UCLouvain

Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication

L'Orientation dans l'enseignement spécialisé au prisme de la question raciale

Auteur·es : Nordine Saidi
Promoteur·rices : Abraham Franssen
Lecteur·rices : Marie Verhoeven
Année académique 2022-2023
Master en politique économique et sociale, FOPES

UCLouvain

Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication

L'Orientation dans l'enseignement spécialisé au prisme de la question raciale

Auteur·es : Nordine Saidi
Promoteur·rices : Abraham Franssen
Lecteur·rices : Marie Verhoeven
Année académique 2022-2023
Master en politique économique et sociale, FOPES

TABLE DES MATIERES

Remerciements ***2***

1. Introduction. Une perspective raciale sur l'enseignement spécialisé ? ***3***

2. Les études sur l'enseignement spécialisé. Une perspective raciale ? ***6***

2.1. L'enseignement spécialisé dans son histoire **6**

2.2 L'orientation scolaire en communauté française : l'origine sociale comme facteur d'orientation scolaire en communauté française : du général au spécialisé. **12**

2.2.1 L'orientation dans le spécialisé : une sélection ? 13

2.2.2 Jeux d'acteurs et vécus subjectifs 23

2.3 Traitement racial de l'orientation scolaire **28**

2.3.1 De l'inégalité « sociale » à la question immigrée 28

2.3.2 Prise au sérieux de l'explication raciale 33

3. Carrière dans le Spécialisé. Une problématisation raciale et sa méthode ***37***

3.1 Approfondir la notion de race **38**

3.1.1 De l'ethnicisation aux rapports de race 38

3.1.2 Processus de racialisations 42

3.1.3 Racialisation et question scolaire 44

3.2 L'enseignement spécialisé : une perspective raciale. **46**

3.3 Une méthodologie exploratoire qui fait confiance aux concernés **48**

4. Trajectoires dans le spécialisé à Bruxelles : explorations raciales ***56***

4.1 Expérience de l'orientation dans le spécialisé **56**

4.1.1 Scènes de relations de pouvoir : naturalisation des décisions 56

4.1.2 « Déficit linguistique » ou rapport (post)colonial au « langage institutionnel » ? 60

4.1.3 Effet de composition : ligne de couleur ? 62

4.2 Expériences raciales au sein de l'école spécialisée **66**

4.2.1 La question de l'implication parentale…négligée 66

4.2.2 Les relations enseignants/élèves : des exceptions révélatrices. 69

4.3 Sorties du spécialisé **76**

5. Conclusion ***81***

6. Références bibliographiques ***84***

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers Abraham Franssen pour sa confiance inébranlable et ses suggestions toujours pertinentes tout au long de mon travail de mémoire. Votre soutien, votre expertise et vos conseils ont été indispensables à la réussite de ce projet académique.
Je souhaite également adresser mes chaleureux remerciements à Marie Verhoeven et Bernard De Vos pour avoir accepté de m'accompagner dans cette aventure académique. J'ai été honoré par votre accord et j'ai grandement apprécié votre soutien.
À mes collègues étudiants de la FOPES, je tiens à exprimer ma reconnaissance pour ces trois années de solidarité. Votre soutien et vos encouragements ont été d'une valeur inestimable tout au long de ce parcours. Je tiens également à remercier Martin Biot, le coordinateur pédagogique, pour son soutien indéfectible tout au long de cette expérience.
Je tiens à exprimer ma sincère gratitude envers les participants de mon étude pour leur précieuse contribution. Leur participation a été essentielle à la réussite de mes recherches.
Je souhaite également exprimer ma gratitude envers Norman Ajari pour ses apports théoriques enrichissants au fil des années. Ses connaissances continuent de m'inspirer.
À Véronique Clette Gakuba, je souhaite exprimer ma reconnaissance pour les nombreuses discussions enrichissantes que nous avons eues. Tes réflexions et ton soutien continu sont d'une importance capitale pour moi.
Je tiens à rendre hommage à tous les enfants avec qui j'ai eu le privilège de travailler au cours de mes 19 années de carrière dans le secteur de l'enseignement spécialisé (IRSA). Ces années passées ont été une formation exceptionnelle et une source d'inspiration constante pour moi.
Je souhaite exprimer mes sincères remerciements à mes frères Khalid Derouich, Mouhad Reghif, Issam Matchikh, ainsi qu'à tous les conférenciers de Bruxelles Panthères, dont les interventions ont contribué à nourrir ma réflexion et à élargir mes connaissances sur des sujets essentiels.
Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Ramon Grosfoguel pour m'avoir fait découvrir le concept d'épistémologie et pour tout ce que j'ai appris sur le concept de la Colonialité.
J'aimerais adresser un remerciement particulier à Houria Bouteldja, ma grande sœur, pour son soutien inconditionnel et son amour "révolutionnaire".
Je n'oublierai jamais David Jamar qui, il y a trois ans, m'a encouragé à m'inscrire à la FOPES. Tu as été présent à chaque étape de cette aventure et ton soutien indéfectible a été un véritable pilier pour moi. Ta présence a été une force inestimable pour moi.
À mes parents, mon épouse et mes enfants, je vous remercie du fond du cœur pour votre amour, votre soutien et votre compréhension face à mon absence ces trois dernières années.
À vous tous, qui vous retrouverez dans le "Nous" de l'écriture de ce mémoire, je tiens à vous exprimer ma sincère reconnaissance pour votre soutien inébranlable. Merci du fond du cœur.
Enfin, je souhaite rendre hommage à toutes les personnes que j'ai perdues au cours de ces trois dernières années. Que leurs âmes reposent en paix. “Allah irhamhom”.

1. INTRODUCTION. UNE PERSPECTIVE RACIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ?

« Penser à partir du colonialisme, à partir de l'assignation de race, à partir de ceux qui eurent à en subir les conséquences meurtrières, tel est le parti pris de la pensée décoloniale qu'initie l'entreprise intellectuelle fanonienne. Il implique de commencer par la race, dont la formulation est consubstantielle à la logique coloniale. »[1]. Voici comment Norman Ajari débute sa thèse de Doctorat.

L'enseignement spécialisé en Belgique est un domaine d'une grande importance, visant à offrir une éducation adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'apprentissage.

Plusieurs rapports institutionnels insistent sur les discriminations raciales au sein du système éducatif dans son ensemble[2]. Une série d'études, nous le verrons, mettent également en évidence les différences d'expérience éducative pour les élèves issus des minorités raciales, influencées par des stéréotypes, des préjugés et des discriminations.

Nous aborderons dans ce mémoire **l'orientation et le vécu des minorités raciales dans l'enseignement spécialisé à Bruxelles.** Nous nous appuierons sur un ensemble de sources variées – des rapports, des études et des publications spécialisées – ainsi que sur des entretiens que nous avons menés avec des personnes directement concernées. L'importance sociétale des orientations « abusives » des élèves issus des minorités raciales au sein de cette filière est attestée[3]. Les acteurs du secteur insistent par ailleurs sur les conséquences néfastes de cette

[1] Ajari Norman. *Race et violence : Frantz Fanon à l'épreuve du postcolonial*. Thèse de Doctorat,. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français, p.22.

[2] Voir André Géraldine, Jacobs Dirk. et Alarchon-Henriquez Alejandra, *Baromètre de la Diversité-Enseignement. Lot 2 Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport technique Poste 2*. Rapport réalisé à la demande du Centre interfédéral pour l'égalité des chances (UNIA), 2018.

[3] Voir Pierard Alice, « Orientation abusive dans l'enseignement spécialisé », *Analyse Ufapec*, n°16.16, 16p., 2016. Voir également Coenen Jean-Pierre, *Orientations abusives vers l'enseignement spécialisé d'élèves ne présentant aucun handicap*, Bruxelles, Ligue des Droits de l'Enfant, 2020.

orientation vers l'enseignement spécialisé sur le parcours scolaire et l'inclusion sociale des élèves concernés.

Initialement, nous souhaitions examiner si les minorités raciales étaient surreprésentées dans l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire si elles étaient plus fréquemment orientées vers ce type d'établissement par rapport aux élèves issus de la majorité ethnique. Nos lectures et nos recherches bibliographiques nous ont montré des formes d'orientations « abusives », c'est-à-dire non basées sur les aptitudes des enfants. Nous verrons comment cette littérature sur l'enseignement spécialisé nous conduit à l'analyse de distinctions sociales. Nous verrons dans quelle mesure ces auteurs nous permettent de problématiser ces orientations également sous l'angle racial.

Nous croiserons les apports de la littérature sur l'enseignement spécialisé à celle issue du champ large des études décoloniales et/ou de la Critical Race Theory[4], le champ dans lequel s'inscrit ce mémoire, à partir des sources pertinentes pour une application au cas scolaire. Nous tenterons d'exploiter le concept de race comme cadre théorique. Il s'agit de faire exister les rapports de race non comme une simple discrimination mais comme un objet exigeant un travail spécifique[5] (Ajari, 2022).

La pensée décoloniale est un mouvement intellectuel et politique qui cherche à questionner et déconstruire les relations de pouvoir et les inégalités imposées et héritées de la période coloniale. Elle s'intéresse à la façon dont le processus colonial génère et reproduit les inégalités et les hiérarchies entre les groupes colonisateurs et les colonisés, et comment celles-ci persistent encore aujourd'hui. La pensée décoloniale s'appuie sur une critique des catégories et des concepts utilisés pour justifier et légitimer la colonisation, tels que la race, la nation, la culture, la civilisation, etc. Elle propose également des méthodes et une épistémologie particulières, comme nous le verrons. Ainsi, elle assume d'explorer le rapport racial.

---

[4] Voir notamment Bessone Magali. « Quelle place pour la critique dans les théories critiques de la race ? ». *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 142, 2017, pp.359-376. https://doi.org/10.3917/rphi.173.0359. Voir également Bentouhami Hourya et Mathias Möschel, *Critical Race Theory : une introduction aux grands textes fondateurs*, Paris : Dalloz, 2017, coll. « À droit ouvert », 506 p.

[5] Ajari Norman, *Noirceur – Race, Genre, Classe et Pessimisme dans la Pensée Africaine-Américaine au XXie siècle,* Paris, Divergences, 2022.

Les analyses qui s’ensuivront s’appuieront en effet sur l’expérience des élèves non Blancs dans l’enseignement spécialisé.

Pour approfondir notre compréhension de la réalité vécue par les minorités raciales dans l'enseignement spécialisé, nous avons mené plusieurs entretiens avec des personnes directement concernées. Nous avons eu l'occasion d'échanger avec des individus qui ont fait ou poursuivent leurs études dans des établissements d'enseignement spécialisé, ainsi qu'avec des mamans d'enfants fréquentant ces établissements. De plus, nous avons également recueilli des témoignages de professionnels ayant travaillé ou travaillant encore dans le domaine de l'enseignement spécialisé.

Cette démarche, basée sur des méthodes qualitatives, se veut exploratoire. Il s’agit de rechercher et de comprendre de quelles manières la question raciale intervient dans l’expérience propre à l’enseignement spécialisé.

2. LES ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ. UNE PERSPECTIVE RACIALE ?

Notre thématique de recherche autant que les méthodes que nous proposons s'inscrivent dans un état de l'art. Du point de vue des thématiques de recherche, après avoir brièvement situé l'enseignement spécialisé dans son histoire, il s'agit d'explorer les manières par lesquelles l'orientation dans l'enseignement spécialisé a été thématisée en Communauté française de Belgique, d'un point de vue institutionnel et/ou psycho-éducatif d'abord, du point de vue des formes de sélections sociales ensuite. Nous verrons que dans cette littérature, ni l'orientation, ni les modalités de traitements au sein de l'enseignement spécialisé ne sont neutres socialement, contrairement à ce que poserait un simple relevé de type « psycho éducatif » dans leurs versions « objectivistes ». Nous verrons enfin comment une littérature propre au champ des analyses des formes de racisme institutionnel permettraient de compléter et/ou de discuter les travaux précédents. Du point de vue méthodologique, il s'agira de s'appuyer sur des auteurs prenant au sérieux la parole des usagers concernés. Ces auteurs inscrivent souvent leur démarche dans une perspective décoloniale. De cette manière, nous pourrons construire notre objet et son mode d'approche (méthodologie).

2.1. L'enseignement spécialisé dans son histoire

Une série d'études s'intéressent à la naissance de l'enseignement spécialisé et aux enjeux auxquels elle renvoie dans l'histoire belge de l'enseignement. Certaines d'entre elles insistent sur la médicalisation du secteur et sur les rapports sociaux et raciaux qui accompagnent les diagnostics.

Elsa Roland s'intéresse à la naissance de l'enseignement spécialisé dans le cadre de ses travaux sur la défense sociale[6]. D'après l'auteure, le tournant du siècle a vu un changement dans le concept d'enfants et de jeunes, ce qui a conduit à des réformes majeures s'étalant sur 20 ans : loi sur le travail des enfants (1899), Écoles de Bienfaisance (1891), tribunaux pour enfants (1912), obligation scolaire (1914).

[6] Roland Elsa, « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *Tracés*, n° 25/2, pp. 25-43, 2013.

C’est ainsi que sont créées les premières institutions de type asilaire réservées aux enfants (à Manage en 1895) et les premiers établissements scolaires pour enfants dits « arriérés » (Bruxelles, 1897 ; Anvers, 1898)[7]. A Bruxelles, c’est le médecin Demoor qui est chargé de la pédagogie scientifique appliquée aux enfants anormaux dans deux Écoles normales et de la création de la première École d’enseignement spécial dont il devient le médecin en chef.

Le Docteur Demoor, également professeur à l'Université libre de Bruxelles, cherchait à classer les « anormaux », entre anormaux « pédagogiques » et anormaux « imbéciles ou idiots ». A propos des premiers, Demoor énonce : « Parmi ces arriérés, les uns ont une allure normale, semblable à celle des enfants ordinaires, d'autres ont, au cours de leurs années de vagabondage, souvent contracté des défauts divers, qui les ont rendus difficiles ou méchants. Ces derniers sont dangereux dans une classe normale (…). Réunis tous dans une même section et conduits sévèrement, ils se mettent facilement au pas et s'améliorent »[8]. Quant aux seconds, il s’agirait de fabriquer des « écoles-asiles » dépendant des services de la Bienfaisance.

Plusieurs éléments sont notés par les analystes de cette période. Tout d’abord, une forme de psychiatrisation dotée de dispositifs d’observations de milieux susceptibles de générer des anormaux se développe[9] ; ensuite, l’école spéciale s’inscrit d’emblée selon les classes, mais aussi de race. En ce qui concerne la classe, Demoor est explicite au détour de certains de ses commentaires inscrivant l’école spéciale comme instrument éducatif de ces « milieux » améliorables : « L'irrégularité dans la fréquentation de l'école était effrayante, au moment de sa création, et le fait se conçoit aisément, étant donné notre population spéciale, se recrutant précisément dans les familles les plus tarées, les plus négligentes et les plus misérables. Aujourd'hui, la situation a changé et la fréquentation est peut-être plus régulière chez nous que dans les autres écoles. Les parents, constamment rappelés à l'ordre, à propos des absences et des retards de leurs enfants, paraissent changer leur manière d'être antérieure. Il semble que,

[7] Voir Massin Veerle, « “Défense sociale” et protection de l’enfance en Belgique. Les filles délinquantes de l’école de bienfaisance de l’État à Namur (1914-1922) », *Revue d’Histoire de l’Enfance « irrégulière »*, n°9, pp. 173-190, 2007, mais aussi Marissal Claudine, *Protéger le jeune enfant. Enjeux sociaux, politiques et sexués (Belgique, 1890-1940)*, Bruxelles, Éditions de l’ULB, 2014.

[8] Demoor, Daniel, « Les enfants anormaux à Bruxelles », *L'année psychologique*, vol. 7. pp. 296-313, 1900, p. 302.

[9] Benoît Majerus and Veerle Massin, « Des psychiatres et des enfants : une histoire belge autour du congrès de 1937 », *Revue d’histoire de l’enfance « irrégulière »*, n°18, pp.149-166, 2016.

sans cesse harcelés à propos de leurs devoirs, ils apprennent petit à petit à les accomplir. Le régime de l'école retentit ainsi, lentement, dans les familles, dont le milieu s'améliore peu à peu, en ce qui concerne l'enfant »[10]. C'est sur base de ces différentes « expertises » que le Collège communal de Bruxelles-Ville initiera l'école spéciale.

Les origines sociales sont alors souvent thématisées en y mêlant le prisme de race. D' « après Majerus et Massin, Guillaume Vermeylen s'inscrit distinctement dans une analyse de classe et ethnique. Il souligne qu'il est important de tenir compte des « milieux sociaux » dont sont issus les enfants « anormaux » et il s'arrête sur l'intelligence « inférieure » des enfants dits primitifs : « Au cours des premières années de la vie les enfants des peuplades primitives paraissent plus intelligents, puis leur développement s'arrête rapidement […] ils ne peuvent que difficilement accéder à des acquisitions abstraites pour lesquelles les enfants de races civilisées ont beaucoup plus d'aptitudes acquises. Leur niveau inférieur de normalité se place dans l'ensemble très bas et très en dessous de celui qui est admis pour les sujets civilisés. »[11]

Il est intéressant de constater que les analyses en termes de race et de classe sont présentes dès les origines de la création de l'enseignement spécialisé. Du moins, ces « anormaux » font l'objet d'une racialisation[12] et d'une thématisation en termes de classe « primitive ». Et il s'agit que

[10] Demoor, D., *op.cit.*, pp. 304-305.

[11] Vermeylen Guillaume, « La débilité mentale comme cause de la délinquance infantile », Premier Congrès international de psychiatrie infantile, Paris, SILIC, pp. 33-50, 1935, pp. 37-38. Cité par Benoît Majerus et Veerle Massin, « Des psychiatres et des enfants : une histoire belge autour du congrès de 1937 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, vol. 18, pp.149-166, 2016.

