer, les intégrer dans une problématique évolutive, construire un objet de recherche sociologique (...) » (Veith : 2004)

Le choix de la méthode biographique a donc été une évidence. Notamment car le concept de « carrière » est fondamental, « dans la mesure où il permet d'analyser une trajectoire

en fonction de contraintes institutionnelles plus au moins incorporées.» (Dubar & Nicourd : p. 52)

Il faut veiller à bien faire les liens entre le « sociologique » et le « biographique ». Pour trouver un sens sociologique à ces histoires de vie, il faut les relier « à des dynamiques d'institutions, d'actions collectives ou d'interactions » dans un contexte social défini. (Dubar & Nicourd : p. 5) Ici, la dynamique est celle de l'institution scolaire qui s'inscrit dans un contexte plus large de post-colonialisme. La méthode « (...) vise à la fois la description et l'explication de faits objectifs, la compréhension de façons subjectives de vivre ces faits , et l'interprétation des manière de les dire, à travers la mise en récit de différentes étapes biographiques dans plusieurs sphères de socialisation. » (Dubar & Nicourd : p. 72)

Cette méthode permet de dégager et de voir une « dynamique de cheminement » qui fait voir des changements d'identité, des bifurcations. Il permet d'observer une double transaction (1) la biographie d'ordre diachronique (identité pour soi) et (2) relationnel, d'ordre synchronique (identité pour autrui) : « Lorsque la transaction diachronique s'établit sur la base de la rupture dans la trajectoire et que la transaction synchronique révèle une dissonance entre l'identité attribuée par l'institution de référence et l'identité revendiquée par l'individu, les propos biographiques expriment des situations d'exclusion, de souffrance, d'inhibition associées à un projet impossible à concrétiser. » (Dubar & Nicourd : p. 61)

Comme nous l'avons explicité dans la première partie, isoler la variable ethnique n'est pas chose aisée, bien au contraire. Dans ce contexte, les chercheur.euse.s belges francophones sont donc contrain.t.e.s de recourir à une panoplie de stratégies pour tenter d'identifier et d'accéder aux élèves ayant un attribut ethnique. A titre d'exemple, dans l'étude de l'UNIA, les chercheur.euse.s tentent d'affiner les indicateurs en utilisant ceux des prénoms, le sentiment d'appartenance aux populations d'origines étrangères, l'évolution de la nationalité de l'élève au fur et à mesure de sa scolarité. « Pour l'enseignement secondaire, les chercheurs font usage des enquêtes PISA, lesquelles fournissent d'autres variables ethniques plus précises, par exemple le lieu de naissance des parents des élèves. » En France, des auteurs comme Felouzis (2003) ont construit des indicateurs sur base des prénoms des élèves, qu'il a ensuite catégorisé en différentes

« aires culturelles ». Duquet *et al.* , en 2006, ont opté pour une combinaison de cinq critères auxquels il faut au moins une réponse négative, etc. Gardons toujours en tête que les stratégies belges et françaises sont différentes car les ressources le sont également.

La méthodologie dans l'étude de Réa *et al.*, menée en 2007, est celle qui nous paraît la plus faisable et la plus judicieuse pour comprendre l'origine ethnico-raciale des élèves : on demande aux élèves le lieu de naissance de leurs parents et les noms et prénoms de l'élève.

B) La population-cible : jeunes hommes issus de l'immigration postcoloniale

Pour trouver notre population-cible, nous nous sommes concentrée sur les écoles les plus marquées par la relégation, en l'occurrence les établissements qui accueillent les élèves des filières techniques et professionnelles et qui sont victimes de l'effet de composition. Dans le même temps, nous nous sommes concentrée sur les élèves ayant eu un parcours scolaire de relégation, avec un ou plusieurs redoublement(s), une ou plusieurs attestation(s) de restriction(s). En somme, les élèves ayant été victimes d'orientations précoces et en cascade.

En termes d'échantillonnage (dans le cadre d'une approche qualitative et biographique), nous avons interrogé sept garçons issus de l'immigration postcoloniale belge avec comme critère le fait qu'ils ont subi des formes de relégation : orientation précoce et en cascade, concentration dans des établissements victimes d'effets de composition (due notamment au quasi-marché scolaire), ainsi que des élèves considérant avoir été victimes d'attitudes discriminantes de la part des acteur.ice.s scolaires.

Notre canevas de questions tente de déceler leur ressenti quant à ces orientations (filières, établissements, redoublement, attestations de restrictions), leur rapport à leur école par rapport aux autres écoles, mais également par rapport à la population, et enfin leur rapport aux autorités pédagogiques (professeur.e.s, éducateur.ice.s, directeur.ice.s, etc.) A travers cette grille d'analyse et dans une perspective de récit diachronique (leur parcours, des moments clés, les tournants, etc.), nous aimerions analyser leur sentiment de justice et/ou d'injustice et la gestion identitaire des stigmates scolaires et ethniques.

Nous ne devons plus l'expliquer, les élèves d'origine étrangère sont plus représentés dans les filières techniques ou professionnelles, sont concentrés dans des quartiers à ISE défavorisé, ont plus de chance de se retrouver dans des établissements victimes de l'effet de composition, ont plus tendance à redoubler, etc.

Et ce sont les garçons issus de l'immigration de l'Afrique du Nord, subsaharienne et du Maghreb qui nous intéressent ici, car ils cumulent ces obstacles en plus d'un stigmat visible.

De plus, même en contrôlant les variables socio-économiques et ethniques, les garçons semblent plus touchés par ces relégations. Ils ont en effet 1,7 fois plus de chance que les filles d'avoir une carrière en cascade. (Rea, Martiniello, Verhoeven : 2011). Les filles sont plus représentées dans les positions scolaires favorables et valorisées au sein de la hiérarchie scolaire. (Baromètre) « Les filles sont plus présentes dans l'enseignement général, tandis que les garçons le sont plus dans l'enseignement technique et professionnel. » (Jacobs *et al.* : 2007) Aussi, dans l'enquête PISA de 2009, on voit que les résultats des filles sont en moyenne meilleurs que ceux des garçons. (*Ibid.*) Même si, et il est important de le souligner, « (...) parmi les élèves qui ont eu des parcours scolaires peu favorables (...), les filles connaissent plus de difficultés d'insertion professionnelle que les garçons aux parcours semblables. » Dans un autre projet, nous aurions adoré axer une recherche sur les parcours chaotiques des filles.

Nous avons également choisi d'interroger des jeunes de 16 ans et plus, car nous aimerions collecter les témoignages de personnes ayant plus de recul sur leur situation. De plus, les établissements proposant les filières techniques et professionnelles ne commencent généralement pas avant la 3^{ème} secondaire.

Profil des jeunes interviewés (échantillon)

La majorité de notre échantillon est scolarisée à l'Atelier Marollien. L'Atelier constitue le pôle construction (gros œuvre, maçonnerie, plafonnerie, etc.) de l'Institut Saint-Joseph. C'est une option professionnelle qui débute en 4^{ème} secondaire. L'Atelier est situé à Forest. Originellement, et comme son nom l'indique, l'Atelier était situé dans les Marolles et accueillait les jeunes sortis complètement du système, il y a de ça plus de 30

ans. L'équipe pédagogique a vu la population changer ; le directeur de l'établissement, avec lequel nous avons été en contact, nous a expliqué que si, auparavant, l'école accueillait des jeunes « complètement paumés », des gros délinquants, toxicomanes, etc. et qu'aujourd'hui il y a encore beaucoup de jeunes placés, qui sortent de prison ou d'IPPJ, il constate néanmoins que la population s'est « adoucie » dans le sens où les écoles d'où les jeunes proviennent semblent les reléguer plus facilement.

Le jour des entretiens, nous avons d'abord eu une entrevue avec le directeur, un médiateur scolaire et la professeure de français, qui nous ont expliqué comment l'institut fonctionnait. Ensuite, nous avons pu avoir une entrevue en tête-à-tête avec cinq élèves.

- *Ilyes* : Il a 23 ans et est Marocain, né en Belgique.
Ilyes a suivi toute sa scolarité à Waterloo. Il a passé toutes ses primaires sans problème avant de se faire renvoyer en 5^{ème} secondaire. Il a terminé son parcours scolaire en filière technique.
- *Yanis* : Il a 23 ans et est Belgo-rwandais, né en Belgique.
Il est passé par cinq écoles et a suivi un parcours « classique » de relégation : il a commencé dans l'enseignement général et, après avoir doublé, est passé en technique puis en professionnel d'où il a été renvoyé, avant de retourner en technique grâce à une année de transition (3TO). Il a enfin arrêté l'école en 3^{ème} secondaire, à 17 ans.
- *Younes* : Il a 16 ans et est en 4^{ème} secondaire. Il est Belgo-marocain par son père, et il est né à Bruxelles. Younes a subi un parcours de relégation dès les primaires. Il a ensuite suivi la filière générale durant 3 mois puis a été renvoyé pour violence avant d'être placé en institut spécialisé. Il est ensuite passé en filière technique et est arrivé aux Ateliers marolliens (Ecole professionnelle de gros œuvres)
- *Omar* : Il a 19 ans et vient de finir sa 6^{ème} professionnelle. Il est Marocain et est né à Bruxelles.
Il est passé par plusieurs écoles en primaire et en secondaire. Il a fait uniquement des Athénées royales, avant de doubler et d'arriver en filière technique, puis en professionnelle, à l'Atelier Marollien.
- *Sean* : Il a 21 ans et vient de doubler sa 6^{ème} professionnelle. Il est Belgo-congolais, né à Bruxelles. Après avoir raté son CEB, il est arrivé en 1^{ère} différenciée, il est

passé en filière générale mais a raté son CE1D. Après avoir passé sa 2^{ème} spécialisée, il est arrivé en technique en 3^{ème} et il est à l'Atelier Marollien depuis la 4^{ème}.

- *Mehdi* : De mère marocaine et de père italo-belge, Mehdi est né à Bruxelles. Je ne connais malheureusement pas son âge mais il vient de finir sa 6^{ème} professionnelle.

Il a fait 3 ans dans une école générale, avant d'arriver à l'Atelier Marollien.

- *Kevin*: il a 22 ans et vient de finir sa 6^{ème} professionnelle. Il est Belgo-marocain et est né à Bruxelles. Il a doublé dès les primaires, ce qui lui a valu de passer directement en secondaires dans une école technique, avant d'arriver à l'Atelier Marollien.

C) Contrat de communication et déroulement des entretiens

Nous avons choisi un petit échantillon de personnes car la méthode est plus intensive qu'extensive. C'est le mode rétrospectif qui a été choisi ici.

Même s'il n'y a pas de protocole strict, il faut tout de même poser un cadre. Il faut une direction, le but n'étant pas de faire une psychanalyse de la vie du sujet. L'entretien doit être structuré par le sujet du mémoire. Il faudra donc un canevas de questions pour nous permettre de relancer l'interlocuteur sur certains points.

Nous avons donc établi un contrat de communication, c'est à dire une présentation de l'enquête et du sujet de mémoire, qui nous a servi à « précentrer » l'entretien et mettre en confiance l'enquêté. (Bertaux cité par Dubar & Nicourd : 2017)

L'anonymat a évidemment été garanti et l'enregistrement demandé à l'avance. L'enregistrement permet deux choses : (1) la disponibilité totale au moment de l'entretien, car quand lorsque l'on prend des notes, l'intervieweur.se n'est pas à 100% « présent.e » et la relation enquêtrice/enquêté peut être mise à mal. (2) La retranscription complète de l'entretien est indispensable à l'analyse. (Dubar & Nicourd : 2017) « L'entretien sociobiographique comporte trois finalités : obtenir des repères objectifs sur la trajectoire de l'enquêté, accéder aux différents mondes subjectifs de sa carrière et permettre une interprétation de son cheminement liant trajectoire et carrière. » (*Ibid.* : p. 81)

Contrat de communication

Il est bien connu dans la sociologie de l'éducation que l'École est inégalitaire et qu'elle a échoué dans sa mission d'égalité et d'intégration. Je cherche donc des témoignages de jeunes qui n'ont pas suivi le parcours scolaire classique (redoublement, filières et établissements techniques et/ou professionnels, attestations de restrictions, etc.), pour voir comment ils l'ont vécu, ressenti, et pourquoi. Le but est que les sujets nous racontent leur carrière scolaire, d'un point de vue factuel mais aussi personnel. Nous voulons voir quelles sont les différentes réactions identitaires de gens qui ont subi des discriminations au sein du système scolaire.