[12] C'est ce que dit Michel Foucault, « Vous voyez, dans ces conditions, comment la psychiatrie peut effectivement, à partir de cette notion de dégénérescence, à partir de ces analyses de l'hérédité, se brancher ou plutôt donner lieu à un racisme, un racisme qui a été à cette époque-là fort différent de ce qu'on pourrait appeler le racisme traditionnel, historique, le "racisme ethnique". Le racisme qui naît dans la psychiatrie de cette époque, c'est le racisme contre l'anormal, c'est le racisme contre les individus qui, étant porteurs soit d'un état, soit d'un stigmate, soit d'un défaut quelconque peuvent transmettre à leurs héritiers, de la manière la plus aléatoire, les conséquences les plus imprévisibles du mal qu'ils portent en eux, ou plutôt de non-normal qu'ils portent en eux. C'est un racisme donc qui aura pour fonction non pas tellement la prévention ou la défense d'un groupe contre un autre, que la détection, à l'intérieur même d'un groupe, de tous ceux qui pourront être porteurs effectivement du danger. Racisme interne, racisme qui permet de filtrer tous les individus à l'intérieur d'une société donnée » Foucault précise qu'il n'y a « jamais eu d'organisation effective très cohérente de ces deux formes de racisme », le racisme biologique et le racisme contre l'anormal. Du moins, ajoute-t-il, « avant précisément le nazisme » .Voir Foucault Michel, *Les anormaux. Cours au Collège de France 1974-1975*, Paris, Gallimard/Seuil/École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1999, pp. 299-300, et *« Il*

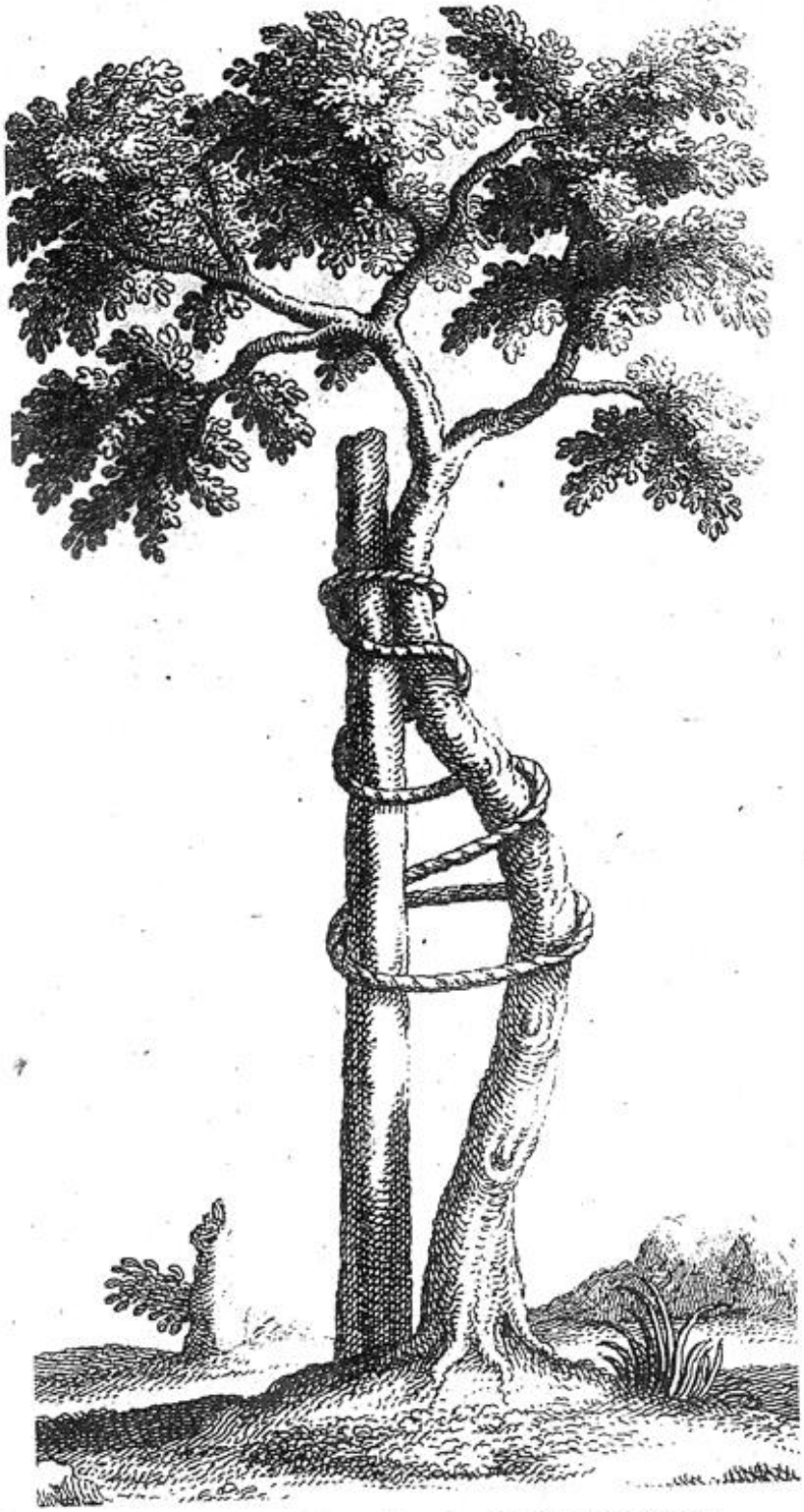
ces groupes ne commettent pas de « délits » par des formes répondant à des « carences d'éducation » que des psychiatres peuvent détecter.

Elsa Roland reprend alors Michel Foucault « Ainsi, nous dit-il, l'institution scolaire a besoin du psychologue ou du médecin lorsqu'il faut faire valoir, comme réalité, un savoir qui est donné, distribué à l'école et qui cesse d'apparaître comme réel à ceux auxquels on le propose. Les médecins et psychologues commencent à intervenir lorsque le pouvoir qui s'exerce dans une institution cesse d'être un pouvoir réel, mais devient un pouvoir à la fois mythique et fragile, dont il faut intensifier la réalité (…). Cet ensemble de mauvaises habitudes est désormais pathologisé. (…) (Foucault, 2003 : 187) »[13].

Cette première période de l'institutionnalisation d'un enseignement spécialisé pour les « anormaux » est celle de l'imposition d'un modèle disciplinaire et orthopédagogique. C'est à la fois par la mise à l'écart et par l'imposition stricte d'un modèle disciplinaire en tous les cas pour les « mis à l'écart » – où il s'agit de (re) dresser les corps et de domestiquer les esprits – que l'on prétend traiter ceux qui sont diagnostiqués comme en dehors des normes dominantes (bourgeoises, blanches, patriarcales) de la modernité occidentale.

faut défendre la société ». Cours au Collège de France 1976, Paris, Gallimard/Seuil/École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001, pp. 230

[13] Roland Elsa, *Généalogie des dispositifs éducatifs en Belgique du XIVe au XXe siècle: Disciplinarisation et biopolitique de l'enfance: des grands schémas de la pédagogie à la science de l'éducation.* Thèse de Doctorat, ULB, 2017.



30 N. Andry. *L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps*, 1749.

Les comportements maintenant « médicalisés » seront les signes qui justifient le traitement en enseignement pour « anormaux » et ce qu'il s'agit de redresser.

Les promoteurs d'une nouvelle science de l'éducation insistent constamment sur l'importance de l'intervention du médecin dans la gestion des établissements d'enseignement et des affaires éducatives. Il est considéré comme essentiel pour les inspections sanitaires, les inspections médicales, l'administration scolaire, le contrôle parental et l'avenir de la race[14]. Notons que la racialisation et les objectifs de maintien d'une race saine s'accompagne d'une médicalisation des enfants et des anormaux en particulier.

A partir de cette littérature, une démarche dite « généalogique » serait possible. Il s'agirait alors d'analyser chacun des tournants de l'histoire de l'enseignement spécialisé. Il s'agirait d'analyser les passages, continuités et transformations de discours et de dispositifs depuis la première mesure législative belge du 19 mai 1914 relative à l'obligation scolaire des enfants de 6 à 14 ans qui prévoyait l'organisation de cours pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux », en passant par l'arrêté ministériel du 10 mai 1924, qui crée le cursus général pour préparer au « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux »[15], jusqu'à la loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécialisé et intégré, puis les adaptations de cette loi qui institue une scolarisation spécifique, et obligatoire, pour les enfants et adolescents nécessitant au regard de leurs besoins et de leurs possibilités pédagogiques une prise en charge spécifique.

Cette démarche d'analyse dépasse toutefois le cadre de ce mémoire. Elle nous permet cependant de prolonger l'analyse des relations entre enseignement spécialisé et questions sociales et raciales. Ce qui semblait explicite à la naissance de l'école spéciale apparait-il sous d'autres modalités dans l'époque contemporaine ? Tournons-nous maintenant vers les analystes de la situation contemporaine.

[14] Roland Elsa, « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *Tracés*, n° 25/2, pp. 25-43, 2013.

[15] Il deviendra le « certificat d'aptitude à l'éducation des enfants à besoins éducatifs spécifiques ».

2.2 L'orientation scolaire en communauté française : l'origine sociale comme facteur d'orientation scolaire en communauté française : du général au spécialisé.

Une abondante littérature mentionne la corrélation entre « l'origine sociale et culturelle des élèves » et l'orientation scolaire. En communauté française, Franssen et al. insistent : « A peu près quel que soit le moment ou la bifurcation choisie, on relève que la probabilité que l'élève soit en échec, ou « opte » pour la bifurcation la moins valorisée (enseignement spécial plutôt qu'enseignement ordinaire, échec en primaire, probabilité d'accéder dans le secondaire par la première B plutôt qu'en première A, probabilité de se retrouver en 2P, en techniques de transition plutôt qu'en générale, en technique de qualification plutôt qu'en transition, en CEFA plutôt qu'en plein exercice, de terminer son parcours scolaire sans décrocher de CESS, d'accéder ou non à l'enseignement supérieur et d'y réussir, idem pour les études universitaires...), est directement dépendante de facteurs tels que surtout le niveau d'études des parents (de la mère en particulier) et leur statut social. Cela ne signifie pas que tous les enfants ou adolescents de tel milieu social aboutissent nécessairement dans telle orientation et à tel niveau d'études, mais que la probabilité qu'ils y arrivent ou y échouent est fortement fonction de la position de départ de leurs parents. »[16]. Les auteurs reprennent Nico Hirtt qui, dans le cadre d'une enquête effectuée par l'APED (Association pour une école démocratique), nous indique que : « Au premier degré du secondaire, il apparaît ainsi que 36 pc des enfants d'ouvriers ont déjà redoublé au moins une fois contre seulement 8,4 pc des enfants de cadres ou professions libérales et 4 pc des enseignants. Pire : l'échec ne signifie pas la même chose pour tous. S'il se traduit dans la plupart des cas par un redoublement dans les familles aisées, il entraîne le plus souvent, dans celles qui le sont moins, une relégation vers des filières à piètre réputation. Dès le premier degré de l'enseignement secondaire, 21pc des enfants d'ouvriers se voient ainsi orientés vers l'enseignement professionnel, contre 5,3pc des enfants de cadres ou de professions libérales et... 0 pc d'enfants d'enseignants ! Et la fracture se creuse encore avec le passage au deuxième degré : 40pc des enfants d'ouvriers sont orientés vers le professionnel, alors que 94 pc des enfants de cadres ou professions libérales et 97pc des enfants d'enseignants

[16] Franssen Abraham, Champetier Brice (dir.), *Les centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves. Recherche-Action*, Etude impulsée par le Conseil de formation continue des centres PMS Libres, Bruxelles, Faculté Universitaire Saint-Louis, mars 2008, p.21.

restent dans le général ! »[17] . Précisons qu'il s'agit de données assez anciennes et d'avant les réformes du premier degré[18].

Franssen et al rapportent cet état de fait à l'histoire du système éducatif : « Il ne faudrait en effet quand même pas oublier que l'école de la société industrielle fonctionnait à partir de deux données de base : d'une part, derrière une idéologie méritocratique (« chacun peut y arriver »), on observait une sélection sociale forte qui s'opérait en amont du système scolaire et orientait des cohortes d'élèves socialement déterminées vers des types d'enseignements séparés. A quelques exceptions près, les fils d'ouvriers allaient à l'école technique et professionnelle, les enfants d'employés faisaient les moyennes ou des humanités générales dans les sections les moins prestigieuses, et les fils de la bourgeoisie fréquentant les filières nobles des établissements les plus côtés »[19].

Au sein de ces filières, le spécialisé occupe la position la moins valorisée. Il est donc légitime de se demander comment on est orienté dans le spécialisé en CFWB. Ici aussi, une grille d'apparence « objective », même s'il ne s'agit pas de l'argument méritocratique, ne masquerait-elle pas une forme de sélection sociale ?

2.2.1 L'orientation dans le spécialisé : une sélection ?

Que dit la littérature sur l'orientation dans le spécialisé ? Avant de nous y intéresser, il s'agit de présenter ce qui est supposé fonder l'objectivité des décisions. Le passage dans le spécialisé s'accompagne d'une catégorisation en « types ». Certains de ces types s'appuient sur un avis médical (handicap physique ou mental « sévère ») alors que d'autres ne nécessitent pas la validation d'une telle expertise et relèvent donc d'une orientation spécifiquement pédagogique ou psycho-sociale. La typologie est la suivante.

[17] Hirtt Nico., *L'école des inégalités. Les discours et les faits*, Bruxelles Editions Labor, 2004 cité par Franssen A, et al., *ibid.*

[18] http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45

[19] Franssen Abraham, Champetier Brice (dir.), *Les centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves. Recherche-Action*, Etude impulsée par le Conseil de formation continue des centres PMS Libres, Bruxelles, Faculté Universitaire Saint-Louis, mars 2008, p.39.

Typologie de l'enseignement spécialisé

Type	Elèves présentant...	Maternel	Primaire	Secondaire
1	un retard mental léger		X	X
2	un retard mental modéré ou sévère	X	X	X
3	des troubles du comportement	X	X	X
4	des déficiences physiques	X	X	X
5	des maladies ou sont convalescents	X	X	X
6	des déficiences visuelles	X	X	X
7	des déficiences auditives	X	X	X
8	des troubles de l'apprentissage		X	X

De cette typologie[20], les types 1, 3 et 8 ne nécessitent pas d'avis médicaux. Ce sont les types qui émergent des difficultés propres au CEB. Typiquement, les difficultés anticipées ou réelles à l'obtention du CEB marquent un passage massif de l'enseignement dit ordinaire à l'enseignement spécialisé. Ce sont ces types qui feront l'objet d'une analyse spécifique dans ce mémoire. Bien entendu, nous savons que les avis médicaux ne sont pas neutres socialement mais dans le cadre de ce travail, il sera plus aisé de nous concentrer sur les cas qui officiellement ne nécessitent pas d'avis médical pour les « objectiver ».

Acteurs et organisation de l'orientation psycho-sociale

L'un des acteurs institutionnels de l'orientation scolaire est, comme le rappellent Demeuse et Lafontaine[21], le centre PMS, dont l'explicitation de l'acronyme – centre psycho-médico-social – renvoie à bien d'autres missions encore. Il s'agit d'une structure comptant à la fois du personnel médical, psychologique et social et dont une partie des missions se rapporte à l'orientation scolaire.

[20] http://www.enseignement.be/index.php?page=25191&navi=404#types

[21] Demeuse Marc et Lafontaine Dominique, « L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* n°38, pp. 35-52, 2005 ;

Cette structure, comme l'enseignement dans son ensemble, s'inscrit dans le cadre de chacun des réseaux et est liée à un ensemble d'établissements. Demeuse et Lafontaine rappellent que le centre PMS, s'ils ne dépendent pas, hiérarchiquement, des établissements ont pour rôle de communiquer des avis « d'orientation » à propos des choix d'études, de formation. C'est le PMS qui « délivre l'attestation d'orientation vers l'enseignement spécial » [22]. Le Centre PMS est présenté, dans le décret précité comme amenant l'élève à « découvrir ses motivations et ses capacités à mener à bien ses projets »[23]. Il en va de même à l'issue des humanités professionnelles et technologiques.

Si le PMS conseille, c'est le « conseil de classe » de l'établissement scolaire « qui exerce la fonction d'orientation et de sélection »[24]. Le conseil de classe joue en effet un rôle déterminant dans la délivrance de l' « attestation d'orientation ». A la fin de chaque année scolaire, il détermine si l'élève peut poursuivre, sans condition, avec condition ou s'il doit « redoubler ».

L'orientation : quel choix ?

Les acteurs de l'éducation, s'appuyant sur des travaux de recherche universitaires, critiquent eux-mêmes le caractère de « choix » du terme « orientation », masquant des enjeux sociaux de fond. Demeuse et Fontaine reprennent ainsi l'avis du Conseil de l'éducation et de la formation, qui en 2001, affirme : « Aujourd'hui, l'orientation porte donc plus sur les études que sur la détermination d'un objectif à atteindre. Se poursuit donc la cascade de l'orientation en fonction de la capacité des élèves à suivre l'enseignement général, celui de transition ou de qualification technique pour finir par le professionnel et l'alternance ou l'apprentissage. Les élèves qui arrivent dans ces filières ont trop rarement choisi d'y être et ont souvent acquis une image négative d'eux-mêmes. (…) le CEF estime qu'il y a confusion entre orientation scolaire et sélection scolaire »[25]. Sont alors discutés, dans une perspective psychopédagogique, les décalages entre des décisions qui s'appuient (Conseil de classe) sur les résultats scolaires et les

[22] Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseigne- ment secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, baptisé décret « missions » dans la suite du texte. Cité par Demeuse Marc et Lafontaine Dominique, « L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique », 2005, p.37.

[23] Décret « Missions », article 32, § 2, cité par Demeuse M. et Lafontaine D., *ibid.*

[24] Demeuse M. et Lafontaine D., ibid.

[25] Ibid.

informations d'orientation sur les filières et métiers auxquels elles mènent, informations susceptibles d'éclairer les « choix » des élèves et des familles.

Ces différents rapports notent déjà un décalage entre une orientation supposée choisie et une répartition en filières dont le conseil de classe est un élément central. Ces auteurs reconnaissent une hiérarchisation entre filières pour déplorer l'image négative des filières les moins valorisées – l'enseignement spécialisé représente la filière la moins valorisée – et l'absence de « choix » positif des élèves et des parents pour les rejoindre.

Il sera important pour nous de traiter de la question des images positives et/ou négatives non pas seulement des filières mais des personnes orientées du point de vue de qui les oriente et les prend en charge.

D'autres études nous permettent d'avancer sur ce point. Il s'agit d'auteurs ou de rapports qui mettent en cause le caractère socialement neutre de cette absence de « choix ». L'histoire de l'enseignement spécialisé nous mettra sur la voie de ce caractère non neutre. Nous la compèterons de quelques relevés statistiques dans la littérature, avant de nous intéresser aux études qualitatives qui cherchent à analyser la mécanique de cette absence de neutralité, y compris dans l'enseignement spécialisé lui-même (après orientation).

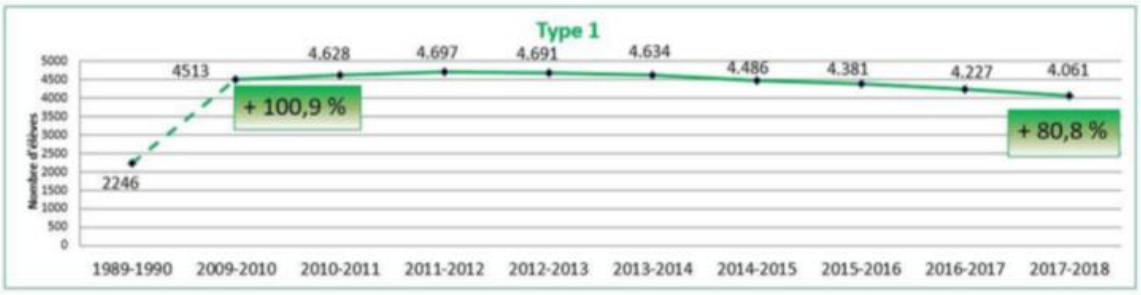
L'orientation, une sélection socio-économique : éléments chiffrés

Penchons-nous donc sur quelques données statistiques mettant en cause la neutralité sociale de l'orientation.

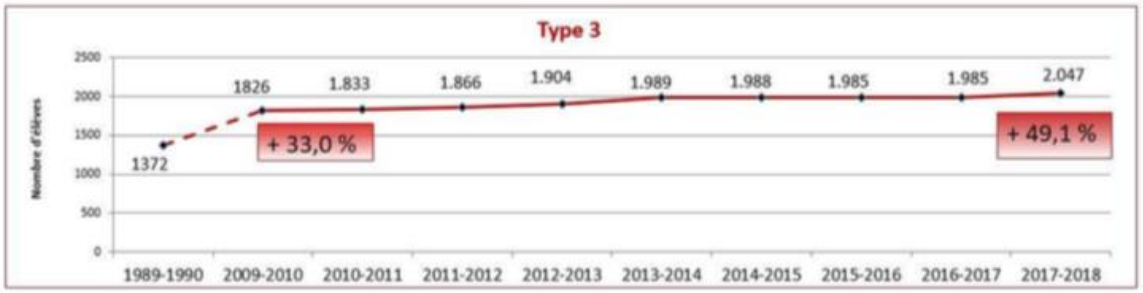
De manière générale, le nombre d'enfants orientés vers le spécialisé est en croissance. D'après Infor-Jeunes Laeken, « En 15 ans, le nombre d'élèves intégrés dans le spécialisé a augmenté de 24 % dans le fondamental (maternel et primaire) et de 20 % dans le secondaire » [26]. Un certain nombre de ces enfants semblent orientés sur base de leur situation socio-économique dans l'enseignement spécialisé, en type 1, 3 ou 8, catégories en augmentation relative depuis les années nonante. Une telle augmentation est le signe d'une absence de corrélation entre

[26] Collectif Marguerite, « L'enseignement spécialisé : orientation », 2012, p.2, Enseignement-spécialisé.pdf (inforjeunes.eu).

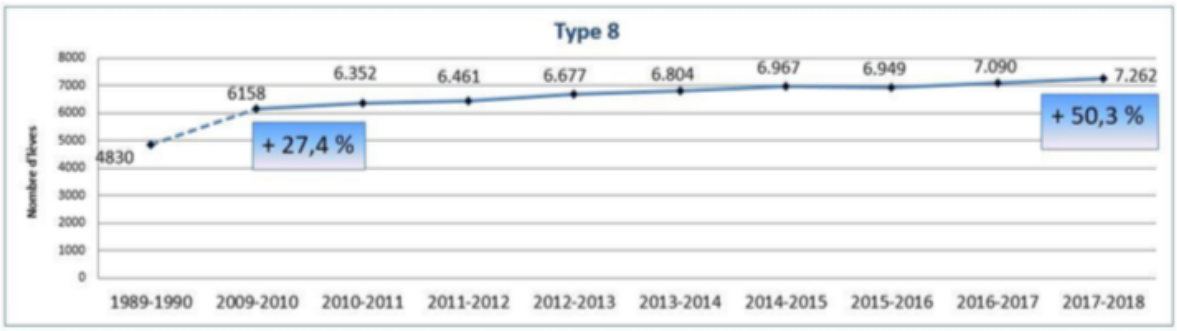
« l'orientation et la capacité supposée des élèves. Typiquement, ce sont des appartenances sociales qui expliquent ces évolutions dans la littérature »[27].



L'enseignement de type 1 est sensé scolariser des enfants ayant une déficience mentale légère. Dans les faits, de nombreux enfants issus de milieux précarisé et n'ayant aucune déficience intellectuelle s'y retrouvent scolarisés, suite à une orientation abusive.



L'enseignement de type 3 est sensé scolariser des enfants ayant un trouble du comportement. Mais nombreux sont les élèves un peu trop turbulents ou ayant des troubles envahissants du développement qui s'y trouvent orientés.



D'après Coenen, l'enseignement de type 8 est censé scolariser les enfants ayant des troubles instrumentaux. En réalité, l'immense majorité des élèves scolarisés en type 8 n'a aucun trouble instrumental, mais vivent dans des quartiers populaires et/ou dans des familles socialement défavorisées[28].

[27] Coenen Jean-Pierre, *Orientations abusives vers l'enseignement spécialisé d'élèves ne présentant aucun handicap*, Bruxelles, Ligue des Droits de l'Enfant, 2020, pp.5-6.

[28] *Ibid.*

Cet enseignement de type 8, une forme non médicalisée, est surreprésenté au sein de l'enseignement spécialisé comme nous l'apprennent *Les Indicateurs de l'Enseignement* (2020) : « Dans l'enseignement primaire spécialisé, le nombre d'élèves a augmenté de 4 % de 2014-2015 à 2019-2020 pour atteindre 18 371 élèves. La majorité des élèves de l'enseignement primaire spécialisé sont scolarisés dans le type 8 (troubles des apprentissages). Dans le type 3, la part d'élèves de l'enseignement primaire spécialisé varie peu. Elle représente 11,3 % des élèves en 2014-2015 et 11,8 % des élèves en 2019-2020. (…). Enfin, l'enseignement primaire spécialisé de type 8 représente la plus grande part d'élèves dans ce niveau d'enseignement. Elle est passée de 39,5 % en 2014-2015 à 42,2 % en 2019-2020 soit une variation de 11 % du nombre d'élèves entre les deux années scolaires »[29]. Coenen confirme ces constats : « L'enseignement de type 8 qui est le plus sollicité a vu sa population augmenter de 50,3% (+ 2 432 élèves). Dans l'enseignement de type 3, l'augmentation a été de 49,1 % (+ 675 élèves) et dans l'enseignement de type 1, après avoir explosé au début de ce siècle, depuis 2012, elle est en léger recul pour se situer à 4061 élèves (+80,8 %). Ces élèves qui, pour l'immense majorité d'entre eux n'a aucune déficience, représentent à eux seuls un tiers de l'ensemble des élèves de l'enseignement spécialisés (35,3 %) » [30].

Alice Pierard analyse cette situation : dans la majorité des cas, dit-elle, « Il s'agit d'enfants de milieux populaires et précarisés, d'enfants issus de l'immigration, de primo-arrivants, mais aussi d'enfants placés en institution ou en famille d'accueil. Ces enfants sont principalement orientés sur base de leur situation socio-économique, en invoquant un handicap "social", dans les types 1 (retard mental léger), 3 (troubles du comportement) et 8 (troubles d'apprentissages) » [31]. Ainsi l'origine ou le statut social des enfants orientés vers le spécialisé serait un facteur d'orientation. Ceci est confirmé par *Les Indicateurs de l'enseignement,* à propos de l'ensemble des formes sauf celle de type 4 (handicap physique délivrant le plus probablement un diplôme équivalent à l'enseignement dit ordinaire) : « Il existe également une disparité socioéconomique entre les formes de l'enseignement secondaire spécialisé. La forme

[29] Indicateurs de l'Enseignement, http://www.enseignement.be/download.php?do.id=16063, p. 36.

[30] Coenen Jean-Pierre, *Orientations abusives vers l'enseignement spécialisé d'élèves ne présentant aucun handicap*, Bruxelles, Ligue des Droits de l'Enfant, 2020, p.5.

[31] Pierard Alice, « Orientation abusive dans l'enseignement spécialisé », *Analyse Ufapec*, n°16.16, 16p., 2016, p.3.

4, seule forme qui délivre des certificats et diplômes équivalant à ceux délivrés dans l'enseignement secondaire ordinaire, accueille un public dont l'indice est proche de la moyenne (–0,01). Les autres formes accueillent cependant un public moins favorisé, avec un ISE moyen qui s'élève respectivement à –0,22, –0,34, –0,43 dans les formes 1, 2 et 3 »[32].

Alice Pierard cite le rapport de juin 2015 de McKinsey & Company. Ce dernier, établi dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, fait part « d'un lien très fort qui existe entre origine socio-économique et orientation vers le spécialisé : les 25 % des élèves issus des quartiers les moins favorisés d'un point de vue socio-économique (…) sont trois fois plus représentés dans le spécialisé que les élèves issus du quartile d'ISE le plus favorisé. L'iniquité liée à l'ISE des élèves est déjà présente dès l'enseignement fondamental, tant au niveau des résultats aux évaluations externes, que du retard scolaire. Ainsi, les élèves d'origine modeste accumulent plus de retard dès la 1ère primaire, avec 88 % d'élèves à l'heure pour le quartile d'ISE le plus faible contre 96 % pour le quartile d'ISE le plus élevé. Cet écart se renforce dans les années suivantes » [33], par conséquent le rapport cité souligne bien que l'origine socio-économique influence de façon importante le parcours des élèves.

Ces analyses sont confirmées dans Les Indicateurs de l'Enseignement qui « ont mis en évidence des facteurs structurels de l'orientation d'élèves vers l'enseignement qualifiant au 2e et au 3e degré : un retard scolaire important ; un niveau socio-économiques faible ; un passage de la 6e primaire au premier degré différencié (non-obtention du CEB en primaire). En d'autres termes, l'orientation vers l'enseignement qualifiant est massive et souvent inéquitable. »[34]. L'enseignement spécialisé « augmente au fil des âges et cela jusqu'à onze ans (4,4 % pour les filles et 7,5 % pour les garçons). Elle [la proportion] se stabilise de treize à dix-sept ans autour de 3,5 % pour les filles et de 6,3 % pour les garçons. »[35].

[32] Indicateurs de l'Enseignement, http://www.enseignement.be/download.php?do.id=16063, p. 30.

[33] McKinsey & Company, *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB, Rapport dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence*, 10 juin 2015, p 54. cité par Pierard, Alice *op.cit.*

[34] Indicateurs de l'enseignement 2020, http://www.enseignement.be/download.php?do.id=16063, p. 11.

[35] Indicateurs de l'enseignement, *Op.cit.*, p. 34.

Alice Romainville, géographe membre de l'Observatoire belge des inégalités, « a épluché les statistiques relatives à cet enseignement afin d'identifier l'origine sociale des élèves (...). D'une façon générale, sur cent enfants du « décile 1 » (les enfants les plus défavorisés), 5,62 % sont scolarisés dans le spécialisé. Sur cent enfants du « décile 10 » (les enfants les plus favorisés), la part tombe à... 1,53 %. Le plus troublant, c'est que la surreprésentation des enfants d'origine défavorisée se vérifie dans chacun des 8 « types » qui structurent l'enseignement spécialisé (...). Étonnant puisque ces troubles ne semblent pas pouvoir s'expliquer par l'environnement social de l'élève » [36] . Non seulement les élèves de statut social défavorisé sont surreprésentés dans les types 1,3 et 8 mais c'est le cas dans les autres types. Les disparités socio-économiques concerneraient donc également des types qui excèdent ceux étudiés dans ce mémoire. Ceci serait intéressant à analyser mais supposerait une sociologie du diagnostic médical en lui-même. Quoiqu'il en soit, comme le montre le rapport d'Alice Pierard, dans les catégories de type 1, 3 et 8 de l'enseignement spécialisé, il existe une corrélation plus importante encore entre milieu de vie et orientation. D'autres études ne cessent de confirmer ce constat. L'augmentation du nombre d'élèves dans le spécialisé semble s'expliquer majoritairement par l'augmentation de l'orientation des publics aux origines socio-économiques défavorisées dans ce secteur. Jean-Pierre Coenen, encore une fois nous montre une augmentation significative du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé : « Depuis plus de 20 ans, on remarque une orientation des élèves d'origine socio-économiques faibles ayant de grosses difficultés d'apprentissages vers l'enseignement spécialisé, alors que celui-ci ne leur est pas destiné, et que ceux-ci n'ont absolument aucun handicap. Leur nombre est passé de 8 448 élèves en 1989-1990 à 13 370 durant l'année scolaire 2017-2018, soit une augmentation de 58,2 % en 20 ans » [37].

Une autre indication que nous retrouvons dans le dossier réalisé par Jean-Pierre Coenen est que les garçons sont plus nombreux que les filles dans l'enseignement spécialisé, « En 2018-2019, les filles représentaient 35,4 % des élèves de l'enseignement spécialisé, tandis que les garçons étaient 64,6 %. », alors que les filles ont plus de chances de réintégrer une filière dite « ordinaire » : « Alors que les filles et les garçons ne sont pas du tout répartis de façon égale

[36] Bouillon Pierre, « Les pauvres sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé », *Le Soir*, publié le 15 avril 2015. Cité par Alice Pierard

[37] Coenen Jean-Pierre, *Orientations abusives vers l'enseignement spécialisé d'élèves ne présentant aucun handicap*, Bruxelles, Ligue des Droits de l'Enfant, 2020, p.4.

dans l'enseignement spécialisé de type 8 (avec seulement 37.2% de filles et 62.8% de garçons), le pourcentage de garçons et de filles qui réintègrent l'enseignement primaire ordinaire est équivalent, ce qui signifie donc que les filles ont plus de chance de réintégrer l'enseignement primaire ordinaire, et plus encore pour l'enseignement secondaire ordinaire » [38] .

C'est également et particulièrement le cas dans l'enseignement de type 3 : lors de la consultation du spécialisé en 2003, il y avait en secondaire 2662 garçons et 6 filles.

Cette dernière question, intersectionnelle[39], celle du traitement spécifique des garçons, sera peut-être intéressante à traiter sur notre terrain.

Ces discriminations peuvent s'analyser sous le prisme, bourdieusien, de l'habitus, comme le propose Marcel Crahay, chercheur en sciences de l'éducation. Celui-ci explique la violence symbolique comme : « Imposant à tous les élèves, quelle que soit leur culture d'origine, les habitus de la classe bourgeoise, l'école offre une éducation qui ne peut être pleinement assimilée que par ceux qui disposent déjà des schèmes de pensée, d'action et de perception propres à cette classe. Par la suite, elle prétend évaluer de la même manière chez tous un éventail de connaissances et de compétences que seule une partie d'entre eux est réellement en mesure d'acquérir. On découvre ainsi la duplicité du principe d'égalité de traitement : en imposant à tous les élèves l'habitus culturel des classes sociales dominantes, le système d'enseignement exerce sur une bonne partie d'entre eux une violence symbolique, qu'elle occulte en arguant de la légitime supériorité de cette culture particulière [...] » [40] .

Dans un article à l'occasion des 50 ans du CASI-UO (Centre d'Action Social Italien – Université ouvrière), l'on peut voir que ces constats ne sont pas récents : « Analysant les besoins de ces familles, issues du milieu ouvrier et rural, peu ou pas scolarisées, le CASI-UO remarque que

[38] Commission de pilotage du système éducatif, Document de travail, 2011, p.11, cité par Jean-Pierre Coenen, *op.cit.*, p.12.

[39] Nous n'entendons pas ici intersectionnel au sens de l'addition de rapports de domination, mais comme des constructions propres de classes, race et genre en situation. Ainsi, dans ce cas, les garçons de « classes populaires », sans doute Noirs ou Arabes, qui semblent faire l'objet d'un traitement discriminatoire particulier.

[40] Crahay Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?,* Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2019, p. 496.. Voir aussi Indicateurs de l'enseignement 2021 http://www.enseignement.be/download.php?do.id=16798

leurs conditions socio-économiques et culturelles multiplient les difficultés à affronter. Leur situation est souvent catastrophique avec, en conséquence, notamment l'échec scolaire des enfants. Les chiffres de l'enquête publiée par le CASI-UO en 1976 démontrent à quel point les Italiens et les Italiennes (comme les autres jeunes immigrés d'ailleurs) connaissent des parcours très compliqués : le taux d'échec scolaire des enfants issus des familles italiennes était le double de celui des enfants belges, révélant ainsi comment l'école est simplement le miroir du fonctionnement inégalitaire de la société »[41].