Nous avons choisi des jeunes originaires d'Afrique du Nord et subsaharienne, car nous nous interrogeons sur les facteurs ethniques des inégalités scolaires.

Ces informations nous sont utiles pour la partie « Enquête de terrain » de ce mémoire dans le cadre du Master 2 en sociologie à l'UCLouvain.

D) Canevas d'entretien

Le canevas de questions nous a permis d'avoir un fil rouge durant les entretiens et de ce fait, de pouvoir rester dans le cadre de notre sujet de mémoire. Sans jamais oublier que le but est de laisser parler les interrogés et de nous « raconter ». Le canevas se compose de cinq grandes questions assez larges qui laissent la place à l'interlocuteur de nous partager l'histoire de sa famille, de son parcours scolaire et de son ressenti quant à ce parcours.

(1) Peux-tu me dire de quelle(s) origine(s) sont tes parents ? Ensuite, raconte-moi leur parcours migratoire et professionnel, comment sont-ils arrivé.e.s à Bruxelles ? Que faisaient-ils avant d'arriver ? Que font-ils maintenant ?

Pour « planter le décor », nous commencerons par poser la question de l'origine ethnique des parents : comment ils sont arrivé.e.s à Bruxelles et retracer le parcours migratoire et professionnel de ces dernier.e.s. Commencer par ces questions nous sera utile pour l'analyse.

(2) *Raconte-moi comment se passent/se sont passées tes primaires, puis tes secondaires. As-tu eu des difficultés (redoublement, école technique/professionnelle, points et comportement, etc.) ?*

Avec cette seconde question, nous essayons d'avoir une vision d'ensemble du parcours de l'enquêté. Nous plantons le décor et nous assurons qu'il rentre dans nos critères de recherche. Nous attendons un retour plutôt factuel.

(3) *Quel est ton ressenti global sur ton parcours, ton orientation, etc. ? Comment tu te sens face à ces orientations ? Comment tu les expliques ?*

Ensuite, nous rentrons dans le vif du sujet. Nous voulons à présent connaître le ressenti de nos interlocuteurs et leur rapport à l'école. Nous les laissons parler et nous raconter leur vision du parcours qu'ils ont suivi. C'est Fraser qui nous aidera pour cette partie de l'entretien. Parlent-ils d'injustice ? Si oui, comment la ou les définissent-elle(s) ?

Voyons-nous une certaine déception face à l'école ? Une forme de colère ? Comment l'expliquent-ils ?

(4) *C'est quoi ton rapport à l'école ? (L'ambiance de la classe, de l'école en générale, la relation avec les professeur.e.s, la direction et les élèves, la qualité des cours, etc.)*

Ici, nous tentons de comprendre leur relation avec les autres élèves, mais également avec les autorités pédagogiques qui les encadrent et l'ambiance générale dans laquelle ils ont étudié/ils étudient.

(5) *Quelle image de toi l'école te renvoie/t'a renvoyée ? As-tu des anecdotes, des « moments », dans ton parcours scolaire qui t'ont semblés marquants ?*

Enfin, c'est l'image de soi qui nous intéresse ici. Grâce aux typologies de De Gaulejac et Goffman, nous allons pouvoir vérifier nos hypothèses quant aux différentes réactions face aux injustices subies et à une image de soi blessée.

E) Limites

Tout d'abord, « les récits de vie sont la vie racontée, pas la vie « réelle » ». (Vincent-Ponroy & Chevalier : 2018) C'est le sujet qui décide de ce qu'il trouve important ou non. Il peut aussi y avoir des problèmes de mémoire ou d'omission -volontaire ou

involontaire-. C'est le risque avec les entretiens rétrospectifs. Par exemple, il peut y avoir différentes perceptions de l'avenir : ouverte ou fermée et cette perception « aura une incidence sur la trame du récit et peut constituer une clé d'interprétation sociologique. » (Dubar & Nicourd : 2017) La méthode laisse donc une grande place à l'interprétation des enquêtés et elle reconnaît leurs spécificités. Il ne faut donc pas oublier qu'« il est essentiel de se souvenir que c'est en partie dans la façon que le narrateur a de construire son récit, de raconter son histoire, que le sens se construit. » (Vincent-Ponroy & Chevalier : 2018) Il faut donc garder en tête qu'il n'y a pas de « récit objectif à obtenir » : Quel est le dénouement et la notion de justice en fonction des sujets. Cette méthode permet « d'articuler un parcours singulier à un processus sociohistorique. » (*Ibid.*)

Ensuite, nous sommes une jeune femme blanche de classe moyenne, qui vient s'entretenir avec des jeunes dont elle ne connaît pas le milieu. Depuis très jeune, nous nous questionnons sur notre légitimité et notre droit à étudier cette sphère. Il faut une forme de réflexivité pour être consciente de notre implication personnelle. Cette dernière peut avoir des conséquences dans la production des données.

Également pour la prise de contact, nous avons été parfois embarrassée de chercher des jeunes ayant un attribut ethnique visible, étant nous-même blanche et de classe moyenne.

Enfin, la situation sanitaire actuelle n'aide absolument pas la prise de contact avec les jeunes. Les écoles sont fermées, les Maisons de jeunes inactives, etc.

Nous avons finalement trouvé l'école professionnelle de carrosserie l'Atelier Marollien à Forest (Bruxelles). Nous avons donc passé une matinée à nous entretenir individuellement avec cinq élèves de cet établissement.

Lors des retranscriptions d'entretiens, nous nous sommes rendu compte que nos questions étaient beaucoup trop vastes et théoriques. Nous sommes passée à côté de beaucoup d'informations précieuses.

La difficulté de trouver des contacts en fin d'année scolaire, dans une période de pandémie et le nombre de refus essuyé ne nous ont néanmoins pas empêchée de trouver

des élèves à interviewer. Malgré le peu de jeunes interrogés, nous avons eu la possibilité d'avoir une vision assez globale de leur rapport à l'École.

Cinq jeunes sur sept viennent de l'Atelier Marollien, la population n'est donc pas très diversifiée. Mais comme mentionné plus haut, la prise de contact a été compliquée. Malgré cela, nous avons trouvé extrêmement intéressant d'avoir le point de vue de jeunes scolarisés dans ce type d'école. Le fonctionnement étant assez *extraordinaire*, la comparaison avec les écoles générales et traditionnelles a été beaucoup plus aisée.

La conséquence du petit nombre de jeunes interrogés est aussi que la parité d'origines n'a pas été respectée. Nous avons interrogé cinq élèves d'origine marocaine, un d'origine congolaise et un belgo-rwandais. Notre but n'était pas de faire un comparatif des origines, mais bel et bien de savoir si le facteur ethnique rentrait vraiment en jeu dans le parcours de relégation de ces jeunes. Ceux que nous avons interrogé ayant tous un stigmate visible, nous osons espérer que les résultats n'ont pas été biaisés.

2. Première analyse du matériau : approche par portraits

Ilyes

Ilyes a 23 ans, il est Marocain et sorti de secondaires depuis 5 ans.

Il a réalisé ses primaires en une traite. Il a fait ses secondaires dans la même école jusqu'en 5^{ème}, où il a décidé de changer avant d'être renvoyé et a terminé ses deux dernières années dans une école technique, en option tourisme.

Pour lui, l'École est une opportunité pour une ascension économique, il parle de « *sortir de sa classe sociale* ».

Aussi, ayant grandi et ayant effectué sa scolarité dans un environnement de type aisé et dont il s'est toujours senti exclu, il parle des différences entre « Eux » et « Nous » presque exclusivement en termes économiques. De ce fait, le racisme viendrait du classisme.

La raison perçue de son évincement de l'école est, selon lui, l'étiquette posée par le corps enseignant ; celle de l'élève qui « ouvre sa gueule », qui répond aux professeur.e.s et qui perturbe le cours. Il a vu s'installer un cercle vicieux, où les réprimandes se faisaient de plus en plus dures et de plus en plus régulières, ce qui ne manquait pas de pousser Ilyes à réagir encore plus fort. « *J'avais...comment dire... clairement la sensation d'être insolent parfois mais je savais que c'était lié à une certaine forme de colère et bah dès que j'étais moins en colère, bah j'étais moins insolent.* » Et d'ajouter « *(...) c'est juste que j'acceptais pas certaines choses et on aimait pas que je le dise haut et fort. Et au bout d'un moment, pour la moindre petite chose, je recevais des punitions et des réprimandes qui étaient beaucoup trop pour ce que c'était.* »

Ilyes a effectué sa scolarité à Waterloo, dans des écoles avec peu de mixité sociale et il en a beaucoup souffert. Cette non-mixité l'a petit à petit poussé à se replier sur lui-même et à se fondre totalement dans le moule de son environnement. « *(...) Parce que je m'étais vraiment enfermé vraiment, dans une seule case, pour correspondre, pour qu'on m'accepte*

en fait. Pour qu'on se dise « Ilyes c'est le rebeu sympa » vraiment, en fait, cette phrase est forte, mais vraiment « Ilyes c'est le rebeu sympa ». »

Il a également beaucoup parlé du rôle des professeur.e.s. Il voit ces dernier.e.s comme des médiateur.ices et des outils. Il soulignait le fait que beaucoup d'entre eux abusent de leur statut et « dépassaient les limites » du contrat tacite entre eux et les élèves. Ici, un extrait qui illustre une altercation avec une de ses professeur.e.s : *« Moi j'avais rien contre cette prof, je lui ai juste dit « t'as pas de pouvoir sur moi en fait. Fin, t'as du pouvoir pour me dire quand je dois m'asseoir et quand je dois lever la main pour te parler, parce que c'est dans le cadre de notre [il ouvre grand les guillemets avec ses doigts] « contrat ». (...) donc euh si vous vous voulez pas que je franchisse certaines limites, faut pas en franchir certaines parce que pour moi c'est pas juste. » C'est pas juste une question d'autorité, pour moi c'est une sorte de contrat tacite qu'on a entre les gens, j'ai eu ça très tôt. (...) pour moi l'enseignant c'est un outil. Fin c'est une éponge, il doit s'adapter à sa classe, c'est pour ça que j'ai jamais aimé les enseignants qui sont trop dominants et qui pensent qu'ils ont réellement un pouvoir sur nous, le seul pouvoir qu'il a, c'est un pouvoir qui est noble, c'est celui de transmettre des choses, parfois il peut utiliser une certaine sorte de pouvoir, mais ça part toujours... fin tu vois, tu peux être un petit peu manipulateur pour faire rentrer des choses dans la tête des gens, mais un enseignant, la majorité du temps c'est genre bienveillant cette manipulation, parce que c'est lui qui s'adapte, c'est pas lui qui force. »*

Il a évoqué des remarques et comportements racistes, jamais frontales, toujours plus ou moins subtiles, mais bien là. Suite à la prise de conscience de ces remarques, il a été de plus en plus insolent et en colère, et c'est là que s'est installé le cercle vicieux entre lui et l'institution. *« Et euh, y a pas des mots qui m'ont particulièrement marqués dans ce qu'il a dit, mais j'avais cru comprendre par moment, dans certaines de ces phrases, que c'était de ma faute. Mais pas nécessairement parce que j'étais un mauvais élève ou quoi, mais euh, genre euh ma condition. Fin j'avais l'impression qu'on m'attaquait sur quelque chose de plus large que juste le comportement ou ma grande gueule et j'ai pas trouvé ça super approprié. Mais je sais que ça m'avait fait réfléchir pour la suite et je pense que c'est ce qui a fait encore plus qu'au final au fil de l'âge, que je devienne encore plus intolérant avec certaines choses euh qui font pas partie de l'accord tacite dont je t'ai parlé plus tôt. »*

Malgré ses revendications, nous avons pu observer chez Ilyes un phénomène de repli sur soi et une posture assimilationniste. Cela va sans dire, mais ce phénomène se produit évidemment et surtout dans les écoles non-mixtes. Car c'est dans le manque de multiculturalité qu'on prend conscience de son statut de minorité. Comme un mécanisme de défense, le repli semble être le plus sûr.