L'ensemble de ces analyses insistent sur l'écart entre les codes familiaux et les codes scolaires comme on le traite par exemple un sociologue comme Bernard Lahire : « Le capital économique et culturel des parents (et notamment le volume et la nature du capital scolaire qu'ils possèdent) ont des effets sur le type de parcours scolaire réalisé par l'enfant, sur le type de quartier habité, le type d'école fréquentée et, du même coup, le type d'amis que les enfants peuvent se faire, une grande partie des pairs potentiels se recrutant dans le voisinage immédiat et parmi les camarades de classe. [...] Les enfants ne sont pas passifs, mais ils sont particulièrement dépendants des adultes avec qui ils sont liés et qui structurent leurs champs d'actions et de réactions depuis leur naissance »[42].

Cette explication, en termes de décalages d'apprentissages légitimes, pas plus que les résultats chiffrés globaux, ne permettent toutefois pas de comprendre les manières par lesquelles les élèves sont effectivement orientés et traités en situation. Disparait également la question des interactions discriminatoires dans le chef des acteurs du dispositif lui-même (orientation et traitement).

Outillées d'une autre méthodologie, qualitative, certaines études visent à pallier cet angle mort. C'est avec ces outils que nous entrons un peu plus dans le fonctionnement du dispositif et les jeux d'acteurs.

[41]Maria Teresa Moretti, « La fausse image des parents démissionnaires », CASI-UO Édition: Centre Bruxellois d'Action Interculturelle 2022 – fr, https://www.cbai.be/la-fausse-image/

[42] Lahire Bernard (dir.) 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants, Paris,* Seuil, 2019, p.23.

2.2.2 Jeux d'acteurs et vécus subjectifs

Entre septembre 2003 et octobre 2004, le CES USL-B - Centre d'études sociologiques (CES) a organisé trois consultations consécutives auprès des enseignants de toutes les écoles de l'enseignement obligatoire spécialisé de la Communauté francophone Wallonie-Bruxelles[43]. Ces consultations se concentrent principalement sur l'expérience professionnelle des enseignants dans divers contextes de réforme.

Cette étude qualitative, multipliant les méthodes (questionnaires, entretiens, focus group), permet de recueillir des éléments de l'expérience spécifique des enseignants du secteur, notamment en relation avec les élèves. L'étude de la procédure elle-même et des acteurs met ici en évidence un jeu de production d'une apparente objectivité masquant une série de jeux sociaux au détriment des milieux les plus défavorisés. Ces études n'en restent donc pas au constat d'une inégalité socio-économique mais cherchent à en décrire les mécanismes à l'œuvre au sein des relations sociales, à partir de la parole des acteurs.

Du point de vue du dispositif lui-même et suivant Robert Castel, l'étude insiste sur les « modalités de prise en charge des « déficients ». Ce dispositif « constitue un environnement spécifique aménagé, poursuit une visée intégratrice, protectrice ou réparatrice, est mis en œuvre par des agents mandatés (personnels spécialisés) et s'adresse à des publics reconnus ou désignés comme déficitaires et bénéficiaires ».[44] Nous avons donc bien affaire à un espace social fait de nombreux acteurs qui définit des catégories (déviants ou non, etc.) et des modalités d'action visant à faire entrer les usagers dans un « modèle » ou à les gérer selon les caractéristiques qui leur sont attribuées. Les auteurs de l'étude insistent sur les formes de « catégorisation des populations à prendre en charge, spécialisation des personnels, programmation spécifique,

[43] Franssen Abraham, Van Campenhoudt Luc (dir.). *La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé*, Rapport réalisé pour la commission de pilotage du système éducatif, 2004, 82 pages. http://hdl.handle.net/2078.3/150363

[44] Castel Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une Chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995. (cité par Franssen Abraham et Van Campenhoudt Luc (dir.), *op.cit.*, p. 12.

localisation de l'intervention et organisation des moyens. C'est à partir de ces différentes dimensions que sera caractérisé le dispositif de l'enseignement spécialisé » [45].

Comme nous l'avons vu, un protocole justificatif et une attestation « mentionnent le type et le niveau d'enseignement de l'élève accepté dans l'enseignement spécialisé. Ce rapport est établi par un examen pluridisciplinaire ou par un examen médical. Pour les types d'enseignement de 1 à 4 et 8, il s'agit de l'examen pluridisciplinaire. Celui-ci est effectué par un centre de guidance, un centre psycho-médico-sociale ou un autre organisme agréé. Cet examen se base sur l'interprétation et l'intégration de données fournies par l'examen médical, l'examen psychologique, l'examen pédagogique et l'étude sociale »[46].

L'enseignement spécialisé occupe donc une position particulière au milieu d'autres acteurs extérieurs à l'enseignement. Dans cette constellation d'acteurs internes et externes, les centres P.M.S et leurs agents occupent une position particulière, tant pour l'orientation que pour le suivi. Les enseignants repris dans l'étude questionnent non seulement l'orientation dans l'enseignement spécialisé mais également la répartition au sein des différents « types ». Ils s'interrogent également sur le rôle des CPMS « en tant que « pourvoyeurs d'enfants »[47] de l'enseignement spécialisé, comme si ces enfants leur arrivaient sans qu'ils ne soient autorisés à émettre un avis sur l'opportunité de leur orientation. Ces acteurs se sentent donc en position de devoir gérer une question sociale non assumée politiquement par le système scolaire dans son ensemble, mais se sentent dépourvus de moyens d'actions : « Ce qui n'est pas assumé par la société tend à être reporté sur le système scolaire, investi, par décret, de toutes les missions et chargé de toutes les attentes. Ce qui n'est pas régulé au niveau du système scolaire tend à se reporter sur les établissements dans les efforts qu'ils déploient pour assurer leur survie, et entre les établissements, dans la compétition feutrée qu'ils se livrent pour rafler la mise des bons élèves, des bons parents, des bons enseignants sur le marché scolaire et reléguer à d'autres leurs mauvais éléments, 'qui n'ont pas leur place dans notre école et seraient mieux ailleurs', dans une autre école, une autre filière, un autre type d'enseignement, plus spécialisé. Ce qui n'est

[45] Les auteurs précisent bien que le concept de « dispositif » est un concept formel et générique. Il ne présuppose aucune connotation positive ou négative.

[46] Franssen Abraham et Van Campenhoudt Luc (dir.), *op.cit.*, p. 18.

[47] Ibid., p. 59.

pas géré au niveau de l'établissement, lorsque l'organisation est déficiente, pèse sur les épaules de l'enseignant, isolé pour faire face aux difficultés »[48].

Une autre étude[49] ouverte à tous les agents des CPMS Libres qui le souhaitaient dans le cadre de journées de formation rassemblera seulement trois agents inscrits individuellement. Ceux-ci confirment l'existence de logiques sociales sous couvert d'objectivité.

Ces témoignages insistent aussi sur le fonctionnement concret de conseils de classes et sur la manière par laquelle la situation peut s'y trouver normalisée dans le « jugement » des élèves : « Comme l'explique une participante (d'un CPMS), les contenus des conseils de classe 'sont finalement très peu pédagogiques et centrés essentiellement sur des qualités, des défauts (...) ça va presque au-delà du comportement, c'est un jugement en termes de qualités ou de défauts... je trouve cela préoccupant' »[50].

Les intervenants des CPMS témoignent également d'une absence de prise sur les processus d'orientation. C'est le sens de leur travail qui est en jeu. Certains de ces intervenants témoignent de l'impossibilité d'effectuer un travail social sur base d'un fatalisme officiellement neutre : « il est impossible de contribuer à une bonne orientation en partageant l'idée qu'il y a de bons et de mauvais élèves, que de jeunes adolescents de 14 ou 15 ans sont 'faits pour' telle ou telle option, bref, en étant l'agent aveugle et bien-pensant chargé de légitimer, sous couvert d'orientation, l'arbitraire et la violence institutionnelle de la relégation »[51] (Franssen 2 pp)

Le rapport d'expertise officiellement neutre semble de plus les couper des parents. Certains travailleurs des CPMS mentionnent cette distanciation qui est aussi cassure entre les parents et les choix d'orientation : « Alors que pour les populations fragilisées, précarisées, donc les élèves de type un ou de type trois, il y a vraiment une cassure école / parents au moment du passage primaire / secondaire, avec de grosses difficultés pour arriver à recapter les parents par la suite dans un projet avec les adolescents. Le PMS a trop été intégré dans ce genre de

[48] Ibid., p. 81.

[49] Franssen Abraham, Champetier Brice (dir.), *Les centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves. Recherche-Action*, Etude impulsée par le Conseil de formation continue des centres PMS Libres, Bruxelles, Faculté Universitaire Saint-Louis, mars 2008.

[50] Franssen Abraham, Champetier Brice (dir.), p.33

[51] *Ibid.*, p.48

dynamique, c'est-à-dire en fonctionnement en expert ou en contre-expert, et finalement en accompagnant très peu les parents dans leur cheminement »[52].

Ce sur quoi les études insistent en tous cas, c'est sur l'apparence d'objectivité qui se dégagent des justifications d'orientation dans le secteur sans échapper aux formes d'instrumentalisation : « Il en va ainsi de l'orientation des élèves qui, au travers de la présentation des différents types et des procédures multidisciplinaires, prend toutes les apparences de la neutralité et de l'objectivité mais n'échappe pas à de multiples instrumentalisations »[53].

Du point de vue des enseignants en effet, ces derniers soulignent et ressentent pour près de 10% d'entre eux « l'importance croissante des problèmes sociaux, familiaux et culturels. 9,8% des répondants les soulignent ». Et ces changements sont, de leur point de vue, « attribués aux différentes origines culturelles des élèves, couplées à une orientation discutable vers l'enseignement spécialisé. »

Un des témoignages de l'enquête appuie « Certains élèves arrivent dans l'enseignement spécialisé en raison de leur méconnaissance de la langue française, mais n'ont pas leur place dans ce type d'enseignement. ». Certains de ces enseignants vivent cette réalité avec difficulté.

Certaines demandes d'orientation proviennent d'enseignants débordés par une question sociale comme dans le cas suivant : « Cela se passe dans une école professionnelle, classe de FLE (formation langue étrangère). Il s'agit d'une classe de primo-arrivants ; leur situation administrative n'est pas définitive, ils arrivent d'Afghanistan, du Pakistan, du Brésil,.. et ils ne sont pas a priori dans le processus d'apprentissage. Il y a un problème avec les profs de FLE qui sont formés pour guider ces jeunes-là, mais qui finalement ne s'en sortent pas, ce qui aboutit à mettre ces élèves dans des filières qui ne leur correspondent pas. L'année passée, il y avait une fille pakistanaise à propos de laquelle les profs m'ont dit : 'il faut absolument trouver une école d'enseignement spécialisé parce qu'elle sait plus suivre chez nous'. D'un autre côté, moi je demandais si cela ne serait pas mieux qu'elle puisse recommencer, pour qu'elle ait des liens

[52] *Ibid..*, p.47

[53] Franssen Abraham et Van Campenhoudt Luc (dir.), *op.cit.*, p. 25.

sociaux, avant de la sortir de l'école. Mais ils n'ont pas voulu. Donc on l'a orientée vers l'enseignement spécialisé et, hélas, cela se passe très mal »[54].

A propos des élèves, les enseignants pointent une forme de violence symbolique en tant que victimes de formes de domination systémique. Ces relations de domination sont aussi dites par la distance sociale dont les enseignants témoignent à propos de leurs rapports aux parents : « Ce n'est pas le même monde ! » s'exclamera un participant aux analyses en groupe en parlant du milieu familial de la majorité des élèves des écoles qu'il a fréquentées. »[55], distance se reportant sur le rapport aux élèves.

Les études ajoutent d'ailleurs : « Dès lors que l'on envisage concrètement, en contexte, avec les professionnels concernés, la manière dont les élèves sont effectivement orientés, ce sont parfois d'autres critères que les critères formels qui prévalent… »[56]. Pour être plus clairs encore, les auteurs insistent sur le caractère masqué des catégorisations sociales : « dont certains types de handicaps recouvrent, tout en la masquant, une catégorisation sociale et culturelle des publics a également été au centre de nombreux débats »[57], ou encore « une partie significative des élèves de l'enseignement spécialisé est issue des milieux sociaux les plus défavorisés, au plus bas de l'échelle sociale »[58].

Ces logiques sociales se reportent sur la catégorisation en différents type au sein de l'enseignement spécialisé.

À la typologie officielle, parée des apparences de l'objectivité scientifique, les participants aux analyses en groupe tendent à opposer les multiples exemples d'instrumentalisation, de contournement, voire de « passage miraculeux d'un type à l'autre »[59].

[54] Franssen Abraham, Champetier Brice (dir.), *op.cit.,* p..11.

[55] Franssen Abraham et Van Campenhoudt Luc (dir.), *op.cit.,* p. 46.

[56] *Ibid.,* p.25.

[57] *Ibid.,* p.26.

[58] *Ibid.,* p.44.

[59] *Ibid.,* p.57.

Les participants aux analyses en groupe s'interrogent également sur l'apparition de nouvelles catégories, parfois identifiées à des modes : l'hyperkinétique, le borderline …

C'est le caractère arbitraire des catégorisations qui est soulevé par quelques enseignants et acteurs des CPMS, notamment à propos de la manière dont la catégorisation en types participe d'un processus de relégation scolaire des publics les plus défavorisés, y compris au sein de l'enseignement spécialisé. La typologie des handicaps recouvre la question sociale.

Dans tous les cas et de manière générale dans ces études, la question commence avec les formes d'orientation, prises dans des rapports sociaux, dans un processus multi-acteurs complexe et de catégorisation et se prolonge ensuite dans l'expérience de la relation d'enseignement au sein du dispositif : les modes d'entrée puis les « carrières » des élèves au sein de l'enseignement spécialisé sont évoquées, ici du point de vue des enseignants.

Nous verrons que nous le ferons du point de vue des élèves, en ayant en tête le récit qu'ils et elles pourront nous faire de ces acteurs : PMS, enseignants, position des parents dans les décisions et le suivi.

Jusqu'à présent, nous n'avons abordé ces différences de traitement que d'un point de vue « socio-économique ». Une série d'études nous mettent sur la voie d'un traitement racial de l'orientation et de l'expérience scolaire. Pour le dire autrement, il s'agit de qualifier ce que peut signifier « origine sociale ».

2.3 Traitement racial de l'orientation scolaire

> « *Cela signifie la société en elle-même a des comportements qui font en sorte que tous les enfants ne sont pas à égalité. À l'école des enfants sont privilégiés parce qu'ils sont dans la norme, parce qu'ils viennent de pays différents, sont de race différente, viennent de milieux plus pauvres, sont discriminés.* » (Bernard De Vos, Délégué Général aux Droits de l'Enfant, RTBF, le 03 août 2020)

2.3.1 De l'inégalité « sociale » à la question immigrée

Une série d'études, françaises ou belges, font de la condition immigrée, une dimension d'inégalités en termes de capitaux économiques, culturels et sociaux. C'est le cas de Bernard

Lahire[60] : « Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde »[61]. Ainsi, dans une perspective bourdieusienne, Lahire précise : « Le capital économique et culturel des parents (et notamment le volume et la nature du capital scolaire qu'ils possèdent) ont des effets sur le type de parcours scolaire réalisé par l'enfant, sur le type de quartier habité, le type d'école fréquentée et, du même coup, le type d'amis que les enfants peuvent se faire, une grande partie des pairs potentiels se recrutant dans le voisinage immédiat et parmi les camarades de classe. [...] Les enfants ne sont pas passifs, mais ils sont particulièrement dépendants des adultes avec qui ils sont liés et qui structurent leurs champs d'actions et de réactions depuis leur naissance »[62]. Par le type d'activités promues au sein des familles, les enfants construisent leurs dispositions vis-à-vis de l'extérieur et, en particulier, de l'école.

Les qualifications scolaires de comportements sont, pour Lahire, le signe d'une domination sociale, qu'il s'agisse des « problèmes de discipline » ou des « manques d'autonomie ». L'intériorisation des normes scolaires est inégalement partagée. Or, c'est elle qui est valorisée par les enseignants[63].

Il ne s'agit pas, pour Lahire, de simples « différences », mais d'inégalités :

> « Toute différence sociale constatée n'est pas interprétable en termes d'inégalités sociales. (…). Pour qu'une différence devienne inégalité, il faut que le monde social dans lequel vivent "privilégiés" et "lésés" soit organisé de telle façon que la privation de telle ressource matérielle, de tel bien culturel, de telle activité, de tel savoir, ou de tel service [qui] constitue un manque ou un handicap.(…). Qu'il n'est pas seulement question de différences sociales entre riches et pauvres, instruits et non instruits, personnes en bonne santé ou personnes souffrantes ou diminues, mais bien d'inégalités »[64].

[60] Lahire Bernard (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Éd. du Seuil, 2019.
[61] Ibid., p.13.
[62] Ibid.., p.25.
[63] Lahire B., *op.cit.*, p. 1012.
[64] Ibid., pp. 40-41.

Il est intéressant de noter que Lahire construit un concept d'inégalité large, mentionnant un grand nombre de dimensions de celle-ci, sans pour autant mentionner explicitement la question des inégalités raciales. C'est dans le traitement, notamment, des pratiques langagières que l'on peut l'y déceler : **«** Non seulement les pratiques langagières varient très sensiblement selon les groupes sociaux, mais elles sont d'une inégale valeur sur les différents marchés linguistiques légitimes (école et administrations publique notamment) »[65]. Si les langues sont d'une inégale valeur, il est fort probable pourtant que les langues issues des migrations postcoloniales occupent le bas de l'échelle des formes de légitimité. Si Lahire insiste bien sur ces différences, c'est d'ailleurs très rapidement pour s'intéresser aux écarts intralinguistiques (les différentes façons de parler le français) : « la distinction ne se situe donc pas seulement entre les parents francophones et ceux qui maîtrisent difficilement la langue française, mais dans les écarts à la langue scolairement normée »[66].

Retenons de Bernard Lahire, la définition de l'inégalité comme un véritable rapport social (avec des gagnants parce qu'il y a des perdants), ainsi que la question des dispositions linguistiques.