« Mais l'autre phase qu'il y avait avant ça, c'était il fallait que je montre que je sois arabe, tout en montrant que j'étais bienveillant, cool, toujours collé à l'image que j'avais, mais du coup là, ça a commencé à être bizarre parce que euh, je commençais à faire du racisme ordinaire, à jouer sur les caricatures pour rappeler que j'étais arabe. »

Cet extrait montre sa difficulté à jongler entre sa culture arabe dont il est fier, mais la conscience d'un rejet possible lié à cette origine.

Yanis

Yanis a 23 ans, il est Belgo-rwandais et a arrêté l'école à 17 ans.

Il a subi une forme de relégation dès la fin de ses primaires : ses professeur.e.s l'ont dirigé vers une école de « *gens turbulents* », car l'école qui lui plaisait « ne lui aurait pas convenu ».

Il s'est donc retrouvé à l'école de la Providence à Woluwe. École mixte, mais où il a senti une exclusion complète, proche de la ghettoïsation. *« Pas du tout un sentiment d'appartenance, mais plus un sentiment d'exclusion, tu vois c'que j'veux dire ? Pourquoi... Pourquoi quand je rentre dans cette école, je vois autant de minorités qui sont avec moi et quand je vais dans une autre école, je vois pas euh... J'en ai jamais vu autant, (...) Parce qu'on m'avait emmené dans une école qui était pour les gens turbulents et qui avaient du mal à l'école, alors que j'étais juste turbulent et j'avais pas spécialement de difficulté, sauf que j'étais hyper dissipé. »* Ce sentiment d'exclusion a déclenché une grande frustration et beaucoup de colère. *« Et euh... du coup euh... A partir de ce moment-là j'ai commencé à foutre la merde en cours, des trucs de gamin tu vois, euh parler en classe, euh... créer des lynchages au niveau de certaines personnes dans la classe et puis bref, on m'a renvoyé à la fin de l'année. »*

Il est ensuite passé dans un internat à Binche, une « *école de blancs* » et une école « *hyper bourgeoise* » où il n'y avait aucune mixité. Il a senti une forte scission entre les « *campagnards* » et les « *bruxellois* » qui étaient principalement des ressortissants de l'Afrique et du Maghreb. Dans cet internat, les élèves lui ont collé (comme au reste des Bruxellois) l'étiquette de « *bandit* ». Il est donc devenu un bandit (lynchages de professeur.e.s et d'élèves, répondre aux enseignant.e.s, déranger le cours, etc.) ce qui a bien sûr alimenté les répressions de l'institution et le cercle vicieux s'est installé.

Dans cette école, les propos racistes venaient des élèves et des professeur.e.s. Ce sont surtout les remarques de ces dernier.e.s qui l'ont touché, car iels ont un statut d'autorité et iels en ont abusé.

Après avoir été renvoyé à nouveau, il est arrivé à l'IATA à Namur, école d'art. Il a été très agréablement surpris de la mixité dans cette école, les mentalités étaient plus ouvertes et il s'est senti bien mieux, entouré de toutes ces personnes *extraordinaires*. « *Ouais, ouais, ouais, un choc dans le bon sens. Parce qu'en fait, quand je suis rentré dans cette école, y avait pas euh... ces regards tu vois. Y avait pas ces regards, parce que y avait des gens encore plus... fin, je vais dire « incroyables », mais parce que je sais pas quoi mettre comme mot dessus mais, y avait pas de euh... Pas en mode euh... Pièce exotique tu vois ? Genre, y avait tellement de genre, de pièces exotiques tu vois, que genre euh... partout que... les gens s'en foutaient en fait au final, c'était complètement différent comme truc.* »

Malgré cela, il reste très revendicateur, continue de faire entendre sa voix et de répondre à quiconque osait lui demander de se taire. Ce qui lui a valu de passer en filière professionnelle l'année suivante. Il s'est retrouvé à Saint-Luc Tournai, en option ébénisterie. Il a vécu la même expérience que durant sa première année d'internat, ses camarades d'option étant « *des bourrins* », des gens pas éduqués au racisme. Ce qui a renforcé ses revendications et il « *foutait la merde* » de plus belle. Avant même de finir l'année, il a été renvoyé. Il en a beaucoup voulu aux professeur.e.s qui ne réagissaient pas aux remarques racistes des élèves et parfois même qui y participaient.

Ensuite, il a passé une année de transition pour pouvoir repasser en technique car il a trouvé une école de photo à Bruxelles. Ce qui l'amène à l'INRACI, où il va finir par quitter l'école, en 3^{ème} secondaire, à 17 ans.

Avant d'arrêter sa scolarité, il a rencontré une professeure de mathématique qui l'a beaucoup aidé : *« Heureusement en fait, on a quand même mis sur ma route euh... Un prof... Où j'ai vraiment découvert une prof qui m'aidait à me remettre en question. (...) Et genre c'était la SEULE qui me kiffait et tout, qui me kiffait vraiment de ouf etc. où je rigolais de ouf avec etc. Et genre y a blindé de moment, à midi on se posait, on parlait et euh... en vérité elle me posait des questions en mode « pourquoi tu fais ça » en mode ouais, « pourquoi tu fais des enroules comme ça ? » (...) Et elle m'a fait blindé me remettre en question, sur beaucoup de choses tu vois, alors que les autres profs.. En fait, le truc c'est que je crois que j'ai toujours eu un problème à l'autorité et que euh... les autres profs bah ils voulaient juste utiliser cette autorité sur moi et que moi bah... j'étais un cheval fou tu vois, si tu me mettais une muselière, bien sûr que j'allais te mordre tu vois ? »*

Le registre affectif est très fort dans cet extrait. Il utilise le terme « kiffer » qui veut dire « aimer ». Nous pouvons interpréter qu'il ne s'est, en réalité, jamais senti aimé ou considéré en tant qu'être humain dans aucun moment de sa scolarité.

Les différentes prises de conscience d'injustices (retenues abusives, renvoi pour motifs disproportionnés, remarques racistes, étiquette, aucune aide des professeur.e.s, etc.) ont débouché sur un besoin de s'informer quant aux luttes en tant que membre d'une minorité, ce qui a alimenté son esprit revendicateur. Il savait déjà qu'il faisait partie d'une minorité raciale, mais il a vraiment pris conscience de son stigmat et du poids que cela impliquait.

Pour lui, la mission éducatrice de l'École qui est d'apprendre l'égalité et l'intégration, la lutte contre le racisme, etc. a totalement échoué.

Ces injustices ressenties ont participé au désenchantement total et au désintérêt qu'il a éprouvé par rapport à l'École. Malgré le fait qu'il ait une image plus positive des filières de transition, il a été choqué du niveau des cours professionnels. *« Bah en gros, j'avais eu certains apprentissages en 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} bizarre là et quand je suis repassé en professionnel, j'ai fait des années en arrière genre. Les cours c'était genre, j'étais là en mode « wow », on nous apprenait la règle de 3, des trucs genre, t'étais là en mode « ah ouais. » Et en fait, quand t'es dans cette situation-là, et que tu vois ça, ça te dégoûte encore plus en fait, parce que t'es là « mais les gens ils nous prennent vraiment pour des te-bés [bêtes, débiles] » ils nous donnent vraiment les trucs les plus simples au monde, donc du coup ça te dégoûte encore plus, et là je parle même pas en tant que minorité, je parle en*

tant qu'élève, en tant qu'être humain tu vois genre, n'importe qui, tu l'amènes dans un truc au départ, et tu lui montres qu'en gros il est nul dans ce truc là, etc. donc tu l'amènes dans ce truc pour les [mime des guillemets] « faibles » où tu lui montres qu'il est encore plus faible, en lui donnant des cours qui étaient vieux et qu'on utilise même plus euh... dans une autre section à leur âge, nan c'est hyper rabaissant, c'est hyper rabaissant. »

N'ayant pas suivi le parcours scolaire classique, il a fait une grosse remise en question de ses capacités intellectuelles. Dans nos sociétés post-modernes, utilitaristes et noyées dans la course à la rentabilité, qu'il appartienne à la filière générale, il y a ceux qui rentrent dans le moule et qui peuvent servir. Ensuite, il y a les autres qui ne sont pas dans le bon circuit et qui sont donc, par définition, inutiles au monde.

Ces constatations mènent généralement à l'ennui, à la frustration et à la colère. Ce savant mélange conduit souvent à des réactions concrètes et virulentes, dont la plus récurrente consiste à répondre de manière inappropriée aux professeur.e.s, ou, selon les termes des sujets : « *avoir une grande gueule* », « *On laisse plus rien passer* ». L'intolérance est maximale pour chaque remarque et le besoin de revendication est inévitable.

Ensuite (ce qui va souvent de pair avec la première forme), est de parler en cours, de déranger le cours, de « *foutre la merde* ».

Enfin, moins souvent, il y a la violence verbale ou physique, comme des lynchages d'élèves et/ou de professeur.e.s, etc.

Younes

Devant un élève très fermé, du moins en situation d'entretien, nous avons eu beaucoup de mal à rebondir et n'avons malheureusement pas pu tirer de cette rencontre un matériau très riche.

Younes a 16 ans, est en 4ème secondaire et est Belgo-marocain.

Il a doublé en primaires et est rentré en secondaires en technique. Il a été renvoyé pour faits de violence contre un professeur. Il est passé en institut spécialisé avant de revenir en technique, pour enfin continuer sa scolarité à l'Atelier Marollien.

L'image qu'il a de l'École est positive : *« En général je dis c'est bien l'école, comme ça t'as un bon métier. Tu vas pas traîner dans les rues ou quelque chose comme ça. Moi c'est ce que je pense, c'est pour ça j'suis tout le temps à l'heure, j'suis tout le temps là. »* Nous retrouvons ici la sécurité d'une formation ou d'un diplôme professionnel quant à la vie future. L'École permet de s'assurer une place sur le marché du travail car grâce à sa pratique, elle apprend un métier.

Nous avons également pu récolter qu'une bonne relation avec les professeur.e.s se base sur le respect et la liberté. Cette dernière semblait être très importante ; les professeur.e.s sont là pour encadrer les élèves, sans les étouffer et toujours avec du respect.

Omar

Omar a 19 ans, est en 6ème et est Marocain.

Il est passé par plusieurs écoles en primaires et a commencé ses secondaires en athénée royale (ce dont il semble être fier). Il est ensuite passé en technique car il *« voulait apprendre des savoirs plus concrets »*. Tout au long de l'interview, j'ai senti des systèmes de justification à la relégation très solides : *« Ouais en secondaire, ouais c'était vraiment... J'ai fais primaire athénée royale, athénée royale, athénée royale puis après j'suis parti... Même en secondaire, en début secondaire, j'étais en athénée royale. Et puis de là j'suis parti en technique parce que je voulais vraiment apprendre vraiment quelque chose quoi »*

Il a beaucoup insisté sur l'inutilité de la filière générale et à quel point c'était ennuyeux. *« Ouais, des calculs qu'on va jamais utiliser, des trucs en histoire-géographie qui étaient... alors que dans le technique, on apprend vraiment un métier, donc on a déjà des bases dans quelque chose. Donc c'est ça... Après un CESS, j'vois pas comment on pourrait aller. Parce qu'après si on a le CESS, mais qu'on sait rien faire de nos mains, ça sert un peu à rien. »*

Mais il nous a également parlé de la pression et de l'aspect très strict de la filière générale, ce qui a participé à sa volonté de changer de filière. *« L'école en général, ça a toujours été beaucoup de pression. Ca veut dire étudier pour les interros, arriver à l'heure avec pas une minute de retard sinon on rate une heure de cours, au bout de trois retards*

t'as une retenue blablabla, ici c'est beaucoup plus tranquille, c'est-à-dire que toute la pression elle est redescendue d'un coup. »

Il n'a ensuite eu de cesse de me vanter les louanges de la filière professionnelle. *« Bah ouais, ça reste une étude, on apprend des choses, on a toujours des cours généraux, donc néerlandais, math, français, etc. on a toujours, et à la fin on a quand même un diplôme donc pour moi ça revient au même que des études en général, sauf qu'on a un truc en plus, sauf on peut voir ce qu'on aime bien faire et puis on peut déjà apprendre le métier pour plus tard. »*

Aussi, le niveau professionnel permettrait à tout type d'élève de réussir, car il convient à tous les niveaux d'enseignement. Le professionnel, et surtout l'Atelier Marollien lui ont redonné totalement confiance en lui et en ses capacités.

Omar nous parlait de l'abus de pouvoir dont ont fait preuve les enseignant.e.s des écoles où il est passé. *« En fait, ils font ressentir ça en général, en fait ils montrent qu'ils sont supérieurs. Alors que pour moi y a pas, on est tous des humains, c'est pas parce que tu t'appelles professeur que tu dois te croire supérieur à moi, je reste un humain comme toi donc, au final...c'est ça qu'ils nous apprennent ici, c'est qu'au final on est tous des humains, on est tous au même niveau, on est tous là pour vivre et à la fin on va tous mourir quoi. Ça sert à rien de se croire supérieur aux autres... Ok parfois y a des profs qui vont nous dire « faut pas faire ça », mais ça reste dans la normalité. C'est comme si moi j'avais fait une remarque à mon frère, ou bien mon ami ou quoi, c'est... ça revient au même. »*

Dans ces écoles-là, il nous dit s'être senti rejeté par les professeur.e.s. Il l'explique notamment par un manque d'aide et une différence de traitement quant à cette aide, ainsi que des remarques ouvertement racistes. Sauf, nous dit-il, quand les professeur.e.s étaient aussi issu.e.s de minorités.

« O - Ouais ça a toujours été comme ça. A part quand t'as des profs qui sont comme nous. Là si on a des profs qui sont Marocains, alors là c'est vraiment un plaisir. Mais sinon ouais, du racisme t'en auras partout malheureusement.

D - Et tu sais...m'expliquer... T'as des anecdotes, ou des moments que t'aimerais m'expliquer par rapport à justement à ce racisme ?

S – Pas vraiment des moments, mais malheureusement des phrases des profs, des « rentre chez toi », « rentre dans ton pays », etc. Après ça vient s'excuser, mais moi la phrase elle est dite. Moi la phrase, l'excuser, ça va pas l'effacer. »

Les notions de respect et de liberté sont également beaucoup revenues dans notre interview. *« Moi en fait, je pars vraiment d'une logique de... pour moi, si tu me respectes, je te respecte. Si tu vas pas me respecter, je vais pas te respecter non plus et c'est ça souvent qui m'a fait échouer, dans les cours, etc. dans le comportement, c'est que moi, profs, directeur tout ce que tu veux, moi si tu me respectes pas, je vais pas te respecter. Y a aucune raison.*

D – Mais comment est-ce que t'expliques qu'ils te respectent ou pas ? Quand ils te parlaient, comment ils mettaient des notes ou...

O – Les notes je peux les comprendre, parce que dans les notes c'est justifié, c'est à dire quand tu fais une erreur à ce point-là, tu m'enlèves un point, c'est normal. Mais dans la manière de parler, ça veut dire, c'est pas parce que t'es prof que t'as le droit à tout, c'est pas parce que t'es prof que t'as le droit de faire des remarques que même ma mère ne me fait pas. C'est vraiment, garde ton statut de prof, apprends moi des choses et ça s'arrête là. »

La hiérarchie peu marquée et la relation familiale que les professeur.e.s et corps enseignants créent avec les élèves semblent être un lieu d'apprentissage parfait. La liberté et la confiance qu'il a reçues à l'Atelier l'ont *« fait grandir et mûrir »*.

Sean

Sean a 21 ans, est en 6^{ème} et est Belgo-congolais.

Ayant raté son CEB, il est entré en 1^{ère} différenciée. Après avoir réussi son année, il est passé en 1^{ère} « normale » en filière générale, puis 2^{ème}. A ce moment là, il a raté son CE1D, il a donc dû faire une 2^{ème} supplémentaire pour enfin arriver en 3^{ème} , en technique, avant d'arriver à l'Atelier Marollien, en 4^{ème}.

Il nous raconte qu'il n'a jamais vraiment été présent en cours, qu'il n'écoutait jamais et qu'il était même parfois perturbateur. Même s'il nous a bien fait comprendre qu'il y avait une différence entre les *« élèves parfaits, qui [mettent leur] sac à dos »* qui écoutent en

classe et lui, il garde une image ultra positive de l'École. Chaque fin de semestre, il faisait des « *remontada* » pour tenter de réussir.

Nous avons pu comprendre qu'il a surtout été influencé par ses pairs, mais qu'il a toujours aimé l'école et qu'il n'avait pas de revendication particulière. Ce n'était que de l'ennui et un effet de groupe. *« J'dis pas j'suis un influenceur... Je me faisais pas influencer...j'avais des potes, voilà... on aimait bien rigoler en classe, voilà quoi...on était jeunes. Après voilà, y a eu un moment, y a eu des périodes, où on se disait, bon aller là c'est des examens, donc « vazy on enchaîne, on fini vite. » Mais un moment donné, voilà quand c'est le début d'année voilà...c'était plus en fin d'année, on faisait des remontada... »*

L'école est un tremplin, un ascenseur social et économique. *« Pour moi, elle m'a fait grandir plus qu'autre chose, l'école elle est là pour t'apprendre des choses, aujourd'hui je me sens un peu ... plus mature, c'est une école quoi. C'est l'école, ça te rend plus mature, on évolue, etc. »* Et il ajoute *« Ca fait pas plaisir de redoubler, mais personnellement, que demander de mieux qu'être à l'école, parce que la vérité, y en a ils ont même pas d'école hein, ils sont là, ils cherchent une école. Y en a dans d'autres pays africains, ils sont là, ils cherchent une école, pour réussir dans la vie. Nous on est là, on a de la chance d'être là. Après voilà, moi personnellement, aucun regret. »*

Sean voudrait faire une 7^{ème} année pour obtenir son CESS et commencer des études en Haute Ecole.

Il considère la filière générale comme trop dure. Sans la dénigrer, il se prend lui pour responsable de son échec. Et même de sa réussite, car il nous dit que s'il a réussi à passer ses années en général, c'est parce que certain.e.s professeur.e.s l'aimaient bien : *« J – Nan, j'étais pas trop là, j'étais...j'étais là mais... j'étais pas trop là en mode euh...travailler, travailler, étudier, j'suis passé parce que voilà, les profs m'aimaient bien et voilà, mais en temps réel, je pense pas que j'aurais passé... (...) J'suis honnête hein (rire). »*

Il fait une scission entre le général, qui semble être fait pour « les gens qui ont un cerveau » et les filières techniques et professionnelles, qui sont plus faciles car manuelles. *« Y en a qui réussissent hein, y a des élèves ils sont plus manuels que plutôt, que le cerveau. »*

Sean semble être celui qui a le moins ressenti d'injustices et de discriminations, que ce soit de la part des professeur.e.s ou de celle des élèves. Il a vécu sa scolarité sans encombre, en acceptant ses redoublements et relégation sans jamais se poser de question. Il n'a jamais senti de différence de traitement en tant qu'élève noir.

L'École reste un symbole de réussite, peu importe la filière. Ses échecs et réussites sont toujours justifiés scolairement. Même si ce dernier participe aussi au chahut de la classe, « fout la merde » et peut avoir une « grande gueule », ce sera surtout dû à l'influence des camarades et à l'effet de groupe. Cela reste un moyen de « briller socialement » (Mohammed : 2011)

Kevin

Kevin a 22 ans, est en 6^{ème} et il est Belgo-marocain.

Il a suivi un parcours de relégation « classique » (s'il existe) : il a doublé en primaires et il est passé directement en 1^{ère} secondaire en technique pour arriver en 3^{ème} à l'Atelier Marollien.

Notre entretien avec lui a été assez compliqué car il ne s'est jamais vraiment ouvert à nous. Nous avons eu beaucoup de mal à creuser et cela s'est soldé par une interview avec très peu de matériau.

Il a, nous a-t-il dit, toujours eu une mauvaise image de l'école et, d'aussi loin qu'il se souvienne, n'a jamais été « *trop école* ». Malgré cela, il garde une image de l'institution scolaire comme un tremplin et un ascenseur économique et social. Il veut faire une septième année pour pouvoir ouvrir une société.

En classe, il n'était pas un élève calme et il n'écoutait pas beaucoup en cours car « *J'suis pas quelqu'un qui reste assis. J'aime bien bouger.* » Il y a encore ici la scission entre théorie, où on reste assis pendant de longues heures à apprendre des choses abstraites, *versus* la pratique, où on bouge et où on peut apprendre un métier.

« *Général c'est pas fait pour moi* » non seulement car le niveau d'enseignement était dur, mais également car c'était très strict.

Il a cependant exprimé une chose marquante: « *On prend bien soin de moi.* » Il parlait de l'Atelier Marollien comparé aux autres écoles par lesquelles il est passé. Comme pour Yanis, nous nous retrouvons dans le registre affectif du soin et de l'amour. Plus tard, il a ajouté, en parlant des enseignant.e.s des écoles générales « (...) *les autres profs c'était...tu parles avec eux, ils t'écoutent même pas. (...)* » Le fait de prendre le temps, d'écouter et d'accompagner les élèves constitue la base d'un environnement d'apprentissage fertile. Sans cela, il ne se sent pas considéré et ne porte donc pas d'intérêt aux cours.

Mehdi

Mehdi est Belgo-marocain et est en 6^{ème}, nous ne connaissons pas son âge.

Il n'a pas doublé en primaires et, après avoir raté sa 3^{ème} secondaire dans la filière générale, est venu directement à l'Atelier. Il nous dit n'avoir jamais eu de problèmes de comportement, il était parfois turbulent, mais sans plus. « *Nan j'allais en cours parce qu'en soi, l'école j'aime bien y aller, mais j'aime pas ce qu'on fait à l'école, mais dès que je suis à l'école, ça va, je me sens bien. Mais, c'est vraiment trop dur, faut vraiment avoir...beaucoup d'intelligence afou.* »

Il insiste sur le niveau beaucoup trop complexe de la filière générale, mais il nous a cependant confié qu'il aurait voulu rester dans le circuit classique s'il n'avait pas doublé. Une fois de plus, il souligne le fait que pour réussir dans le général, il faut savoir utiliser sa tête et son cerveau et « avoir beaucoup d'intelligence » : « *Général c'est plus avec la tête et c'est dur* ».