Mathieu Ichou traite plus directement du rapport de l'école à l'immigration, sous l'angle d'une accentuation des processus sociaux généraux sur leur groupe particulier. Ainsi, « Une partie des enfants d'immigrés sont surreprésentés dans les trajectoires scolaires objectivement reléguées aux marches du système éducatif : au sein d'établissements scolaires urbains défavorisés, dans l'enseignement spécialisé et dans les formations professionnelles courtes. Parmi eux, les enfants d'immigrés turcs se distinguent par une situation scolaire générale particulièrement défavorisée. »[67]. Pour Ichou, la question de la classe et de la culture d'origine se superpose au bénéfice de la première :

> « Les dispositions scolaires des immigrés constituent au moins autant une culture de classe qu'une culture d'origine uniformément partagée par l'ensemble des individus

[65] Ibid.., p. 1031.

[66] Lahire B., *op.cit.,* p. 1038.

[67] Mathieu Ichou, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur,* Paris, PUF, coll. « Éducation et société », 2018, p. 117

d'une même origine nationale. (…) c'est donc l'école qui convertit en réussite ou en échec scolaire des ressources et dispositions inégalement distribuées dans la société [68]».

Afin d'expliquer cet état de fait, Ichou insiste sur son caractère systémique (multiplication de désavantages relatifs aux formes de ségrégations sociales), plutôt que sur un traitement discriminatoire direct :

> « Un traitement discriminatoire direct de la part des enseignants dans l'évaluation des élèves minoritaires est difficile à détecter avec les données utilisées et ne semblent pas jouer un rôle majeur dans l'explication des inégalités scolaires selon l'origine. En revanche, il apparaît que des processus plus systémiques de ségrégation engendrent des désavantages qui touchent particulièrement les enfants d'immigrés [69]».

Nous retenons le caractère « difficile à détecter » du traitement discriminatoire direct en situation. Ce qui nous semble faire système consiste en une mise en série de traitements directs « difficiles à détecter ».

Mathieu Ichou nous propose cependant une solution, on y reviendra, celle de l'approche « déclarative » [70], c'est-à-dire une manière de faire confiance aux concernés (même si rien ne garantit que les concernés le déclareront ouvertement devant un chercheur lambda qui ne chercherait pas à élucider la question raciale).

En Belgique, Marine Streel, dans une analyse de 2020[71], met en avant que les enfants et adolescents qui sont confrontés à des différences linguistiques et culturelles entre la maison et l'école, et les enfants et adolescents issus de milieux socio-économiques défavorisés rencontrent certaines difficultés tout au long de leur parcours scolaire. Elle articule clairement origines socio-économiques et origines migratoires :

[68] Ibid., p. 276

[69] Ibid., p. 277

[70] Mathieu Ichou, *op.cit.*, p. 212

[71] Streel Marine, « Le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration en Fédération Wallonie-Bruxelles » , Analyse n°417, Bruxelles : CPCP, 20p., 2020.

« En Belgique, les origines socio-économiques et migratoires déterminent de manière importante les résultats scolaires. En effet, ces deux facteurs expliquent 22 % des écarts de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration en secondaire. La ségrégation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est un problème d'ordre structurel qui se traduit par un regroupement des élèves en écoles et classes dites 'de niveau', c'est- à- dire l'existence, d'un côté, d'écoles et de classes où le niveau d'enseignement est satisfaisant et, d'un autre côté, d'écoles et de classes où il est significativement faible[72] ».

Pour Marie Streel, l'origine sociale semble cependant plus déterminante que le déterminant migratoire. En tous les cas, ce n'est pas le racisme qui devient facteur explicatif, mais une série d'éléments qui appartiendraient à la condition migratoire (langue, retard à l'inscription, etc.) :

« L'origine sociale s'avère être la cause prédominante du taux élevé de redoublement et de réorientation des élèves immigrés, provenant pour la plupart de familles défavorisées. En effet, ces jeunes sont plus susceptibles d'être confrontés à l'échec scolaire en raison de différents facteurs tels que l'arrivée tardive dans le cursus scolaire, le manque de maîtrise du français et l'adaptation contraignante aux codes scolaires (formes pédagogiques, normes des établissements, etc.). Le manque de connaissance et d'information du système scolaire pour les parents renforce également les chances de ces élèves d'être réorientés de manière précoce vers les filières considérées de relégation. De ce fait, les élèves issus de l'immigration ou les élèves autochtones de milieux défavorisés en Fédération Wallonie-Bruxelles ne sont pas dotés des mêmes chances d'obtenir le diplôme de l'enseignement général ou de transition, qui permet d'accéder aux études supérieures et par conséquent aux emplois les plus prestigieux[73] ».

[72] Streel Marine, *op.cit.*, p.9., s'appuyant sur Ryelandt N., « Les décrets "inscriptions" et "mixité sociale" de la Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol.XXIII, n°2188-2189, 2013, pp. 5-118.

[73] Streel Marine, *op. cit.*, pp.11-12, s'appuyant sur M.-D. Zachary, « Structures scolaires et équité des systèmes d'enseignement en Europe », *Wallonie*, n° 66, pp. 93-102, 2001.

2.3.2 Prise au sérieux de l'explication raciale

Marie Verhoeven se penche sur l'expérience scolaire en Belgique francophone de jeunes issus d'un groupe social stigmatisé : les jeunes issus de l'immigration postcoloniale scolarisés dans des établissements marqués, à des degrés divers, par la relégation. Elle mobilise directement la notion de « stigmate ethnique » :

> « Le choix de filières moins prestigieuses se fait plus souvent et plus précocement pour les jeunes des groupes issus de l'immigration, la notion de stigmate ethnique pouvant être mobilisée ici. On observe également que les processus de constitution des classes sont traversés par des biais tenant à la fois aux habitus, au genre et à l'appartenance ethnique des élèves. Ces résultats sont congruents avec une série de travaux menés notamment en France (Payet 1995, Lorcerie 2003, Felouzis 2003), en Grande-Bretagne (Gillborn 1987) ou même aux États-Unis (Ogbu 1992). »[74]

Dans ce cas-ci, la sociologue prend au sérieux les « catégorisations ordinaires » - 'Blancs', bourges' et leur contraire – qui constitue l'univers de l'inégalité, y compris au sein des logiques institutionnelles et d'acteurs :

> « Très souvent, pour les élèves, les bonnes écoles sont évoquées comme des écoles de "Blancs" ou de "bourges", alors que les mauvaises écoles sont caractérisées indifféremment par le "bas niveau", la forte proportion d'élèves d'origine étrangère ou la composition sociale et les conditions matérielles de l'école et du quartier. Ces catégorisations ordinaires, dont on trouve d'autres modalités chez les enseignants et chez les parents, sont constitutives des univers symboliques qui organisent l'inégalité. Les processus inégalitaires auxquels sont confrontés les jeunes issus de l'immigration relèvent donc d'enjeux d'accès aux ressources scolaires (offre scolaire ethniquement fléchée, éventail d'options rétréci...) et de hiérarchisation symbolique. Ils s'inscrivent durablement dans des environnements locaux, à travers la discrimination institutionnelle et la différenciation objective et symbolique entre établissements. »

[74] Verhoeven Marie, « Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. », *Éducation et sociétés*, 27, pp. 101-115, 2011, p. 106.

Dans le même texte, la sociologue insiste sur les divergences de perspectives théoriques analysant ces données. En effet, « la question polémique de l'existence d'un effet spécifique de l'origine ethnique (distinct des facteurs socio- économiques) sur les performances scolaires des élèves » est traitée par certains chercheurs en insistant sur la persistance « des inégalités entre natifs et allochtones » malgré « le poids prépondérant des facteurs socio-économiques ou encore le rôle de la langue parlée à la maison»[75] : les inégalités ethno-raciales persistent une fois les effets des autres facteurs neutralisés. D'autres chercheurs tels que Hirtt les considèrent comme « négligeables »[76].

Il nous semble que cette dernière interprétation revient aussi à enlever tout crédit aux paroles des concernés. Nous y reviendrons. Nos répondants insisteront sur les formes de ségrégations, urbaines et scolaires, en analysant ce qu'on pourrait nommer « discrimination institutionnelle » renvoyant à « des dispositifs sociaux ou environnementaux ou encore des règles ou des routines inhérentes au fonctionnement des organisations [qui] conduisent au traitement différencié systématique de certaines catégories d'élèves »[77].

Dans un autre article, Verhoeven et Tutiaux-Guillon insistent sur le manque d'études concernant les relations entre acteurs, et particulièrement, le rôle des « jugements professoraux » dans la fabrique des inégalités sociales, mais aussi ethnoraciales. Les auteures mentionnent une étude originale :

> « Dans le contexte belge francophone, Géraldine André, Alejandra Alarcon- Henriquez et Steven Groenez portent leur regard sur les décisions d'orientation prises dans les conseils de classe, en s'appuyant sur un dispositif expérimental original : présenter à des enseignants des situations fictives débattues en conseils de classe, en faisant varier artificiellement les caractéristiques sociales, ethnoraciales et de genre des élèves afin d'en isoler l'influence éventuelle dans l'élaboration du jugement professoral, et d'y débusquer d'éventuels stéréotypes. La manière dont les enseignants justifient des décisions d'orientation dans des filières dotées d'inégale valeur symbolique est

[75] Verhoeven Marie, *op.cit.*, p.105.

[76] Ibid.

[77] Ibid.

> influencée par le milieu social ou l'origine ethnique des élèves concernés, les justifications s'appuyant, selon les cas, sur des arguments fondés sur les résultats, sur des représentations du rôle des familles, ou sur des enjeux de préservation de la dynamique de classe ou de la réputation de l'établissement. »[78]

Ces analyses sont également réalisées au Québec où « Dans le contexte québécois, pourtant sensible à la diversité culturelle, les données montrent une nette surreprésentation des élèves 'racisés' parmi les élèves 'en besoin d'adaptation et d'apprentissage' » [79] pourtant sous couvert de tests se présentant comme « objectifs ». Or, « un tel diagnostic repose en grande partie sur l'usage de tests standardisés, très prisés par les professionnels, mais qui peuvent s'avérer discriminants »[80].

Retenons l'importance d'une prise en compte des schémas de pensée des professionnels de l'enseignement spécialisé, tout comme une attention critique à la méthodologie de test et au discours « objectivant ».

***

La littérature existante nous permet déjà de problématiser notre question portant sur les formes de surreprésentations des enfants non Blancs dans l'enseignement spécialisé, en relation ici avec une plus grande précarité socio-économique ou socio-culturelle de ces groupes.

Elle nous permet aussi d'insister sur les relations sociales entre acteurs (enseignants, professionnels de l'orientation, parents).

Si les facteurs socio-économiques (classe) et ce que la littérature nomme « socio-culturels – mais que nous nommerons dans la suite, rapports de race - interviennent donc, il reste à voir de quelles manières ils interviennent dans les interactions. Ce sera l'objet de ce mémoire.

---

[78] Tutiaux-Guillon Nicole et Verhoeven Marie, « Former contre les discriminations (ethno)culturelles », *Recherche et formation*, n°89, pp. 9-16, 2018, p.13.

[79] Ibid.

[80] Ibid.

On pourrait considérer, dans une perspective d'évaluation pédagogique, que si les élèves de ces milieux sont surreprésentés, c'est parce qu'ils auraient des « carences » de compétences, des manques par rapport à ce qui est exigé par l'institution scolaire. Ils seraient alors plus facilement diagnostiqués comme candidats au spécialisé. Cette hypothèse, si elle a le mérite de faire le lien entre ce qui se passe à l'école et ce qui se passe hors de l'école, si elle insiste sur le caractère socialement construit des exigences scolaires, nous semble omettre le rôle des acteurs, ici de l'institution scolaire. Tout se passerait comme si aucun acteur ne « performait » les orientations. Retenons cependant que la distance aux normes de l'institution (notamment en matières des langues socialement valorisées par elle) constitue vraisemblablement un paramètre à explorer dans nos entretiens.

Cette hypothèse doit donc être complétée par une autre, celle selon laquelle, à « compétences égales », l'orientation vers le spécialisé est plus forte pour les enfants de ces milieux en raisons de stéréotypes, des discriminations et des traitements des familles affaiblies dans le dispositif s'il s'agit de s'opposer au jugement scolaire, l'accord des parents étant requis pour ce type d'orientation.

Pour explorer ces questions, nous nous intéresserons aux élèves qui ont été catégorisés selon des « handicaps » qui ne relèvent pas d'une déficience biomédicale individuelle à caractère supposé permanent, mais à celles et ceux dont le « handicap » relève de « comportements » , de supposées inaptitudes, officiellement temporaires, à l'acquisition de savoirs légitimes de l'institution scolaire. C'est dans ce cercle : l'institution scolaire les classe « non scolarisables » et pour cette raison, les oriente dans ses « marges » ou ses dispositifs de « re-scolarisation ». C'est le fonctionnement de ces formes de jugements sociaux que nous allons aussi étudier.

3. CARRIERE DANS LE SPECIALISE. UNE PROBLEMATISATION RACIALE ET SA METHODE

« Penser à partir du colonialisme, à partir de l'assignation de race, à partir de ceux qui eurent à en subir les conséquences meurtrières, tel est le parti pris de la pensée décoloniale qu'initie l'entreprise intellectuelle fanonienne. Il implique de commencer par la race, dont la formulation est consubstantielle à la logique coloniale. »[81]

Comme nous l'avons vu, l'école peut être un lieu de racisme, c'est-à-dire de discrimination, de stéréotypes et de préjugés envers les élèves appartenant à certaines catégories de la population. Les mécanismes de discrimination peuvent être directs (par exemple, l'exclusion de certaines écoles ou filières en fonction de la classe ou de la race) ou indirects (par exemple, les inégalités de traitement ou de soutien dans l'école).

Nous n'allons pas chercher à expliquer l'ensemble du fonctionnement de l'enseignement spécialisé ou à faire le bilan général des causes de la relégation. Nous avons vu que la relégation raciale n'occupait pas, à propos de l'enseignement spécialisé, une place centrale ; le concept peut même être lui-même relégué à une dimension secondaire ou absente. Nous allons prendre le contre-pied de cet état de fait et nous mettre à la recherche des manières par lesquelles les mécanismes de relégation raciale dans l'enseignement spécialisé sont des dispositifs et des pratiques qui maintiennent et reproduisent les inégalités raciales et les hiérarchies entre les groupes racialisés. Il s'agit d'une démarche « heuristique », d'un pari permettant de faire apparaitre cette dimension lorsque nous la confronterons aux observations empiriques.

Toute une littérature relevant des Critical Race Studies et/ou du champ décolonial tente, maintenant depuis de nombreuses années dans les mondes africains et/ou anglo-américains, plus récemment dans le monde francophone européen, de montrer le caractère central des rapports raciaux et leurs effets dans de nombreux domaines de la vie sociale.

[81] Ajari Norman, *Race et violence : Frantz Fanon à l'épreuve du postcolonia*l. Thèse de Doctorat, Université
Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français, p.22.

Notre recherche sur l'orientation scolaire et la question raciale a pour objectif de comprendre comment la race peut contribuer au parcours d'orientation dans l'enseignement spécialisé. Elle vise également à identifier les défis et les obstacles rencontrés par les élèves de minorités raciales dans leur parcours d'orientation scolaire.

Nous allons explorer les manières par lesquelles le racisme peut se manifester dans l'orientation et au sein de l'enseignement spécialisé, à travers les contenus et les pratiques pédagogiques, par exemple en véhiculant des stéréotypes ou en ignorant les cultures et les histoires des groupes raciaux dominés. Nous allons l'explorer, à partir des expériences de non-Blancs, élèves, mamans, professionnels telles qu'elles nous sont relatées.

Il s'agit donc d'approfondir la notion de race et celle de racisme. Nous tenterons d'articuler à ces questions une approche par la carrière des élèves dans le spécialisé. Nous présenterons enfin notre méthodologie, y compris dans ses aspects décoloniaux.

3.1 Approfondir la notion de race

Pour approfondir la notion de race, nous allons opérer un détour par la relation entre race et ethnicité, cette dernière notion étant celle qui est d'usage le plus courant dans le traitement des discriminations. Bien que ces deux concepts soient souvent utilisés pour décrire des rapports sociaux entre groupes de personnes qui partagent des traits physiques et culturels communs, ils ont des significations très différentes.

3.1.1 De l'ethnicisation aux rapports de race

L'ethnicité fait référence à un groupe de personnes qui partagent une culture commune, une langue, des traditions et une histoire. Il est courant de préférer « ethnie » à « race » par crainte d'une forme d'essentialisme qui serait propre à la « race ». Pour Andréa *Rea* et Maryse *Tripier*, « La différence la plus couramment opérée entre la race et l'ethnicité renvoie la première au domaine du biologique, la seconde à celui du culturel »[82]. C'est également l'analyse qu'en font Solène Brun et Claire Cosquer. Ces auteures reprennent l'histoire de la notion d'ethnicité en tant qu'elle serait née pour contrer la notion de race, dans le contexte d'un monde post-hitlérien.

[82] Rea Andrea et Tripier Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte, 2008, p. 45., p. 45..

La détermination « culturelle » de l'ethnie aurait été une tentative pour « dénaturaliser » la race. Or, cette tentative a fait l'objet de nombreuses critiques. Ainsi rapportent les auteures, Colette Guillaumin avait déjà dans *L'Idéologie raciste*[83] critiqué la production du concept d'« ethnie » en tant que d'une part, il s'agit d'une euphémisation, relativement inefficace du mot de « race », mais aussi en tant qu'il lui semble impossible de séparer la question dite biologique de la question culturelle, alors même que le production du racisme s'appuie sur des différenciations physiques. L'accent, la langue, les gestes corporels sont bien pris comme « naturels » ou biologiques dans l'opération de caractérisation raciste.

Solène *Brun* et Claire *Cosquer*, définissent le prisme racial, non comme un retour à l'essentialisme mais comme « la construction d'une différence de nature sociale, traduite par des inégalités matérielles et symboliques, qui est présentée comme fondée en nature, c'est-à-dire légitimée par des marqueurs phénotypiques, tels que la couleur de la peau, la texture des cheveux, la forme du nez ou encore celle des yeux » [84].