En plus de la complexité du niveau d'enseignement général, il nous a parlé de « pression » et du fait que les professeur.e.s en demandent beaucoup. Il ajoute également l'ennui. Ce combo perdant l'a amené à décrocher complètement.

Avant d'arriver à l'Atelier Marollien, il avait une image relativement négative de l'École, c'était pour lui un lieu d'ennui et d'enfermement, où il n'était pas libre et autonome. Encore une fois, les notions de liberté et de respect sont primordiales.

« (...) *Saint-Joseph c'est la même école qu'ici, mais en moins...c'est moins strict... c'est pas vraiment en mode école ici... C'est toujours... y a toujours l'étude tout ça, mais c'est plus doux, plus calme. Tu vois, c'est moins poussé euh...sur le respect. Ici on peut faire ce qu'on*

veut...pas vraiment ce qu'on veut mais en plus libre. Genre si maintenant on veut sortir aller fumer, c'est pas un souci. Quand t'arrives dans une école, tu leur dis ça, ils vont te dire « attends la pause » et des fois dans les autres écoles, même à la pause tu peux pas fumer. »

Il ajoute également le statut des professeur.e.s qu'il critique fermement :

« (...) Moi rester assis derrière une chaise pendant 3-4h déjà moi c'est très compliqué et surtout que dans les écoles normaux, c'est plus...le prof il est au-dessus de tout le monde, il te dit de pas parler, déjà juste le fait de lever le doigt pour répondre à une question, moi j'peux pas. J'peux pas parce que... j'arrive pas. Et après j'trouve que c'est trop...les profs ils pensent trop qu'ils sont trop élevés par rapport à nous, et nous on a rien à dire, dès qu'ils disent quelque chose, faut le faire, faut écouter, faut pas parler, faut nanana...et moi... et dans cette école où j'suis là maintenant ici, c'est pas du tout comme ça, c'est pour ça que j'aime bien. Y a pas de lever le doigt, le monsieur, prof tout ça, tu l'appelles directement par le prénom, et j'trouve ça plus... (...) ça met déjà directement une autre ambiance, tu vois ce que je veux dire ? J'considère ça plus comme un ami que comme un prof, alors que dans les autres écoles c'est pas du tout comme ça, le prof t'as même plus envie de le voir. Là maintenant j'ai fini l'école et j'ai encore envie de voir la plupart des profs qui sont ici (...) »

L'autonomie, la liberté et le respect constituent donc le terrain fertile pour l'apprentissage, mais c'est également un vecteur de confiance en soi : *« Ouais déjà ici, j'ai plus confiance en moi. J'ai plus confiance en moi ici que dans l'école où j'étais. Parce qu'ici les profs ils sont plus à pousser les élèves, en mode « t'arrives pas, bah je vais t'aider c'est pas grave » alors que dans les autres écoles, dans les classes où déjà, on est plus, parce que là on est au maximum 5-6, dans les classes où on est 30, y a toujours 2-3 élèves sur le côté, même s'ils suivent pas, le prof il va pas commencer à aller derrière eux... parce que justement... j'comprends ils doivent s'occuper de 30 élèves. Donc il peut pas être derrière chacun, pour lui donner confiance et tout. Alors qu'ici, ils peuvent vraiment se concentrer sur chaque personne, plus en approfondi, plus qu'une classe de 30. Moi je préfère vraiment cette école que les autres (...) vraiment. Je la conseille à tout le monde. Tout ceux qui ont des problèmes tout ça, qu'ils viennent ici. »*

3. Analyse transversale et discussion

Pour l'analyse de nos entretiens et sur les conseils de notre promotrice, nous avons opté pour la Théorisation ancrée. Nous avons commencé par codifier, presque ligne par ligne, les propos de tous nos enquêtés pour en faire une codification très proche de leur vocabulaire. Avec cette première codification, nous avons pu entrevoir des catégorisations, que nous avons ensuite comparées entre elles, ce qui nous a donné un fil rouge très proche de notre terrain.

Finalement, nous avons pu faire des liens avec notre théorie et par là, infirmer ou confirmer nos hypothèses et répondre à notre double question de recherche. C'est donc cette dernière partie que nous trouverons ici.

A) l'Ecole ou l'ascenseur économique

Au départ de ce projet, nous présumions que tous allaient avoir de la colère pour l'institution scolaire. Nous avons été assez étonnée de constater que les sujets avaient, en fait, une image positive, même si très pragmatique de l'École. Leur rapport à l'École est assez paradoxal : d'un côté elle est le transmetteur de savoirs inutiles, vecteur d'ennui et de pression, etc. Et de l'autre, elle est un tremplin incroyable et une possibilité d'ascension sociale et économique.

Malgré le parcours de relégation qu'ils ont tous, sans exception, subis, la majorité des enquêtés gardent une image positive du système scolaire. Le ressenti qu'ils ont en fonction des filières change beaucoup, mais leur image globale du système scolaire reste la même : l'obtention d'un diplôme, quel qu'il soit, et une place assurée sur le marché du travail sont primordiaux.

1. Systèmes de justification à leur parcours de relégation

Malgré une résignation de la part de certains jeunes, ils accordent une grande importance au diplôme : « Ils le lient fortement à la possibilité de trouver un « bon » travail rapportant suffisamment d'argent et n'étant pas trop pénible. » (Rea, Verhoeven, Martiniello : p. 159)

Dans leur enquête, Rea, Verhoeven et Martiniello nous montrent des exemples de systèmes de justification des jeunes pour garder une estime de soi quant au parcours de relégation. (2011)

Les différents systèmes que nous avons pu soulever lors de nos entretiens ont été d'un côté l'ennui et les savoirs inutiles. Et de l'autre, la pression et le manque de liberté.

De leur point de vue, l'enseignement théorique ne mène à rien car le manque de pratique peut être très handicapant quand il s'agira de trouver un métier. Les filières professionnalisantes permettent d'apprendre directement une profession, qu'ils rejoindront à l'instant où ils finiront leurs études secondaires.

Ensuite, la filière générale est également synonyme de tension et de stress, ainsi que d'enfermement et de manque d'autonomie.

Ces différents systèmes de justification peuvent être vus comme un mécanisme d'orgueil et de honte inversée (De Gaulejac : 2008). Mécanisme qui leur permet de restaurer une image de soi blessée ou humiliée.

1.1 Vision de la filière générale

Ayant la vision de l'École comme moyen de se faire une place sur le marché de l'emploi, l'aspect abstrait et ultra théorique de la filière générale ne permettrait pas d'avoir les acquis nécessaires pour le futur.

Un autre aspect de la filière générale qui est dénigré est la théorie, qu'ils opposent tous au manuel. La théorie s'assimilerait « avec le cerveau », ceux qui aiment la théorie ont donc un cerveau. Tandis que dans le professionnel, on utilise moins le « cerveau », mais on utilise ses mains, ce qui semble beaucoup plus facile. Cela permet d'éviter également de « rester assis pendant des heures » et de pouvoir bouger, toucher, avoir de la pratique, etc. et donc être déjà prêt pour un futur métier.

Ils parlent également de la complexité des cours dans la filière générale, en justifiant leur sortie de circuit par « *c'est pas fait pour moi* », « *moi je suis plus manuel* » et « *j'aimais pas ce qu'on fait en général* ». Ce qui s'apparente à une réappropriation de l'échec.

Enfin, tous parlent d'une pression trop grande, qu'elle porte sur la remise de travaux, de devoirs, sur les notes, les examens ou encore l'heure d'arrivée. Ils dénoncent également l'aspect trop strict des cours et des professeur.e.s. Certains dénoncent également l'élitisme des grandes écoles, notamment des Athénées Royales.

Mais surtout et sans aucune exception, ils ont tous déploré le manque de liberté. Cette dernière a été une notion centrale de tous nos entretiens. La liberté dans le sens de pouvoir faire ce qu'ils veulent, toujours en étant encadrés mais en ayant le plus d'autonomie possible. C'est ce que les élèves de l'Atelier Marollien ont l'air de préférer dans cette école. Ils sont très libres mais sont quand même soutenus.

Malgré ça, nous pouvons voir que beaucoup montrent une certaine fierté d'être passés par les écoles générales, car le niveau est élevé, ce qui peut constituer dès lors une justification à la relégation.

1.2 Vision des filières techniques et professionnelles, et système de justification

En opposition totale à l'image de la filière générale, il y a une vision ultra positive des filières techniques mais surtout professionnelles. Comme introduit plus haut, « on apprend déjà un métier », l'enseignement est concret, il donne déjà des bases dans le domaine en plus d'une place assurée sur le marché de l'emploi.

Cette filière est également « plus simple » et dès lors, les élèves ressentent moins de pression quant aux cours. De plus, grâce à sa facilité, elle s'adapte à tous les niveaux. C'est donc un moyen pour tous de réussir.

« Parce qu'en professionnel déjà, les cours ils sont plus simples, et en plus de ça, j'ai l'impression qu'ils s'adaptent mieux à tous les niveaux. Ça veut dire que y a des gens qui vont être fort partout, parce qu'ils ont un niveau, peut-être de technique ou de général mais comme y a des gens qui ont un niveau de professionnel, même plus bas que professionnel, et qui savent quand même réussir dans la professionnelle, bah c'est niveau basique pour tout le monde, donc on nous apprend pas des trucs qui seront inutiles. Donc ici, quand on vient ici, excusez-moi mais on va pas commencer à chercher Charlemagne il est né en quelle année tu vois. C'est vraiment on nous apprend ce qui va nous être utile pour notre vie. Puis ça s'arrête là. » (Omar)

La scission entre écoles non-mixtes et générales et écoles mixtes et de transition est fulgurante. Leurs ressentiments face à l'École se dirigent presque exclusivement vers la première filière. Tout au long de notre analyse, nous parlerons des écoles non-mixtes et de la filière générale car ce sont elles qui semblent marginaliser, discriminer et infantiliser les jeunes de notre population-cible.

2. La résignation

La résignation semble apparaître dans un contexte d'ennui et de désintérêt, ainsi que de désenchantement. L'ennui vient d'un désintérêt des cours et/ou des professeur.e.s dû à l'inutilité ressentie de la filière générale et au manque de considération que les sujets subissent. Ce même désintérêt peut également être un mécanisme de défense face à une marginalisation et la meilleure réponse à la question : « pourquoi jouer un jeu dont on est durablement exclu ? » (Mohammed : 2011).

Le désenchantement semble être lié à l'échec de la mission éducatrice de l'École quant à, notamment, l'apprentissage et à l'éducation au racisme ou encore au niveau indécemment bas de certains cours professionnels obsolètes, etc. A un niveau psychique et personnel, certains enquêtés intériorisent un manque de capacités intellectuelles face à des élèves culturellement formatés à la société scolaire et à des enseignant.e.s peu éduqué.e.s à la diversité.

Le décrochage scolaire suite à ces résignations semble parfois être la solution pour garder une estime de soi.

« C'est vraiment un truc moi j'aimais pas, c'est vraiment : on allait, on s'ennuyait là-bas, on faisait des interros, on sortait avec des mauvais points, c'était... c'était barbant quoi, on avait même plus envie d'y aller. » (Omar)

La matière théorique, l'étude, avoir des devoirs, etc. couplés à l'apprentissage de savoirs qu'ils considèrent comme inutiles, jouent énormément sur l'intérêt qu'ils portent aux cours et à l'école en général. Ils ne se sentent pas concernés.

Le manque de pratique et de travaux manuels, le fait de rester assis « pendant des heures » participe également à leur manque d'intérêt.