Pour Rea et Tripier, la race est une imposition de la part du dominant. Dès lors, « est qualifié de race tout groupe de personnes qui est traité comme tel. Cette définition montre la force de l'imposition de catégories sociales légitimes pour les groupes dominants. La notion de race est avant tout une catégorie prescriptive, elle désigne ceux qui sont durablement assignés à une position socialement inférieure et spatialement ségréguée [85]». Ainsi, le rapport de race attribue des caractéristiques à un groupe de personnes sur la base de caractéristiques physiques telles que la couleur de la peau, l'histoire de la colonisation, la culture, la religion. Ce rapport constitue le moteur de la discrimination car elle crée des hiérarchies sociales innombrables.

C'est sur cette base, celui d'un rapport de pouvoir d'abord unilatéral, ajoutons de Blancs sur des non Blancs, que Solène *Brun* et Claire *Cosquer* opèrent une différence entre race et ethnicité, cette fois du point de vue des analyses sociologiques : « La race concernerait ainsi les cas d'assignation extérieure et l'ethnicité, ceux d'auto-identification ou de revendication d'une identité. L'assignation raciale relèverait donc de la contrainte et serait inexorable, tandis que la

[83] Guillaumin Colette, *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*, Paris, Mouton & Co, 1972.

[84] Brun Solène et Cosquer, Claire. *Sociologie de la race*. Paris, Armand Colin, 2022

[85] Rea Andrea et Tripier Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte, 2008, p. 45.

revendication ethnique traduirait un choix, une identification subjective[86] ». Ainsi, la « construction de l'ethnicité pourrait impliquer des représentations valorisantes[87] », alors que la race, nous disent Rea et Tripier s'appuie sur un stigmate qui n'existe que « par la valeur négative qui lui est conférée d'une interaction [88] ». Elle vise à discréditer par englobement de tout qui possède le trait sur lequel elle s'appuie et qu'elle construit. Elle s'appuie également sur une « mise à l'écart »[89], qui elle-même produit en retour du discrédit.

Au sein de mêmes genres d'espaces, par exemple scolaire, l'on comprend alors qu'une « ligne de couleur »[90] existe de manière perceptible pour l'analyste, mais également sentie comme les acteurs sociaux quitte à ce qu'elle soit la base de formes de naturalisation, rendant la situation « normale ».

Nous verrons en quoi la langue notamment joue le rôle d'une justification naturalisée permettant de ne pas parler de rapport de race.

Par ailleurs, les auteurs précités laissent entendre qu'il est plus aisé d'affirmer une appartenance ethnique (pour soi, pour les autres) qu'un rapport racial. C'est ce que nous rapportait déjà Sayad : le pays « hôte » européen doit absolument apparaître comme ouvert d'un point de vue racial[91]. Il en va de même, dans les interactions, des acteurs sociaux susceptibles d'apparaître comme gravement offensés, comme le remarque Robin Di Angelo[92], l'une des auteures à décrire certains effets de la *white fragility*. Rea et Tripier abordent d'ailleurs, de manière générale cette « difficulté à poser la question de la racialisation des rapports sociaux » qui « conduit à sous-estimer le déplacement de la question sociale la question raciale (…), bien que

[86] Brun Solène et Cosquer, Claire. *Sociologie de la race*. Paris, Armand Colin, 2022, p. 63.

[87] Ibid., p. 64.

[88] Rea Andrea et Tripier Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte, 2008, p. 60.

[89] Ibid.

[90] Du Bois William E.B., *Les âmes du peuple noir*, Paris, La Découverte (trad.), 2007.

[91] Sayad Abdelmalek, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

[92] DiAngelo Robin J., *Fragilité Blanche. Ce racisme que les Blancs ne voient pas*, Paris, Les Arènes (trad.), 2020.

de nombreuses recherches relèvent le poids de la discrimination raciale et de la ségrégation[93] ». Ils mentionnent alors bien entendu les travaux bien connus de Didier Fassin pour qui parler d'ethnie est « à la fois un contresens et un faux-semblant », une manière de minimiser la question du racisme et de ses effets[94]. Dans cette perspective, la distinction sémantique est avant tout une distinction politique, qui vise à remplacer un terme infamant par un équivalent moins polémique et historiquement 'marqué' » [95].

Le concept d'ethnicisation des rapports sociaux, risquerait bien de minimiser les rapports de pouvoir, en ce compris l'imposition de ne pas utiliser le mot « race ». Le terme d'ethnicité suppose en effet l'existence d'une part de choix. Ajoutons qu'il exclut très souvent l'ethnicisation blanche, alors que le rapport racial suppose l'existence d'un groupe qui se définit ou agit comme « Blanc » par rapport à des « non Blancs ».

Albert Bastenier[96], à propos de ces constats, revisite la notion d'ethnicisation. Il pose le caractère structurel de l'immigration et interroge la distance entre les cadres intellectuels contemporains et ce fait majeur. Il pose l'ethnicité comme une construction de la société « hypermoderne ». Son originalité est de construire un concept de relation ethnique qui porte sur l'ensemble des groupes sociaux et pas seulement sur les groupes immigrés. On pourrait dire qu'il y aurait des formes d'ethnicité propres aux Blancs ou aux « anciennement établis ». Cela ouvre à une analyse plus générale des conflits ethniques. Et s'il y a conflit, c'est aussi que les personnes opprimées dans ce rapport sont conçues comme capables de réactions, de luttes, de facultés d'énonciation et d'analyse et non uniquement conçus comme des victimes muettes. Une analyse des interactions est, dans ce cadre, cruciale. Ces deux derniers points (analyse des interaction et capacité d'analyse des acteurs) importeront dans nos analyses. La construction de ce concept contre le concept de « race » risque cependant, au profit d'une analyse qui multiplie

[93] Rea Andrea et Tripier Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte, 2008 Découverte, p. 83.

[94] Fassin Didier « Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale », dans *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, La Découverte, 2006, p. 20.

[95] Brun Solène et Cosquer, Claire. *Sociologie de la race*. Paris, Armand Colin, 2022, pp. 68-69.

[96] Bastenier Albert, *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, PUF, 2004.

en tous sens le rapport entre « nouveaux arrivants » et « établis », de diluer les rapports socio-historiques, coloniaux et postcoloniaux. Nous y reviendrons.

Nous verrons dans nos entretiens, dans quelle mesure l'expérience raciale nous permet de décrire les situations de manière pertinente du point de vue des acteurs, plus que celui d'ethnicisation.

Les auteurs insistent aussi sur la prédominance, dans le rapport racial d'une frontière ciblant plus particulièrement le musulman, et pourrait-on ajouter en Belgique, le Noir. Walter Mignolo[97] insiste sur les différences historiques entre des formes importantes de racialisation, autant que sur l'importance historique de l'islamophobie. Sa théorie décoloniale pose que si les différences historiques de construction de ces phobies existent, le point commun entre elles, c'est la race.

Les auteurs soulignent à propos de la racialisation qu'elle « affecte d'abord les jeunes qui cumulent des stigmates : enfants d'immigrés, d'ouvriers, de la colonisation -décolonisation, enfant de musulmans, habitants de « cités-ghettos »[98].

Ceci correspond bien à la typologie des personnes avec qui nous nous sommes entretenus, aussi bien qu'à la typologie dont nous parlent ceux avec qui nous nous sommes entretenus.

Il s'agit cependant de clarifier ce que nous entendons par racialisation.

3.1.2 Processus de racialisations

Selon Anibal Quijano, « L'idée de race est, sans aucun doute, l'instrument de domination sociale le plus efficace inventé ces 500 dernières années. Produit du tout début de la formation de l'Amérique et du capitalisme, lors du passage du XVe au XVIe siècle, elle a été imposée dans les siècles suivants sur toute la population de la planète, intégrée à la domination coloniale de l'Europe. La race a été imposée comme critère fondamental de classification sociale

[97] Mignolo, Walter D. (2006) "Islamophobia/Hispanophobia: The (Re) Configuration of the Racial Imperial/Colonial Matrix," Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge: Vol. 5: Iss. 1 , Article 3. Available at: https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol5/iss1/3

[98] Rea Andrea et Tripier Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte, 2008, p. 92.

universelle de la population mondiale, c'est autour d'elle qu'ont été distribuées les principales identités sociales et géoculturelles du monde à l'époque. D'une part, 'indien', 'Noir ', 'asiatique' (autrefois les 'jaunes' et les 'couleurs d'olive'), 'Blanc' et 'métis'. De l'autre, 'Amérique', 'Europe', 'Afrique', 'Asie' et 'Océanie ' »[99].

Etudier un phénomène sous l'angle racial implique d'étudier les mécanismes qui racialisent les individus dans un rapport social entre Blancs et non Blancs. Lorsque Sadri Khiari s'est intéressé à la question du racisme et à ses implications sur les relations entre les groupes raciaux et ethniques en France, il précise ce qu'il faut entendre lorsqu'est nommé un pan du rapport de racialisation, les Blancs : « Mais qui sont les populations exclues du champ politique sinon celles qui ne sont pas Blanches ou considérées comme telles ? Parler de Blancs, ce n'est pas essentialiser le Blanc en tant que Blanc, ce n'est pas dire le Blanc est mauvais, intrinsèquement mauvais, coupable à jamais des crimes de ses ancêtres. 'Humainement, personnellement, la couleur n'existe pas. Politiquement elle existe'. (James Baldwin)[100] Politiquement, c'est-à-dire comme rapport social. Le Blanc est un rapport social et non un fait naturel. Il n'existe en tant que tel que comme moment d'un rapport social d'oppression et de lutte contre cette oppression. Il ne leur est pas antérieur »[101].

Nous nommons des processus « racialisation ». C'est à Frantz Fanon que l'on attribue généralement l'introduction du terme pour nommer ce processus, dans son ouvrage *Les damnés de la terre*[102]. Il y analyse les conséquences de la colonisation. Le processus de racialisation ne s'abat donc pas sur n'importe qui mais sur les peuples colonisés et leurs descendants. Il appartient donc à un cadre historique précis et n'est pas généralisable à tout rapport d'inimité raciste. Par ailleurs, le colonisateur (et ses descendants) est également sujet à des mécanismes mentaux et psychologiques lui permettant de justifier la violence à l'encontre des colonisés. L'euphémisation, insistons, est donc dans ce cadre, un principe de racialisation qui touche le colonisateur.

---

[99] Quijano Anibal « Race et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, 51(3), pp. 111-118, 2007, p.111.

[100] cité par Sadri Khiari

[101] Khiari Sadri, *Pour une politique de la racaille. Indigènes, immigrés, jeunes de banlieue*, Editions Textuel, avril 2006, citant James Baldwin, *La prochaine fois le feu,* Paris, Folio, 2015 (rééd.), p.134

[102] Fanon Frantz, *Les Damnés de la Terre*, Paris, Maspero, 1961.

En s'appuyant sur sa propre expérience en tant que psychanalyste et militant anticolonialiste, Frantz Fanon décrit les conséquences de ces processus sur l'identité et la subjectivité des individus colonisés jusqu'aux difficultés à nommer directement le rapport de pouvoir. La race signifie que le système colonial s'est installé dans le corps de ses victimes. La race est quelque chose qui se vit, c'est un ensemble de relations entre des personnes qui sont définies par le système dans lequel elles vivent. En d'autres termes, la race est une catégorie sociale utilisée pour justifier la discrimination et l'oppression.

Ainsi, nous pouvons avancer l'idée que l'interaction entre les individus et avec l'environnement qu'ils partagent donne naissance à la construction d'un objet social. Le concept de race est un objet social. Il existe en raison de la manière dont nous interagissons les uns avec les autres et de l'environnement que nous partageons. L'objet social qu'est la race n'est pas statique. Il est constamment créé et recréé par nos interactions.

Dans les entretiens, les traitements des nationalités, des langues, des religions, seront analysés sous cet angle à partir de la lecture que font les répondants des situations dans lesquelles elles et ils ont été plongés. Il s'agira d'être attentifs à ce qui pourrait apparaître comme des « micro-traitements » racistes. Stuart Hall nous rappelle en effet que la notion de race est un "signifiant flottant"[103], parfois insaisissable, qui peut fonctionner de différentes manières dans différents contextes. Nous devrons également analyser les silences et les demi-mots.

3.1.3 Racialisation et question scolaire

Rea et Tripier insistaient sur les relations entre domination postcoloniale et « scolarisation différentielle »[104]. Fanon abordait, lui, la question de l'enseignement et de l'acculturation des colonisés. Il dénonce, dans *Les Damnés de la Terre*, les mécanismes par lesquels l'école sert à « nier l'humanité » des colonisés et à les assujettir à la culture et aux valeurs des colonisateurs : « Le monde colonial est un monde compartimenté. Sans doute est-il superflu […] de rappeler

[103] Tristan Boursier, « Stuart Hall, *Race, ethnicité, nation. Le triangle fatal* », *Lectures* [En ligne] DOI : https://doi.org/10.4000/lectures.41202

[104] Rea Andrea et Tripier Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte, 2008 p. 74.

l'existence de villes indigènes et de villes européennes, d'écoles pour indigènes et d'écoles pour Européens, comme il est superflu de rappeler l'*apartheid* en Afrique du Sud »[105].

Selon Frantz Fanon, l'école est un lieu de violence symbolique qui contribue à la reproduction des inégalités et des hiérarchies entre les colonisateurs et les colonisés. Frantz Fanon déclare que « la langue officiellement parlée est le français » ; « les instituteurs surveillent étroitement les enfants pour que le créole ne soit pas utilisé »[106], et aussi qu' « à l'école, le jeune Martiniquais apprend à mépriser le patois. On parle de créolismes. Certaines familles interdisent l'usage du créole et les mamans traitent leurs enfants de "tibandes" quand ils l'emploient »[107]. Ces pages de Fanon nous permettent d'être attentifs à ce que signifie la question linguistique, comme nous l'avons déjà vu. Importe pour Fanon la manière par laquelle ce mécanisme coupe « l'homme colonisé » de sa culture d'origine.

Nous verrons dans les entretiens, l'importance accordée par certaines répondantes à la relation privilégiée avec des enseignants qui n'opèrent pas de telles coupures.

Abdelmalek Sayad donne au rapport à la langue un rôle central dans le processus de racialisation à l'école : « Parce que la langue n'est pas seulement un « instrument », un registre d'expression extérieur à la personne, mais qu'elle est tout à la fois le moyen et le résultat et, par conséquent, l'indice de l'insertion ou de la conformation sociale, les difficultés linguistiques recouvrent en réalité des difficultés culturelles ou, mieux, de *socialisation*[108] ». Ces processus verbaux sélectionnent, orientent, déterminent « l'intelligence » : « l'on comprend combien peut-être lourd le handicap que les enfants d'immigrés accusent devant l'école et la culture française, du fait de leur condition [109]». C'est en ce sens que ce rapport à la langue à l'école est vecteur de racisme : « Parce qu'il est dans la nature même du racisme de se nourrir des conditions

[105] Fanon Frantz, « Racisme et culture », *Présence Africaine*, n°165-166, pp.77-84, 2002, p. 42, cité par Ajari Norman *Race et violence : Frantz Fanon à l'épreuve du postcolonial.* Thèse de Doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014, p.30. Le texte de Fanon est issu du 1er Congrès des Ecrivains et Artistes Noirs à Paris, septembre 1956, également disponible sur Racisme et Culture par Frantz FANON – Bruxelles Panthères (thefreecat.org).

[106] Frantz Fanon, *Peau noire, masques Blancs*, Paris, Points, 2015 (rééd.), p. 22.

[107] Ibid, p. 16.

[108] Sayad Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris, Seuil, 2014, p.49.

[109] Ibid., p. 58.

dévalorisées et dévalorisantes qui sont faites aux victimes du racisme, de tenter de se « justifier » (…) : comme les élèves en retard (i.e. étrangers pour la plupart) sont regroupés (…) dans les classes de niveau inférieur, ces « classes-dépotoirs » risquent de constituer la preuve et la confirmation (…) de l' « infériorité » intrinsèque des élèves qui les fréquentent (…). Réservées non pas à une catégorie d'élèves mais, en fait, à une catégorie de sujets « infamantes » le sont, bien sûr, aux yeux de leurs camarades, pour les élèves qui y sont relégués ; elles le sont aussi, malheureusement, aux yeux de leurs collègues, pour les maîtres qui ont la charge [110]».

Du rapport à la langue, Sayad passe ainsi à un rapport organisant une « ligne de couleur » au sein de l'école, quitte à ce que les rapports de racialisation s'euphémisent sous le terme de « différences culturelles[111]».

D'autres travaux d'Abdelmalek Sayad, nous montre que l'État est un acteur central dans la construction et la gestion des relations entre les groupes raciaux. L'école joue un rôle clé dans la diffusion de la pensée d'État en transmettant les normes, les valeurs et les connaissances qui sont considérées comme importantes pour la société. Faire l'analyse des processus de racialisation à l'école nous rapprocherait d'une version du fonctionnement du racisme institutionnel ou d'Etat.

3.2 L'enseignement spécialisé : une perspective raciale.

Si nous croisons notre sujet, notre état de l'art et notre « cadre théorique », nous pouvons proposer une exploration de la perspective raciale au sein de l'enseignement spécialisé, à partir des discours d'acteurs. Nous avons en effet vu que la question des inégalités raciales apparaissait peu traitée dans la littérature sur l'enseignement spécialisé, à quelques exceptions que nous avons notées. Notre objectif est dès lors de nous concentrer sur cette dimension raciale. Nous n'allons donc pas analyser tous les déterminants de l'orientation dans l'enseignement spécialisé. Ces déterminants ont d'ailleurs été déjà traitées par d'autres auteurs. Par ailleurs, cette ambition nécessiterait de très longs travaux de recherche.

[110] Sayad Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris, Seuil, 2014, p. 60.

[111] Ibid, pp. 130-13

Dans la suite, il s'agira de mettre en cause le caractère neutre et objectif de l'orientation scolaire dans le spécialisé. Il s'agira de faire remonter sous le discours officiel qui laisse croire à l'existence de facteurs objectifs (difficultés d'apprentissage, retard mental, inadaptation au système scolaire, etc.), les raisons que les élèves du spécialisé attribuent à la réorientation.

Le racisme scolaire désigne toutes les formes de discrimination raciale qui se produisent dans le système scolaire, incluant la discrimination dans l'accès à l'éducation, les inégalités dans les résultats scolaires et l'expérience de discrimination vécue par les élèves de minorité raciale. Nous avons vu que le traitement par la « langue » risque d'être un élément important de nos recherches.

L'enseignement est un domaine où le contrat racial est particulièrement visible, car il est censé être un espace neutre, d'égalité des chances. Les rapports de racialisation se différencient bien des processus de constructions identitaires assignés ou choisis, comme nous l'avons vu. L'existence d'un rapport Blanc/non Blanc, tout comme d'une condition non Blanche, immigrée (immigration postcoloniale et non immigration en général) fera l'objet de nos recherches.

Pour nous, les inégalités d'orientation scolaire sont également le résultat de l'opération du contrat racial, qui organise les relations entre les groupes raciaux de manière à maintenir les privilèges des groupes raciaux dominants et à discriminer les groupes raciaux dominés.

Le « contrat racial » peut être explicite, c'est-à-dire formulé de manière explicite dans les lois et les politiques, ou implicite, c'est-à-dire non formulé mais présent dans les pratiques et les représentations sociales. Il se dit sur le mode affirmé ou se lit entre les lignes, y compris chez les concernés.

L'objectif est de pouvoir se donner une idée de la manière par laquelle les orientations et le vécu au sein de l'enseignement spécialisé sont analysés par les « réorientés ». Il s'agira donc de faire ressortir les analyses des concernés à propos du fait racial (quelle représentation, selon eux, d'élèves Noirs, Turcs et Arabes dans le spécialisé ? Pourquoi ? Quelles justifications leur a été données de la réorientation ? etc. ?) Quel traitement au sein de l'école ? Quelle réflexivité sur leurs parcours ? Nous devrons faire remonter des anecdotes, des histoires non dites et des discours souvent tus pour toute une série de raisons (estime de soi, peur de passer pour victimes, etc.).

Pour aborder toutes ces questions, il s'agit maintenant de se doter d'une méthodologie et d'une attitude épistémologique. Celles-ci seront en rapport avec les développements de la pensée décoloniale.

3.3 Une méthodologie exploratoire qui fait confiance aux concernés

Les auteurs de la pensée décoloniale ont notamment problématisé la question des rapports au savoir. Norman Ajari insiste par exemple sur les sources académiques et non académiques de la pensée décoloniale : la première, issue d'Amérique Latine et du groupe « Modernité/Colonialité/Décolonialité » (MCD) et la seconde issue, en France, de la Marche pour l'Egalité, puis du Mouvement des Indigènes de la République (devenu ensuite Parti)[112]. Ces développements mériteraient un mémoire entier. Nous allons ici insister sur l'épistémologie qui se dégage de ces travaux.

La colonialité, est un concept développé au sein du groupe MCD pour décrire les pratiques, les représentations et les structures qui ont émergé pendant la colonisation et qui continuent d'entraîner des répercussions dans les sociétés d'Amérique latine et au-delà. La colonialité du savoir[113] souligne la hiérarchisation des connaissances et des savoirs qui perpétue les inégalités entre les colonisateurs et les colonisés. Cela a pour effet de rendre invisibles les contributions des cultures des peuples colonisés à la connaissance et de les exclure de l'histoire de l'humanité. Les non-Blancs deviennent « objets de savoir », alors que les institutions Blanches, y compris scientifiques produisent du « savoir sur » selon l'expression de Norman Ajari.

Pour résister à cette épistémologie, Houria Bentouhami-Molino suggère de « mettre en crise les savoirs centrés, non pas seulement dans la scientificité de leur méthode mais surtout dans la compréhension de leur tâche [114]».

---

[112] Ajari Norman, *La dignité ou la mort. Ethique et politique de la race*, Paris, La Découverte, 2019 pp 12-20

[113] Grosfoguel R., (2014), « Prologue », dans Bourguignon-Rougier C., Colin P. et Grosfoguel R. (dir), *Penser l'envers obscur de la modernité*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, p. 7.

[114] Bentouhami-Molino Houria. *Race, cultures, identités: Une approche féministe et postcoloniale*, PUF, 2015, p. 11.

Il s'agit bien de faire confiance aux savoirs produits par les concernés sur leurs situations, c'est-à-dire déjà de considérer qu'ils et elles produisent des savoirs. Charles W. Mills insiste sur l'importance radicale de partir des théorisations de qui a été considéré comme « sous-personne » : « Enfin, le « contrat racial » s'inscrit fièrement dans la longue et honorable tradition de la théorie oppositionnelle noire, la théorie de ceux à qui l'on a refusé la capacité de théoriser, les cognitions de personnes rejetant leur statut officiel de sous-personnes »[115]. Le rapport au savoir préconisé est politique puisqu'il s'agit d'imposer la présence des absents, de ceux qui sont habituellement « objets de savoir », alors que précisément leur regard est susceptible de modifier la définition du réel : « Le 'contrat racial' parle du point de vue de ceux qui savent, ce dont la simple présence dans les couloirs de la théorie Blanche est une menace cognitive, car -dans la logique épistémique inversée du système politique racial – la 'situation idéale pour discourir' requiert notre absence, puisque nous sommes, littéralement, les hommes et les femmes *qui en savent trop,* qui - selon cette magnifique expression américaine - *savent où les corps sont enterrés* (après tout, beaucoup d'entre eux sont les nôtres) »[116].

Faire confiance aux savoirs de gens ne signifie pas que les personnes sont en mesure de les exprimer en toute situation. Il s'agit de soutenir ce discours, par l'analyse ou dans l'interaction et la relation d'enquête. En effet, Norman Ajari nous rappelle :

> « (…) L'expérience de la souffrance suscite le mutisme et empêche l'expression de la pensée. Il n'y a plus de place alors que pour le cri. Politiser la souffrance, c'est donc toujours parler à la place de celui qui l'endure. Même lorsqu'on est soi-même celui qui l'a vécu, on s'exprime au nom d'une version passée de sa propre conscience ; on se fait le porte-parole d'un moi d'avant, d'un ego du souvenir. Toute politisation de la souffrance, toute tentative de faire de la douleur d'un groupe une affaire publique ne peut faire l'économie d'une structure due « parler pour » d'une prise de parole au nom d'un autre[117] ».

[115] Mills Charles W. *Le contrat racial*, Montreal, Mémoire d'encrier, 2023, p. 195.

[116] Mills Charles W. *Le contrat racial*, Montreal, Mémoire d'encrier, 2023, p. 197.

[117] Ajari Norman, *La Dignité ou la mort. Éthique et politique de la race*. Paris, Éd. La Découverte, coll. Les Empêcheurs de penser en rond, 2019, p. 105.

Il s'agit donc de profiter des manières par lesquelles j'ai pu, comme Arabe, porter un regard sur ces souffrances qui produisent des expressions « tacites », voire « mutiques », voire si évidentes qu'elles ne se disent pas (« *toi-même-tu-sais* »), pour les mettre évidence, construire, avec les personnes, un type de savoir. Faire confiance est ici nécessaire et réciproque.

Afin de partir à la recherche des processus de racialisation dans l'enseignement spécialisé, nous allons donc :

- Assumer le parti pris de nous concentrer sur le fait racial lui-même. Nous ne réaliserons donc pas une recherche « objective[118] » des toutes les causalités menant les élèves dans le spécialisé (socio-économiques, genre, handicap, etc.) ;
- Assumer que je suis en position, par ma condition raciale, d'effectuer cette recherche en ce sens ;
- Proposer une méthode qui fait confiance aux « concernés » en tant qu'ils et elles sont capables d'analyse ; il s'agira bien de soutenir la manière par laquelle ils et elles lisent le monde, pas seulement comme une « croyance », mais comme une expérience ;
- Assumer que cette expérience est bien à soutenir, dans ces non-dits, dans ses affirmations explicites comme dans ses allusions, etc. dans le cadre d'une question, raciale, faisant l'objet pour l'enseignement spécialisé de formes d'euphémisation ;
- Nous appuyer en conséquence, sur des entretiens réalisés avec des non-Blancs, qu'il s'agisse d'élèves, de mamans ou de professionnels présents ou passés de l'enseignement spécialisé.

Cette recherche sera bien entendu exploratoire : rien ne garantit a priori que nous pourrons remplir un cahier des charges complet sur la question raciale dans le spécialisé. Il s'agira bien, comme dans l'étude de Franssen et al. déjà mentionnée d'aller vers les acteurs, d'analyser le jeu d'acteurs tel qu'il nous est raconté par 10 personnes au cours de 8 entretiens dont un entretien collectif avec trois mamans, chacun d'une durée de 1 à 2 heures. Un premier contact m'a été donné par un enseignant ; un contact s'est fait par hasard dans une assemblée-débat

[118] *« L'objectivité scientifique m'était interdite, car l'aliéné, le névrosé, était mon frère, était ma sœur, était mon père. »* Frantz Fanon l'explique dès son premier ouvrage, *Peau noire, masques blancs* (1952)

autour de la notion de gentrification ; trois autres me sont connus dans le cadre de mon voisinage. Les mamans ont été rencontrées par l'intermédiaire de liens familiaux indirects. Les professionnels (un enseignant et un ergothérapeute) ont été rencontrés grâce à mes connaissances sectorielles.

Nous avions opté pour un canevas d'entretien mettant le racisme au centre des questions. Néanmoins, dans la relation d'enquête, ce canevas s'est avéré non nécessaire. Les premières questions concernaient le « parcours scolaire ». J'ai rarement dû poser les autres questions prévues. Je n'ai jamais dû poser moi-même la question du racisme. En découle une récolte de récits de vie en relation avec l'enseignement spécialisé, ponctués d'éléments que je peux, grâce à la perspective que j'ai développée, analyser en termes de racisme (et qu'ils et elles analysent explicitement ou à demi-mot comme tel). Ceci nous a permis d'organiser le propos selon une « carrière », en nous inspirant de ce que Goffman avait décrit à propos des hôpitaux psychiatriques[119], en nous concentrant sur :

- Les moments d'orientation (1) et la manière par laquelle ils ont été vécus et racontés ;
- Les expériences au sein des écoles avec les relations aux directions, au personnel enseignant, aux autres élèves, aux réorientations internes entre les « types » ;
- Les « sorties » de l'enseignement spécialisé, ce qui inclut à la fois les manières par lesquelles les élèves se sont approprié leurs parcours, mais aussi la constitution de regards critiques.

Les entretiens avec les mamans et les professionnels vont ponctuer ces parcours.

Nous serons également attentifs à la manière par laquelle l'étiquetage qui accompagne la carrière au sens de Howard Becker, a des effets retours sur la manière par laquelle les étiquetés se perçoivent, allant parfois jusqu'à créer l'identification à l'étiquette[120].

Présentons brièvement les personnes avec qui nous nous sommes entretenus. Un premier entretien nous a servi de base d'analyse. Il s'agit de celui de Doha.

---

[119] Goffman Erving, *Asiles Études sur la condition sociale des malades mentaux.* Paris, Minuit, 1970.

[120] Voir Franssen Abraham, « Principaux concepts et propositions théoriques de Becker sur la déviance », Syllabus, Université de Saint-Louis Bruxelles.

Doha est une jeune femme belgo-marocaine née d'une mère originaire du Maroc qui ne parlait pas français à son arrivée en Belgique. Son professeur de maternelle a informé sa mère que Doha avait un problème de langage et devrait être placée dans une école spécialisée pour enfants ayant des problèmes similaires. A l'adolescence, Doha mettra en cause son placement dans l'orientation spécialisé. Doha a poursuivi ses études secondaires dans l'enseignement spécialisé avant de reprendre des études d'art en enseignement professionnel. Elle s'est également investie dans la vie associative.

Sarah est une jeune femme belgo-marocaine, dont le parcours scolaire a été marqué par diverses difficultés. Dès son plus jeune âge, elle a été confrontée à des problèmes de santé ce qui a eu un impact sur son entrée à l'école maternelle. Ses difficultés d'apprentissage et de communication ont commencé à ce moment-là, et elle a finalement été orientée vers des établissements spécialisés après avoir échoué à l'école primaire. Elle parviendra également à se réorienter dans l'enseignement professionnel.

Anouar est un jeune homme belgo-marocain, qui a été orienté vers l'enseignement spécialisé en raison de problèmes de comportement. Il a toujours eu l'impression de ne pas être à sa place à l'école et a été diagnostiqué comme étant HP. Il a eu une expérience difficile à l'école. Il se souvient que ses parents parlaient peu le français. Il a été changé d'école à plusieurs reprises et a finalement passé ses années de secondaire dans une école spécialisée. Malgré les difficultés qu'il a rencontrées, Anouar a créé un syndicat de livreurs. Anouar a également décrit des expériences de discrimination raciale tout au long de sa vie.

Hicham est un homme d'une quarantaine d'années. Ses parents sont originaires du Maroc et ils sont nés là-bas. Il a été orienté vers l'enseignement spécialisé dès la première primaire en raison de problèmes de santé et de problèmes d'apprentissage. Il a rencontré des difficultés dans les interactions avec les services publics, tels que le PMS, la commune ou le CPAS. En effet, il a souvent été confronté à des attitudes hostiles ou condescendantes de la part du personnel, ce qui a renforcé son sentiment de marginalisation. Hicham est également engagé en tant que syndicaliste et participe à toutes les manifestations organisées, soutenant des causes telles que les droits des sans-papiers et la Palestine. Il a finalement obtenu son diplôme dans le domaine du bâtiment et s'est ensuite inscrit à ACTIRIS pour suivre des formations. Il travaille maintenant dans une entreprise de travail adapté.

Youness est un homme d'une trentaine d'année, a déclaré avoir vécu du racisme à plusieurs reprises dans différents aspects de sa vie, notamment à l'école, auprès des services sociaux et de la police. Youness a commencé dans une école primaire de l'enseignement fondamental. Ses parents parlant peu le français, il a été envoyé vers le spécialisé pour ses difficultés d'apprentissage. Avec son franc-parler et son humour, Youness semble avoir une certaine distance vis-à-vis de son parcours scolaire difficile. Mais il ressent néanmoins une certaine injustice liée à son orientation vers l'enseignement spécialisé.

La maman de Bilal est une dame marocaine d'origine espagnole. Elle ne parle pas le français. Bilal est dans l'enseignement spécialisé. Sa maman s'inquiète que son fils soit stigmatisé et isolé. Elle est persuadée que Bilal est très intelligent et capable d'apprendre, mais elle pense que les enseignants ne lui donnent pas une chance équitable. Elle a honte de la situation et ne veut pas que son fils se sente différent des autres enfants. La mère de Bilal s'inquiète également des conséquences de sa prise de parole. Elle ne veut pas être enregistrée ni filmée, car elle craint que cela n'aggrave la situation. Elle espère que Bilal pourra trouver sa place dans l'école et réaliser ses rêves.

La maman de Mustapha est une dame d'origine marocaine est préoccupée par l'éducation de son enfant. Elle est confrontée à de nombreux défis, notamment en raison de son origine et de sa religion, ce qui peut affecter sa capacité à être prise au sérieux dans le système éducatif. Mustapha a eu des problèmes de santé et a passé plus de temps à l'hôpital que dans son école. Cela a conduit à des recommandations pour l'orienter vers l'enseignement spécialisé, mais elle n'est pas convaincue que ce soit la meilleure option pour lui.

La maman de Ryan est une dame d'origine marocaine née en Belgique. Elle a une vie bien remplie malgré les défis auxquels elle doit faire face en tant que maman célibataire d'un enfant orienté vers l'enseignement spécialisé. Elle essaie de soutenir son enfant du mieux qu'elle peut, mais il est souvent stigmatisé à cause de l'école, même s'il n'a pas de handicap. Cela a un impact négatif sur son estime de soi et son bien-être général. Il est important pour elle de rappeler aux autres que Ryan est un enfant normal, qui joue et s'amuse comme tous les autres enfants de son âge.

Julia est ergothérapeute d'origine ouest-africaine. Elle travaille dans un pôle territorial du Nord de Bruxelles. Elle fait partie d'une équipe multidisciplinaire, comprenant notamment des ergothérapeutes, des professeurs ayant travaillé en école spécialisée, issus de différentes écoles de Bruxelles. Cette équipe est partenaire d'une école accueillant des élèves de type 8. Le travail de cette équipe consiste à favoriser la réintégration des élèves ayant suivi un parcours en écoles spécialisées, dans l'enseignement fondamental. Julia rencontre donc un grand nombre d'acteurs liés aux prises de décision d'orientation dans le spécialisé. Elle entretient également des rapports privilégiés avec certains élèves et leurs familles.

Amilcar est d'origine congolaise. Il a travaillé durant sept ans comme professeur d'éducation musicale dans un centre pédagogique de l'enseignement spécialisé. Il a enseigné à des classes destinées aux élèves de type 1 et de type 8. Il a maintenant démissionné de ses fonctions d'enseignant dans le spécialisé. ``

Pour réaliser nos entretiens, nous avions réalisé un guide d'entretien questionnant les événements marquants du parcours scolaire dans le spécialisé, en partant de la description des scènes d'orientation (thème 1), la description des situations scolaires au sein du spécialisé, y compris les possibilités ou non de réorientation dans le non spécialisé (thème 2) et, pour certains d'entre eux, les types de « sortie » du spécialisé. Il ne s'agissait pas de débuter nos entretiens par la question raciale, ni de l'évoquer directement dans nos questions de départ, pour des questions tant méthodologiques que de relations d'enquête (ne pas supposer l'existence comme victime, laisser se dérouler les anecdotes comme bases de nos analyses). En relation d'enquête, nous avons relancé les répondants lorsque ces anecdotes nous semblaient utiles pour l'objet de ce mémoire. Dans la plupart des cas, la première question autour de « l'orientation » s'est avérée suffisante pour déclencher l'entretien et aborder l'ensemble des thématiques.