Cet ennui mène bien souvent à un décrochage scolaire ; comme ils ne se sentent absolument pas concernés par la matière, ni par la manière de donner cours, ils ne se sentent pas inclus par les professeur.e.s et se sentent rejetés par les élèves. Le décrochage et le désenchantement sont souvent la suite logique de cet enchaînement. « On laisse couler l'année », « On ne suit plus » et c'est bien souvent parce que la filière générale est trop dure. « *En fait, ça allait [(les points)], mais...après j'ai vu que c'était trop dur, du coup j'ai même pas essayé de réussir...* » (Mehdi)

Ensuite, le désenchantement apparaît comme la révélation ou la confirmation que la mission éducatrice de l'École a échoué. Ces propos racistes, attentions particulières, les professeur.e.s qui participent ou laissent passer ces injustices ainsi que la négligence dont iels font preuve à leur égard, participent à ce désenchantement de l'image de l'école. Cette institution à laquelle les parents vouent un culte se transforme en un cauchemar quotidien, si tant est qu'ils s'en rendent compte.

Par ailleurs, il y a la responsabilisation de l'échec, mais également de la réussite. Comme nous le disait Draelants (2011), la conception innéiste de l'intelligence invisibilise les discriminations structurelles.

La confiance en soi, la bonne relation avec les professeur.e.s et les bons points semblent venir d'un registre personnel et affectif, de l'amour de soi plus qu'une estime sociale.

Dans le même sens, l'échec est souvent justifié par « c'était pas fait pour moi », « je suivais plus ».

Plus loin, douter de ses capacités intellectuelles semble être le résultat de ces diverses formes de discriminations. L'un des enquêtés nous a confié qu'il n'avait jamais vraiment été sûr d'être capable de réussir. Les professeur.e.s, les cours généraux mais aussi les professionnels, etc. tout lui disait qu'il ne réussirait pas à cause de ses capacités intellectuelles médiocres. La responsabilisation de l'échec apparaît ici comme inévitable.

3.1. Construction du sentiment d'injustice et les différent.e.s responsables

Nous partions donc du principe que la honte allait être le fil conducteur de notre analyse. Mais notre terrain nous a montré que ce n'est pas un sentiment général et universel. Toutefois, la majorité des enquêtés a effectivement dénoncé plusieurs discriminations, qui ont mené à de la colère et à de la frustration. Sans nous parler littéralement de honte, nous avons pu observer que les sources des différentes réactions s'apparentaient effectivement à de la honte ou du moins une blessure humiliante.

Les injustices que nous avons décelées plus haut ont pu déclencher, soit une prise de conscience du stigmat, soit simplement un sentiment d'injustice.

Mais, une chose à noter, est que tous ne nous ont pas parlé d'injustice. Certains d'entre eux se sentent « accueillis » et très reconnaissants des écoles par lesquelles ils sont passés et ne nous ont jamais parlé de discriminations ou d'injustices.

Il est aussi très important de noter que tous les jeunes ne réagissent pas de la même manière : les réactions peuvent être très diversifiées. Cela dépend de plusieurs facteurs, comme le degré de conscience de son stigmat, les ressources dont dispose l'individu, etc. (Bourguignon & Herman : 2007)

Les élèves que nous avons interrogés semblent en majorité voir des injustices. Mais les sources et responsables de ces injustices restent de petite échelle ; ce sont les professeur.e.s et/ou les élèves, à la limite la direction.

A) Premier.e.s responsables des injustices : les professeur.e.s

Une chose à laquelle nous ne nous attendions pas forcément a été l'expérience rapportée par les jeunes interviewés d'une attitude de supériorité ainsi que de pratiques d'abus de pouvoir de certain.e.s professeur.e.s. « *Ils se croient supérieurs* », « *ils pensent avoir un réel pouvoir sur nous* », nous ont dit certains jeunes. Dans tous nos entretiens, les enquêtés dénonçaient une infantilisation de la part des enseignant.e.s.

Ce sont donc les professeur.e.s, mais également la direction en tant que représentante de l'institution scolaire, qui semble avant tout à leurs yeux poser problème.

1. Injustices des professeur.e.s

Les injustices commises par les professeur.e.s que nous avons pu entendre et que les enquêtés n'avaient de cesse de définir comme des « manques de respect », prenaient la forme de remarques ouvertement (ou non) racistes, de punitions et de réprimandes disproportionnées par rapport aux faits commis, de regards et d'attentions négatives particulières, d'un manque de temps et de soutien pour les élèves. Ce dernier point a pu être vécu comme un rejet et il est généralement dû aux étiquettes.

« C'était directement à vouloir me faire fermer ma gueule, m'emmener en retenue, dans des petits pièces comme ça [ça] t'sais [mime une pièce de la taille d'une toilette] où tu dois écrire des conneries, fin vraiment en mode te faire taire quoi, c'est bizarre. » (Yanis)

Les catégorisations de l'injustice faites par les interviewés sont d'ordre ethno-raciales (racisme banalisé) et scolaires (niveau d'enseignement).

La notion de respect est revenue sans cesse dans l'entièreté de nos entretiens. C'est un manque de reconnaissance en tant qu'humain capable et une infantilisation qui semble constituer le plus important manque de respect. C'est l'autorité-statut du professeur contre l'honneur-statut de l'élève (Mohammed : 2011)

Le problème de la multiculturalité semble, pour plusieurs d'entre eux, justifié par un manque de multiculturalité et de confrontation à la diversité dans le quotidien des professeur.e.s. Le fait d'être dans un environnement mixte aiderait à ne plus voir d'élément perturbateur, de « *pièce exotique* » (Yanis). *« Je pense que si c'est pas ton quotidien et que juste une fois de temps en temps t'es confronté à des élèves qui font partie d'une minorité raciale, ben tu vas plus voir ça comme un élément perturbateur et tu vas pas te remettre en question, tu vas pas te dire que tu dois changer ta manière de travailler (...) » (Ilyes)*

Le rôle de la direction et des autorités pédagogiques, dont font partie les enseignant.e.s, se joue dans les conseils de classe et de discipline. La voix des professeur.e.s a toujours plus de poids que celle des élèves, ce qui participe au sentiment d'infantilisation de ces derniers.

Ce qui renforce également le sentiment d'injustice est le port d'une étiquette qui devient la justification à toutes les réprimandes, jusqu'à celle du renvoi.

« Donc c'était vraiment : on demande à la préfète, il faut faire ça ? Ok. J'ai aucun jugement, je sais pas parler avec la personne, juste j'applique les trucs quoi. Donc c'était devenu vraiment très bureau. Et euh ouais on avait pas droit au pardon, pas droit à notre parole, 'fin moi c'est comme ça que je le voyais et j'trouvais qu'y avait un petit peu quelque chose de tu colles à l'étiquette ou te t'fais dégager. » (Ilyes)

2. Les bon.ne.s professeur.e.s

En opposition aux professeur.e.s « despotiques », il y a les « bon.ne.s » professeur.e.s. Ces dernier.e.s doivent être un outil/un.e médiateur.ice entre la matière et les élèves. Iels doivent s'adapter à leur classe et pas le contraire.

Iels « prennent le temps » d'aider les élèves dans leurs difficultés scolaires et iels se rendent disponibles pour l'enseignement de la matière, mais également pour une ambiance saine et harmonieuse en classe.

Iels prennent également le temps de connaître les élèves. Iels les traitent tout simplement comme des humains et surtout, comme des adultes.

Une hiérarchie peu marquée est aussi l'un des aspects les plus importants dans la bonne entente avec les professeur.e.s, l'apprentissage et la confiance en soi. *« On se pose et on discute ».*

« On va pas vous traiter comme des élèves ici, mais comme des hommes » ce sont les premiers mots utilisés par l'Atelier Marollien dont se souvient parfaitement Omar.

Ce besoin de ne pas être traités comme des enfants incapables est la source la plus importante de leur confiance en eux et en leurs capacités.

A l'Atelier Marollien toujours, un enquêté nous a même dit *« on prend bien soin de moi ici »*. Les termes « prendre soin » sont très impactants. Ils insinuent qu'on le négligeait avant d'arriver là, qu'on ne le considérait pas dans son être le plus profond. Cela touche à l'amour de soi, à l'estime de soi et à son intégrité.

Cela amène également un flou dans la hiérarchie, jusqu'à arriver à une relation presque familiale.

B) Second.e.s responsables : les pairs

Lorsqu'ils évoquent les autres élèves – leurs « pairs » - en situation d'entretien, nos interviewés recourent à trois formes de catégorisation des élèves, marquées par une frontière entre « Eux » et « Nous » :

D'un côté les « *bourgeois* », les « *Flamands* » (en tant que classe socio-économique), qui s'apparentent à la classe sociale blanche et aisée.

Ensuite les « *campagnards* », les « *bons belges* » et les « *bourrins* » opposés aux « *Bruxellois* », généralement noirs et arabes.

Enfin, les « *très actifs sur l'école* », les « *élèves classiques* », « *l'écopier avec son sac à dos* », et les « *gens qui aiment l'étude* » opposés à ceux qui n'aiment pas l'étude, la théorie ou qui n'ont pas suivi le parcours scolaire classique.

Nous avons donc une catégorisation économique, ethno-raciale et scolaire des différences que les jeunes ont pu nous confier.

Les injustices subies par la plupart des enquêtés ont pris la forme de remarques racistes de la part des autres élèves de leur établissement scolaire. Ces remarques étaient rarement frontales et réellement exprimées « dans le but de blesser » nous disent-ils, mais prenaient plutôt la forme de « blagues de mauvais goût » ou de maladresses. Ceux qui ont subi ces propos racistes pensent qu'ils sont dus à la non-éducation et aux a priori portés par le manque de multiculturalité de certaines écoles. Le poids des préjugés et des stéréotypes est lourd. « *Et y a une phrase aussi qui m'a marqué, un des très bons amis que j'ai eu à la suite de mes secondaires, il m'a dit « moi la première fois que je t'ai vu, j'ai cru que t'allais me raquetter » et j'ai trouvé ça très grave.* » (Ilyes)

1. Population et mixité dans les écoles

Il y a, premièrement, les écoles que nous appellerons « non-mixtes ». Pour reprendre exactement les mots de nos enquêtés : des écoles de « *bourgeois* », de « *blancs* », de

« *flamands* ». Ce sont les établissements dits « classiques », « traditionnels », ceux du haut de la hiérarchie scolaire et qui sont principalement des représentants de la filière générale mais qui peuvent parfois accueillir des élèves de technique et de transition.

Le manque de mixité et de multiculturalisme, nous disent la majorité des enquêtés, crée généralement un malaise, car l'attention est particulièrement portée sur eux. Ils subissent donc des remarques, des regards malveillants et parfois même, comme nous l'avons vu, des traitements de défaveur. Tout le monde partage, plus ou moins, la même classe socio-économique plutôt aisée.

Il y a également, dans certains cas, un sentiment de différence ethnique, car comme ils le définissent, ce sont des écoles de « blancs ».

Ainsi, la non-mixité entraîne donc généralement du malaise.

Il y a ensuite les écoles à « mixité positive ». L'entre soi permet de se sentir « plus à l'aise », comme un sentiment de confiance, ils ont l'air rassurés. Des comportements résorbés se libèrent, etc.

Un enquêté nous confiait qu'après être parti d'une école non-mixte et être arrivé dans une école à mixité positive, il ne se sentait plus comme une « pièce exotique », « *Ouais, ouais, ouais, un choc dans le bon sens. Parce qu'en fait, quand je suis rentré dans cette école, y avait pas euh... ces regards tu vois. Y avait pas ces regards, parce que y avait des gens encore plus... fin, je vais dire « incroyables », mais parce que je sais pas quoi mettre comme mot dessus mais, y avait pas de euh... Pas en mode euh... Pièce exotique tu vois ? Genre, y avait tellement de...genre....de pièces exotiques tu vois, que genre euh... partout que... les gens s'en foutaient en fait au final, c'était complètement différent comme truc.* » (Yanis)

Certains parlent d'un sentiment d'appartenance.

Et enfin, nous avons pu observer les écoles à « mixité négative ». Ces dernières procurent un sentiment d'exclusion, proche de la ghettoïsation. Ils voient les « turbulents », les minorités qui ne rentrent pas dans le cadre, se retrouver tous ensemble.

Se retrouver là a provoqué, chez l'enquêté qui nous en a parlé, énormément de colère et de frustration envers les professeur.e.s, les élèves et l'institution mais également envers lui-même.

C'est dans les écoles non-mixtes que les injustices sont le plus subies et ressenties. Le manque de multiculturalité, autant dans la mixité des professeur.e.s que celle des élèves, semble jouer le plus grand rôle dans le ressentiment des jeunes enquêtés. Découle de ce manquement un sentiment d'infériorité supposé ou ressenti des élèves et une marginalisation qui entraîne, nous le verrons, désintérêt, désenchantement, décrochage et colère.

2. Le poids des stéréotypes et des préjugés

Ce sont ici des disqualifications culturelles qui prennent la forme de remarques et comportements racistes et ségrégatifs. Cette stigmatisation "rejetante" et raciste, « renvoie plus profondément à une opposition entre "eux" et "nous" entre groupes sociaux se partageant l'espace scolaire » (Vienne : 2004)

« La stigmatisation tribale quotidienne n'est que l'aspect interactionnel d'une césure entre groupes sociaux au sein de l'école qui prend la forme de cette construction de l'altérité. Ainsi, "l'autre" groupe est dénigré par toute une série d'épithètes choisies et repoussé dans une altérité "culturelle" dépréciée. Le répertoire dénigrant des réflexions sur la culture musulmane ou l'origine maghrébine est notamment soulevé par Dannequin et prenait pour exemple la forme récurrente dans les établissements étudiés de l'idée que les élèves sont des sauvages ou qu'ils sont issus des couches les moins policées, civilisées au sens d'Elias (1973), de la population marocaine. » (*Ibid.*)

Partant du principe que les préjugés se renforcent par la discrimination et que le stigmatisme est une construction sociale nourrie par les préjugés et stéréotypes, on peut se demander si « grâce au rétablissement de relations interpersonnelles sur la base d'une égalité statutaire » (Dericquebourg : 2009), la pose du stigmatisme sera-t-elle moins forte ? La multiculturalité et le fait d'être confronté à la diversité, autant chez les professeur.e.s que chez les pairs, permettent une bien meilleure ambiance et une hiérarchie peu marquée.

3. L'importance de la multiculturalité et du bien-être scolaire

Un exemple de revalorisation des identités peut être illustré dans l'article de Barbara Fouquet-Chauprade. Le résultat de son enquête montre que le bien-être des élèves à fort *score ethnique* (2013) dans les classes les plus ségréguées, est élevé. Mais il devient un handicap pour les élèves à faibles *scores ethniques* dans les classes les moins ségréguées. « Cela signifie qu'être issu d'un groupe minoritaire (dans la société) mais placé en situation de majorité (numérique) dans un établissement scolaire agit positivement sur les dimensions non-académiques ou tout au moins sur le bien-être. » (Ibid.) Dans ce contexte, on voit un retournement de ce stigmat. Ceux qui ont un score ethnique fort, réussissent moins bien scolairement, mais ont un meilleur bien-être, surtout dans milieux les plus ségrégués car majoritaires dans ce contexte, ils se créent une image positive dans un « entre soi ethnique ». Il existe effectivement un lien entre estime de soi et score ethnique. « D'une certaine manière, nous sommes sur la piste d'une vision positive de l'ethnicité en tant qu'elle permet aux élèves de s'intégrer au groupe de pairs, d'être reconnu par les autres pour ses compétences sociales. » (2013 : p.19)

3.2 Les stratégies identitaires de gestion du stigmatisme ethnique et lié à la relégation

A) Stratégies identitaires de gestion du stigmatisme

Les différentes présentations de soi que nous allons citer servent à garder une certaine estime de soi. Nous observons plusieurs stratégies identitaires de gestion du stigmatisme : (1) une appropriation de celui-ci, (2) se fondre dans la masse, (3) le déni et (4) la colère et la frustration.

Pour rappel, s'il n'y a pas de déni mais bien une conscience des dominations (ou en tout cas de certaines d'entre elles), les mécanismes de revalorisation de soi suite à la honte partagent plusieurs caractéristiques communes :

Premièrement, le concept d'illégitimité, où l'existence du sujet est récusée et on lui fait comprendre qu'il n'a pas sa place ici : la filière générale, un établissement avec un certain niveau, une classe peu diversifiée au niveau ethnique et scolaire, etc.

Ensuite le sentiment d'infériorité, donc l'absence de reconnaissance de sa valeur personnelle et sociale. Ici, de la part des professeur.e.s et de la direction, ainsi que des pairs.

Puis la souffrance provoquée par les incohérences et contradictions de l'institution, autrement dit, la violence symbolique.

Enfin, l'inhibition : les discriminations, humiliations, critiques, etc. que leur a fait subir la société en général et l'école en particulier, peuvent s'intérioriser et leur faire comprendre qu'ils n'ont pas les capacités nécessaires, ou encore conduire à des réactions virulentes.

1. Appropriation subjective du stigmatisme

Goffman a théorisé quatre types d'identités : l'identité personnelle (visible, qui émane de nous), l'identité sociale virtuelle (« le rôle que l'on était censé incarner aux yeux du public ») et réelle (« ce que l'on devient alors réellement aux yeux du public ») et l'identité pour soi (qui on est vraiment, comment on se perçoit). (Eiguer : 2013)

Dans le cas de Yanis par exemple, l'étiquette de bandit posée par ses pairs et ses enseignant.e.s, a impacté son identité sociale réelle. Comme une prophétie auto réalisatrice, il est devenu ce qu'on attendait de lui. Pour garder la face, au sens goffmanien, et pouvoir se créer une place et un nom dans la « jungle scolaire », se conformer au stigmat et se réduire à ce qui stigmatise, semble souvent être la meilleure solution.

2. Se fondre dans la masse : stratégie assimilationniste

Pour Goffman, une des réactions les plus fréquentes au stigmat est le rejet de ce dernier. Les stigmatisé.e.s tentent de cacher, nier, oublier ce qui les marginalise pour pouvoir vivre « normalement ». Voilà pour lui une réaction au stigmat que peuvent vivre les jeunes enquêtés. « Le prix à payer par un individu stigmatisé, pour une reconnaissance minimale, sera souvent celui de la validation d'une certaine dévalorisation de soi. » (Le Goff : 2017). Dans notre matériau, une telle réaction peut se traduire par l'adoption de discours « assimilationnistes ». En effet, nous avons pu observer que, parfois, les jeunes que nous avons rencontrés expriment une forme de rejet de leur origine migratoire pour se fondre totalement dans la « population majoritaire ». Verhoeven parle de « postures identitaires assimilationnistes » : « Face aux épreuves scolaires et sensibilisés très tôt (notamment par des parents avertis) à l'inégalité entre établissements, ils se mobilisent pour répondre aux attentes des orientations les plus valorisées : il leur faut “travailler” et être “meilleurs que les autres” pour déjouer le déclassement scolaire dont ils pressentent que les membres de leur groupe sont victimes. » (Verhoeven : 2011)

Les discriminations, humiliations, critiques, etc. que leur a fait subir la société en général et l'école en particulier, vont petit à petit s'intérioriser et leur faire comprendre « qu'en effet, il n'est pas à la hauteur de ce qu'il devrait être. La honte surgit dès lors au centre des possibilités, chez cet individu qui perçoit l'un de ses propres attributs comme une chose avilissante à posséder, une chose qu'il se verrait bien ne pas posséder. » (Goffman 1963 cité par De Gaulejac : p. 264) Lorsqu'on a intégré une image négative de soi-même ou de son groupe d'appartenance, il est difficile de s'en sortir.

C'est le cas de Ilyes par exemple qui, confronté toute sa scolarité à des écoles non-mixtes, a décidé (consciemment ou inconsciemment) de se fondre dans la population majoritaire et devenir le « rebeu sympa ». Et comme l'antagonisme de l'appropriation subjective du stigmat, le rejet de ce dernier paraît être la meilleure solution pour vivre sa scolarité en évitant au maximum toute forme de discrimination.

3. Le déni

Nous parlons de déni dans le cas des jeunes qui expriment ne pas avoir fait l'expérience d'injustices. Ce déni peut être conscient ou inconscient.

C'est le cas de Sean qui a une image ultra positive de l'école et qui n'a jamais vu aucune différence de traitement avec ses pairs, de la part des professeur.e.s et de la direction.

Qui n'a jamais l'air d'avoir senti une once de discrimination ou d'injustice dans son parcours scolaire.

Sean, comme bien d'autres, a intériorisé l'importance de la réussite scolaire, il aime l'école et il s'y sent bien. Malgré le fait qu'il chahute en classe, il prend toujours le soin de réussir ses examens et de se ressaisir quand il le faut.

Les élèves qui réussissent et qui aiment l'école vivent cachés car la vision partagée de l'école reste qu'elle est inutile et vaine. Dès lors, la représentation de « bon élève » ne vaut rien socialement. (Sauvadet : 2006) Ainsi, le chahut en classe, « foutre la merde » et déranger le cours reste un moyen de briller socialement. « L'élève stigmatisé sur son travail scolaire et ses comportements à l'école peut sur les mêmes signes déconsidérés par un interlocuteur appartenant au personnel ou, parfois, à ses pairs, se voir, dans une autre interaction, valorisé sur ces mêmes éléments et recevoir ainsi un supplément de dignité sur des aspects qui créent ailleurs l'humiliation puis la honte. » (Vienne : 2004)

4. Colère et frustration : rejet du stigmat par la violence

Comme nous l'avons vu précédemment dans les matériaux d'entretiens, le fait de « foutre la merde », de déranger le cours, etc. peut venir d'un désintérêt, de l'ennui,

d'une volonté de briller socialement, etc. Mais la source peut également être la prise de conscience du stigmaté.

Elle prend la forme d'une « *grande gueule* », de « *foutre la merde* » et parfois même de violences verbales et/ou physiques dirigées contre les pairs ou les autorités pédagogiques.

L'autorité doit : « [émanciper, libérer et faire] grandir en autorisant à aller de l'avant ; elle accompagne le processus de découverte et d'affirmation de soi ; elle vise à produire des sujets dans une relation symétrique, enfin, sans reconnaissance elle n'est rien. » (Mohammed : 2011) L'autorité doit être reconnue et acceptée pour qu'elle soit efficace. Nous n'avons eu de cesse de relever une relation complètement asymétrique entre professeur.e.s et élèves. S'ils ressentent l'autorité comme illégitime ou despotique, elle ne sera pas du tout efficace.

Pour restaurer une image de soi, certains vont mettre en place une réaction défensive, beaucoup parlent de « ne plus rien laisser passer ». Cette colère et cette frustration sont tournées soit vers les enseignant.e.s, soit vers les pairs.

Il y a une volonté d'affirmer sa différence, de revendiquer ses origines et les ériger en drapeau de lutte ou, plus simplement, de faire valoir son droit au respect en tant que personne, en tant qu'humain.e.

Le sentiment commun de rejet est un moteur d'une turbulence en classe. « L'élève stigmatisé sur son travail scolaire et ses comportements à l'école peut sur les mêmes signes déconsidérés par un interlocuteur appartenant au personnel ou, parfois, à ses pairs, se voir, dans une autre interaction, valorisé sur ces mêmes éléments et recevoir ainsi un supplément de dignité sur des aspects qui créent ailleurs l'humiliation puis la honte. » (Vienne : 2004)

« *Foutre la merde* » peut être l'affaire de tous, seul très peu ont eu recours à la violence verbale et encore moins physique.

B) En quête de reconnaissance

L'absence de reconnaissance des pairs mais surtout des enseignant.e.s, en tant que représentant.e.s de l'institution, s'illustre par un besoin presque vital d'un « respect » qui semble être très strict mais très large. C'est le Moi profond qui est touché car ce besoin de reconnaissance se trouve dans un registre affectif fort : « Prendre soin de moi ». Encore plus qu'un besoin d'estime sociale, c'est l'estime personnelle de confiance en soi et d'intégrité physique et psychique qui est en jeu.

Les jeunes que nous avons rencontrés se sentent abandonnés, négligés, infantilisés par les autorités scolaires.

Dès lors, l'installation d'un cercle vicieux, dont parlait Mohammed, peut être fatal. Ils ne se sentent pas respectés, au sens d'une prise en considération de leur personne dans leur intégrité. La conséquence est qu'ils ne vont pas respecter le ou la professeur.e en retour. Une réaction souvent tournée vers les enseignant.e.s, mais également contre les élèves, ce qui crée une ambiance de classe pesante et peu propice à l'apprentissage. Ensuite, ses réactions défensives virulentes ou non vont, petit à petit, se transformer en étiquette, ce qui participera au durcissement du jugement de l'institution, ce qui créera encore plus de colère et de frustration, donc de réactions virulentes et/ou intériorisées.

CHAPITRE IV

CONCLUSION

Les inégalités scolaires sont malheureusement connues et actées. Les chiffres ne mentent pas, les jeunes portant un stigmat visible et étant issus de l'immigration postcoloniale ont toujours eu plus de difficultés à l'école. Malgré cela, nous avons été étonnée de ne pas avoir senti plus de colère contre l'institution scolaire globale. Le poids de tous les reproches reposaient exclusivement sur la filière générale, son fond et sa forme. L'Ecole reste un tremplin, tant qu'elle apprend des savoirs concrets et manuels. Ce qui ne sert pas dans l'immédiateté, ne servira pas.

Notre objectif était de répondre à une double question : premièrement, comment ces jeunes définissent-ils leur situation en terme de justice, se sentent-ils dans une position d'injustice ? Si oui, comment qualifient-ils l'injustice subie ? En terme redistributif ou reconnaissant ?

Pour ce faire, nous avons opté pour une approche biographique, qui fait partie de la méthode du récit de vie. Méthode plus intensive qu'extensive car notre échantillon était de petite envergure, mais également car nous voulions entrer plus en profondeur dans les détails de la vie de nos enquêtés. Malgré le fait que nous nous sommes quelques fois retrouvé face à des jeunes qui ne semblaient pas ouverts ou prêts à une discussion aussi personnelle, nous avons essayé, grâce à la théorisation ancrée, d'extraire un maximum de matériau.

Nous avons constaté que, plus qu'une demande de redistribution, leur quête est celle de la reconnaissance en tant qu'humain et en tant que citoyen. Or, c'est un monde dont ils sont constamment rejetés et pour lequel ils éprouvent une sorte d'amour/haine. Ils semblent toujours être partagés entre une volonté de scission marquée entre le « Eux » et le « Nous », et une volonté -dite à demi-mot-, d'être reconnus en tant que participants à part entière. Autrement dit, ils sont dans une balance constante entre la volonté de revendication proche d'une masculinité toxique et le besoin vital d'être pris sous une aile.

C'est le déni de reconnaissance qui crée un sentiment d'injustice et des réactions virulentes ou non. Les victimes de ce déni détiennent un prestige et une considération moindre. C'est une scission par le modèle dominant de ceux qui méritent l'estime et le respect, et ceux qui n'en sont pas dignes.

Une chose que nous avons également constaté a été que les facteurs d'inégalités perçus par notre échantillon n'étaient pas structurels mais ils se trouvaient dans le registre interindividuel. Nous nous attendions à ce qu'ils soient conscients des inégalités systémiques de l'institution scolaire, mais c'est à un niveau tout autre qu'ils ont ressenti le plus d'injustices ; c'est au niveau des professeur.e.s surtout, mais également des élèves, que les discriminations et la marginalisation s'opéraient.

Notre deuxième question était de savoir quels étaient les différents mécanismes de gestion du stigmatisme dans un contexte d'ethnisation et de scolarité ? Suite à ce besoin de reconnaissance, les réactions de revalorisation des identités sont multiples : l'appropriation subjective du stigmatisme, la stratégie assimilationniste, le déni et la réaction violente. Nous le voyons également avec le développement de systèmes de justification à la relégation qu'ils subissent, le mécanisme de responsabilisation de l'échec mais aussi de la réussite, etc.

Aussi multiples soient-elles, les réactions de gestion constituent toujours un mécanisme de défense pour protéger l'estime de soi et tenter de « garder la face », au sens goffmanien.

C'est donc dans le besoin de reconnaissance que se rejoignent les conclusions de notre double question.

Limites de la recherche

Dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons parlé que de l'influence du système éducatif actuel en Belgique francophone sur la carrière scolaire des jeunes issus de l'immigration postcoloniale. Mais les inégalités systémiques subies par notre population-cible sont indissociables du contexte familial. Son poids quant à la perception de soi à travers les injustices de l'École est non-négligeable. Les antécédents familiaux des interrogés jouent

également énormément sur les inégalités scolaires. Les facteurs sont nombreux : la langue parlée à la maison, l'ambiance et la configuration familiales, le niveau de revenus, la situation géographique, etc. (Mohammed : 2011)

Nous avons cependant fait le choix de ne pas nous attarder sur ce facteur afin de nous concentrer entièrement sur l'institution scolaire. Il ne faut cependant absolument pas l'oublier dans la construction identitaire des jeunes issu.e.s de l'immigration.

De plus, nous avons parfois craint la superficialité des résultats d'enquête.

D'abord, jeune femme blanche, universitaire et de classe moyenne, nous avons été confrontée à des jeunes qui ont du mal -ou du moins qui n'ont pas l'habitude- de parler de leur situation ou d'analyser leur ressenti. Nous avons donc été surprise par les réponses parfois très expéditives et laconiques reçues, ce qui a participé à un certain malaise.

D'autre part, certains jeunes de l'Atelier Marollien ont des antécédents familiaux extrêmement durs -et parfois violents-, certains d'entre eux étant placés par le Juge ou venant d'instituts spécialisés. N'étant pas bien préparée à cette potentielle violence, nous n'avons, à certains moments, malheureusement pas osé poser suffisamment de questions, surtout lorsqu'il s'agissait de problèmes comportementaux, d'histoires familiales compliquées, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Revues et articles scientifiques :

- André, G., Alarcon-Henriquez, A., et Groenez, S. « Orientation et stéréotypes. Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone », *Recherche & formation*, vol. 89, no. 3, pp. 31-44, 2018. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-3-page-31.htm>
- Brinbaum, Y. et Primon, J-L. « Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination », *Economie et statistique*, 2013, pp. 215-243 https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2013_num_464_1_10239
- Ben Ayed, C. « Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? », *Sociographe*, 2001/1 (n°34) <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2011-1-page-65.htm>
- Bourguignon, D. et Herman, G. « Chapitre 3. Au cœur des groupes de bas statut : la stigmatisation », Ginette Herman éd., *Travail, chômage et stigmatisation. Une analyse psychosociale*. De Boeck Supérieur, pp. 99-144, 2007. <https://www.cairn.info/travail-chomage-et-stigmatisation--9782804152826-page-99.htm?contenu=article>
- « Le stigmaté et la haine de soi », *Le Divan familial*, 2013/2 (N° 31), p. 71-84. DOI : 10.3917/difa.031.0071. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-divan-familial-2013-2-page-71.htm>
- Dericquebourg, R. « Stigmates, préjugés, discrimination dans une perspective psychosociale. Etudes inter-ethniques », Université de Lille 3, 1989, pp.65-74. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00067978/document>
- Draelants, H, Dupriez, V., Maroy, C. « Le système scolaire », *Dossiers du CRISP*, 2011/1 (N°76) <https://www.cairn.info/revue-dossiers-du-crisp-2011-1-page-9.htm#no24>
- Felouzis, G. 2003 La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences, *Revue Française de Sociologie*-44-3, 413-447
- Fouquet-Chauprade, B. « L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte », *Sociologie*, 2013/4 <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2013-4-page-431.htm>
- Fraser, N. « Qu'est ce que la justice sociale ? », Poche/Sciences humaines et sociales, 2011. <https://www.cairn.info/qu-est-ce-que-la-justice-sociale--9782707167897.htm>
- Le Goff, A. « Identité, reconnaissance et ordre de l'interaction chez E. Goffman. » Daniel Céfaï, Laurent Perreau. Goffman et l'ordre de l'interaction, CURAPP; PUF, pp.369-90, 2013.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01471014/document>

- Mohammed, M. « La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue », Presses Universitaires de France, 2011. <https://www.cairn.info/la-formation-des-bandes--9782130578727.htm>
- Gruel L., « Conjurer l'exclusion : rhétorique et identité revendiquée dans des habitats socialement disqualifiés », *Revue française de sociologie*, 26-3, p. 431-453, 1985. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1985_num_26_3_3964
- Plumauzille, C., Rossigneux-Méheust, M. « Le stigmate ou « La différence comme catégorie utile d'analyse historique », *Hypothèses*, 2014/1 <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2014-1-page-215.htm>
- Rochedy, A. « Les porteurs de stigmates. Entre expériences intimes, contraintes institutionnelles et expressions collectives », *Sociologie [site]*, 2015, consulté le 15/04/2021 <https://journals.openedition.org/sociologie/2701>
- Qribi, A. « L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. », *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 69-94, 2016 <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2016-v42-n2-rse02880/1038462ar.pdf>
- Rea, A. et Jacobs, D. « Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité », *Brussels Studies*, 2007. <https://journals.openedition.org/brussels/427#quotation>
- Rea, A., Verhoeven, M. et Martiniello, M. « Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en communauté française », *Rapport final de recherche*, 2007.
- Simon, S., Piccoli, E. « Présentation. Effets et perspectives de la rationalité néolibérale. », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, Vol. 49, no. 2, p. 1-23, 2018.
- Verhoeven, M. « Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. », *Education et sociétés*, [site], 2011/1 (n°27) <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-1-page-101.htm?contenu=bibliographie>
- Verhoeven M., Dupriez V. et Bardana S. « Structural and systemic dimensions of school segregation in French-Speaking Belgium », dans Bonal X. and Bellet C. (ed.), *Understanding school segregation : Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*, Bloomsburry, New York, USA, 2018.
- Vienne, P. Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, 1(1), 177-192, 2004. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-177.htm>
- Vincent-Ponroy, J. et Chevalier, F. Chapitre 9. Les récits de vie. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 158-175), 2018.

<https://www.cairn.info/les-methodes-de-recherche-du-dba--9782376871798-page-158.htm>

Livres :

- De Gaulejac, V. « Les sources de la honte », *Editions Points*, réédition 2008
- Sauvadet, T. « Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité », Armand Colin, Paris, 2006.
- Dubar, C. et Nicourd, S. « Approches biographique en sociologie », Editions La Découverte, Paris, 2017

Sitographie :

- UNIA, « Baromètre de la Diversité – Enseignement », 2018
- Enseignement.be, « Evaluations externes internationales – PISA (Programme International Pour les Suivi des Acquis des élèves) », [site], consulté le 6/04/2021 <http://www.enseignement.be/index.php?page=26997>
- Psychologiesociale.com, « Effet d'attente à l'école », Catégorisation, stéréotypes et préjugés. <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/experiences/categorisation/50-effet-d-attente-a-l-ecole>
- Veith, B. « De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux », *Bulletin de méthodologie sociologique* [En ligne], 84 | 2004, mis en ligne le 30 mai 2008. <https://journals.openedition.org/bms/78#quotation>