Par la suite, nous avons analysé le contenu des entretiens en relevant une série de thématiques récurrentes : il s'agit principalement, de la question de la relation des parents à l'institution, de la question des langues, de la question des relations aux enseignants et aux professionnels y compris avec ceux d'entre eux jugés exceptionnels, de celle des modes de réactions et d'analyses de leur situation par les gens eux-mêmes, et celle des effets de l'enseignement spécialisé sur leur parcours.

Nous avons débuté nos entretiens par l'entretien avec Doha qui nous servira de fil rouge pour les analyses. En effet, Doha a un parcours particulier principalement par le fait qu'elle a tenté de politiser la question de l'orientation dans le spécialisé. En ce qui concerne les professionnels que nous avons rencontré après les élèves, nous avons plus directement insisté sur leur lecture du parcours des élèves, mais aussi sur les relations entre professionnels à propos de ces élèves. L'ensemble de ces répondants sont non Blancs pour des raisons heuristiques. Notre mode d'interprétation consistera à « lire entre les lignes » de ce que nous disent nos répondants. Nous risquons bien sûr de nous voir reprocher des formes de « surinterprétation », mais nous savons, grâce à notre littérature des CRT, que la question raciale se dit souvent « entre les lignes ». Nous avons vérifié avec nos répondants, en fin d'entretien, que notre interprétation leur convenait.

4. TRAJECTOIRES DANS LE SPÉCIALISÉ À BRUXELLES : EXPLORATIONS RACIALES

Nous allons nous mettre à la recherche des thématiques raciales en nous concentrant sur les « moments-clés » des trajectoires du point de vue des concernés. Le premier moment-clé est celui de l'orientation.

4.1 Expérience de l'orientation dans le spécialisé

« Ça fait déjà, et puis j'sais même plus, que j'aurais pu tout laisser tomber
L'école m'a laissé assis sur un banc à la cité
Élève trop agité, qui n'en faisait qu'à sa tête
J'préférais les manifs au lieu d'aller à la bibliothèque
Eh mec, les devoirs, j'les f'sais tard le soir
Et le matin pour m'réveiller, c'était toute une histoire
J'ai jamais eu une bonne entente avec l'éducation nationale
Le règlement intérieur et la façon dont ils travaillent
Dans des classes surchargées, toujours les mêmes qui vont au piquet
Arrivé en fin d'année, pour passer t'as pas ton ticket
La conseillère, veut de toi se débarrasser
T'orienter dans un truc auquel tu n'as même pas pensé » Les regrets restent, *113*

L'orientation, telle qu'elle est vécue, débute par les scènes mettant en présence les parents, les directions, les élèves. Elle se prolonge dans l'analyse que font nos répondants des raisons sociales qui y ont été déterminantes par opposition à la supposée neutralité de la décision. Ici, comme nous le verrons, la question des rapports socio-raciaux de langue occupe une place centrale. Cette analyse débouche ensuite sur le retour de nos répondants sur la composition socio-raciale des classes fréquentées. Si personne ne se sent à sa place, tout le monde analyse le système qui donnent des places (ligne de couleur).

4.1.1 Scènes de relations de pouvoir : naturalisation des décisions

« La conseillère d'orientation croit savoir ce qui est bon pour toi, et toi comme t'es courtois tu lui dis pas qu'elle peut se mettre des doigts. Mais tais-toi te disent tes rents-p'dès que tu l'ouvres, et toi tu souffres, à deux doigts de tomber dans le gouffre. »
L'âge ingrat, *Stick.*

Doha mentionne, à propos de l'orientation ce qu'elle nomme « abus de pouvoir entre guillemets ». Qu'y a-t-il dans ces guillemets ? L'extrait suivant nous permet d'entrer

concrètement dans ces dynamiques de pouvoir et relations inéquitables telles que la littérature le mentionnait d'ailleurs.

> « Ma mère est d'origine marocaine, enfin elle ne parlait pas français à cette époque et le directeur est arrivé vers ma mère. C'était au moment de mon passage en première primaire. Il a dit « votre fille a un souci un retard de langage ». Il n'a pas dit ça comme ça mais il a dit « votre fille a juste un petit souci, et elle n'est pas aussi avancée que des gens de son âge ». Il a dit ça mais il a plutôt préparé un document. Ma mère a fait confiance parce que chez nous les mentalités Arabes c'est plutôt que quand tu parles de spécialisé ce sont vraiment les écoles privées, des écoles parfaites et en fait pas du tout et ma mère a signé ce document. Du jour au lendemain sa fille s'est retrouvée dans le spécialisée avec un petit bus qui venait la chercher à l'école. J'étais en type 4 d'abord en type 4-5 un truc comme ça et ma mère elle avait remarqué que les élèves autour de moi ne correspondaient pas à mon physique parce qu'il y avait plus de difficultés (attention je n'ai rien contre ça au contraire , j'ai fait des activités avec, avec ces personnes-là) mais ma mère a dit mais y a un souci c'est à ce moment-là qu'elle s'est rendu compte qu'il y a un problème mais c'était déjà trop tard et elle a parlé avec le prof à ce moment-là, mais ça n'a rien changé. » (Entretien avec Doha, 29/03/2023, Molenbeek).

Il faut d'abord s'arrêter sur la scène telle que Doha la décrit. L'interlocuteur de la maman, le directeur, se contente d'énoncer la présence d'un « problème » pour lequel la solution est « naturelle », à savoir le spécialisé, raison pour laquelle, dans le récit familial, c'est le « document » que le directeur va chercher, qui occupe la place centrale. Le reste est laissé à l'interprétation de la maman, qui n'est aucunement habilitée, dans la situation, à s'opposer. Ce n'est que plus tard, une fois que le document aura produit ses effets, en situation, que la maman tentera de l'inverser. A ce moment-là, c'est bien la « confiance » de la maman envers un mot – « spécialisé »- qui renvoie à une expérience du système scolaire marocain qui scelle la situation. A aucun moment, le directeur ne prête attention à ces interprétations divergentes susceptibles de ralentir la décision.

Cet aspect est également mentionné par Amilcar, qui relate en tant qu'enseignant, les discours des élèves à propos de l'orientation.

> « Et puis, ce sont aussi les parents, tu vois, ce sont les parents qui sont pris dans cet engrenage des tests et qui, du coup, il y a un truc qui se fait très vite entre les parents d'origine étrangère, pour peu qu'ils n'aient pas tous les codes culturels, socioculturels d'ici. Hop, hop, hop, t'es vite catalogué 'problème de français', c'est ça, c'est vite fait, quoi. C'est ce qui me revenait aussi, de la part les enfants. Ils disent 'les parents, ils ont eu confiance', oui, tu vois, il n'est pas bien en Français qu'on leur disait, 'ils ont fait confiance, mais qui est en costume-cravate ?' Le directeur. » (Amilcar)

Les mères d'autres enfants avec lesquelles je me suis entretenu rapportent le même genre d'analyse. Dans l'extrait ci-dessous, elles mettent en cause la notion de « handicap ». De difficultés scolaires, l'on passe à la caractérisation de manques intrinsèques de l'enfant. Les mères abordent directement, sans que je n'aie provoqué cela, la question des « origines ».

> « Mon fils a des difficultés en classe, c'est vrai, mais il n'a pas de handicap. Les enseignants ont évoqué des problèmes de comportement, il bouge beaucoup, il rigole beaucoup, il est très intelligent mais, ils l'ont envoyé dans une école spéciale pour enfants handicapé mental, mais je suis convaincue que c'est à cause de ses origines et de la langue que je parle (…). » (Mère d'origine espagnole (Bilal)

Les mères doivent ici assumer une situation dont elles disent que les enfants savent qu'ils n'ont pas à y être. Elles sont mises dans une situation dont elles savent qu'elles n'ont pas été mises en position de la maîtriser, à propos de l'avenir de leurs enfants. C'est ce que cette maman exprime :

> « L'école, ils ne m'écoutent pas. Ils disent que c'est la meilleure solution pour mon fils. Je suis inquiète qu'il soit stigmatisé et isolé. Il est très intelligent et capable d'apprendre, mais je pense qu'ils ne lui donnent pas une chance équitable. » (Mère de Bilal).

Anouar nous parle également de ces situations d'orientation et des rapports de pouvoir qui les traversent où se mêlent jugement sur un « comportement » et inégalité de traitement sur base de la condition immigrée :

> « Pour un problème de comportement du fait que je faisais que me battre et tout ça ; ils ont été m'envoyer des psychologues ; ils ont commencé à mettre des pressions parce que j'avais un mauvais comportement ; je faisais que me battre et que j'ai eu des retards et tout ; mes parents comme ils ne comprenaient pas, ils sont nés au Maroc ; ils connaissent qu'un peu le système belge et ils se sont laissés rouler dans la farine en disant je comprends mon fils il a un caractère très très difficile donc ils m'ont emmené à l'école spécialisée » (Anouar, le mercredi 12 avril à Anderlecht).

Pour Hicham,

> « Les parents ils ont fait tout ce qu'ils pouvaient que tu veux. Moi je suis content et jamais je peux en vouloir qu'ils m'ont mis en spécialisé, les pauvres ils ont fait ce qui était le mieux pour leur fils. » (Hicham le 23/04/2023 à Anderlecht).

L'expression « Les pauvres, ils ont fait ce qui était le mieux » marque bien (« les pauvres ») la situation hiérarchique et le refus de « leur en vouloir » pour cette raison. Le récit officiel de la

situation fait en effet « comme si » les parents avaient « choisi », alors que les rapports de domination sont évidents dans les récits.

En réalité, Youness analyse la cause de son orientation comme étant « comportementale » plutôt que de l'ordre des compétences officielles promues par le système scolaire. Il se souvient avec amusement que les professeurs voulaient qu'il change d'école car il faisait beaucoup de bêtises en raison de ses turbulences, littéralement « jugées » comme inaptitude scolaire, renvoyant peut-être à l'image de l'étiquetage du délinquant. Dans tous les cas, c'est une manière de « se tenir », de « poser son corps » qui est, selon Youness, base du jugement social.

> « J'ai été orienté vers l'enseignement spécialisé par PMS ou sur un truc comme ça, Sûrement les profs . Ils m'ont changé d'école soi-disant pour mes problèmes en français et mes difficultés d'apprentissage. Mais en vrai c'est parce que je foutais quel bordel (rire). Alors qu'en vérité j'étais petit hein. Je foutais le bordel, mais ce n'était pas méchant en vérité. C'est sur les profs, ils voulaient que je change d'école c'est sûr (rire) » (Youness).

La « meilleure solution » semble s'imposer sans que des alternatives ne semblent être envisagées avec la maman, dépossédée ici des décisions qui concernent son fils, alors que dit-elle, il y aurait – sous-entendu contrairement à la situation actuelle – à « travailler ensemble ».

> « Je suis préoccupée par le fait que je parle pas bien le français. Comment vont-ils s'adapter à moi l'école ? Comment je vais moi m'adapter à eux ? En travaillant ensemble, nous pouvons trouver des solutions pour surmonter ces obstacles. Normalement, les écoles sont réglementées et supervisées par le gouvernement, ce qui garantit une certaine qualité d'éducation. » (Mère de Bilal)

La maman de Doha ne parlait pas le français. Une maman insiste également sur la question des langues. Il s'agit maintenant de traiter cette question. Comme nous le signalait Abdelmalek Sayad, cette question recoupe en effet la question raciale. Dans cette relation de pouvoir, elle est peut-être bien un ingrédient de la question raciale.

4.1.2 « Déficit linguistique » ou rapport (post)colonial au « langage institutionnel » ?

Les mamans différencient bien les langues effectivement maîtrisées par leurs enfants des langues exigées par l'institution scolaire. Dans son analyse, le placement de sa fille dans l'enseignement spécialisé, avant celui de son fils, relèvent de cette logique.

> « Je ne parle pas le français, mais nous on vient de l'Espagne, avant en Espagne il n'avait pas de problème à l'école, mon fils. Ma fille aussi ils l'ont mise en spécialisé. » (Maman de Bilal).

La maman insiste d'ailleurs sur les capacités linguistiques et de développement psychomoteur de son fils.

> « Bilal, il est très intelligent, et parle maintenant très bien le français, il parle très bien l'espagnol, il parle très bien tamazight, il fait que des jeux de construction, il aime bien les avions, juste il ne sait pas rester en place et il s'énerve vite. Pourquoi quand il va dans l'école des devoirs et les associations il y'a pas de problème avec les autres. » (Maman de Bilal).

Doha, lorsqu'elle parlait de sa maman dans le premier extrait que nous avons analysé, insistait également sur la question linguistique. Mais s'il s'agissait d'un simple et général « manque linguistique », pourquoi aurait-elle parlé de « relations de pouvoir entre guillemets ». Qu'est-ce qui nourrit cette « relation de pouvoir » ? En fait, les mamans nous disent ici que leurs enfants ou qu'eux-mêmes, parlaient d'autres langues mais pas la langue de l'institution. Il ne s'agit donc pas d'un « manque linguistique » mais d'un rapport entre une langue institutionnelle et les langues de la famille. L'arabe ou le rif, pas plus que l'espagnol parlé par ces familles marocaines, ne sont des langues considérées comme pertinentes, ni dans l'évaluation des capacités langagières, ni dans les échanges cruciaux lors des scènes d'orientation.

Amilcar, depuis sa position d'enseignant va dans le même sens.

> En effet, les Marocains, les Turcs et les Africains de l'Ouest sont généralement nés en Belgique. (…). En turc, par exemple, il n'y a pas d'articles, alors ils en faisaient tout un problème. Mais cela ne devrait pas être si grave, car même à 30 ans, si tu dis "le chaise", tu veux dire "la chaise". Il y avait une survalorisation de la grammaire et de l'orthographe, sans enseigner autre chose que ça. » (Amilcar).

Aucun enseignant ou éducateur d'origine arabe ou rif n'est par exemple présent dans la situation qui a vu décider de l'orientation scolaire de Doha (ce qui peut arriver pourtant, dans les écoles, en cas d'élèves anglophones ou néerlandophones). Il ne s'agit donc pas d'un simple décalage culturel mais du rapport d'une langue coloniale, le français, à une langue de colonisé, ici l'Arabe.

Les évaluations des compétences font abstraction des capacités multilinguistiques des enfants. Nous touchons ici à une difficulté de l'analyse en termes raciaux. Il faut souvent imaginer la ou les situations telles qu'elles ne se sont pas produites pour mettre en évidence des formes de domination qui s'expriment par des descriptions, des sous-entendus, ou des « entre guillemets ».

La langue, nous disait Abdelmalek Sayad, c'est aussi le langage de l'institution. Lorsque, toujours dans le premier extrait d'entretiens (section précédente 4.1.1.). Doha parle de son parcours de fille d'immigrée marocaine, comme ayant joué un rôle dans son orientation. Elle l'exprime comme d'une décision (ou d'une acceptation parentale) reflétant une « mentalité arabe ». Il ne s'agit pas d'une question « culturaliste » mais de l'analyse qu'elle fait d'un décalage entre le discours du directeur – qui insiste sur le fait qu'elle sera plus tard dans une école avec des enfants aux caractéristiques « similaires ; ceci s'avèrera faux, ce que la maman remarquera dès l'arrivée dans cette autre école que le directeur ne connaît pas -, sa rapidité, son ton de vérité, son statut, et la confiance de sa mère dans l'institution scolaire belge et la supposition d'un « spécialisé » de type école privée « comme au Maroc ». C'est d'ailleurs ce que Doha dit également de l'expérience de ses amies « turques », à l'occasion d'une description de la composition de sa classe.

> « Ouais, on est beaucoup de turques, marocaines, congolaises, moi je sais par exemple que pour ma pote turque dans sa langue quand tu dis 'spécialisé', c'est l'école privée turque ; maintenant, genre on en rigole » (entretien avec Doha, 29/03/2023, Molenbeek).

Youness, qui a commencé dans une école primaire normale, a été envoyé vers le spécialisé, en insistant aussi sur cette non-maîtrise de la langue de l'institution :

> « Les parents miskine comprennent pas, il font ce que l'école leur dit waSalem. En vérité les pauvres, ils ne comprennent rien et ils croient que ça va être le mieux pour moi quoi en vérité » (Youness)

L'origine marocaine des mères est souvent mentionnée lorsqu'il s'agit de mettre des mots sur les incompréhensions liées à des « mauvaises » décisions. Elles y insistent, non pas par analyse d'une identité ethnique qu'elles porteraient, mais dans une relation de hiérarchie linguistique. La langue n'est pas traduite à l'occasion des discussions d'orientation comme n'est pas traduit ce qu'est le « spécialisé », sa réalité institutionnelle. Indirectement, Doha en parle lorsqu'elle dit « nous, les mentalités Arabes » par opposition à un « eux, l'institution, les Blancs » pourrait-on interpréter. Pour reprendre les discussions théoriques de notre problématisation, il s'agirait d'une manière, pour Doha, de parler de « race » plutôt que d'ethnicité (rapport de domination entre un pôle Blanc et « non Blanc », ici arabe).

4.1.3 Effet de composition : ligne de couleur ?

« Et en France, tes chances de progression sociale sont presque nulles
Plus tu es parti du bas, plus les obstacles s'accumulent
Suivre des études en famille nombreuse, c'est deux fois plus de courage
Deux fois moins de distractions, deux fois plus d'orages
Quelque chose qu'on ne comprend pas à tout âge
Mais ici tu payes de ta vie les erreurs du jeune âge » J'ai mal au cœur*, Ideal J*

L'ensemble des parents et enfants rencontrés signalent qu'une fois arrivés dans l'école spécialisée, la sensation de « ne pas y être à sa place » se construit rapidement. Doha l'exprime de cette manière :

> « Je me suis rendu compte qu'il y a réellement un problème c'était à l'âge de 12 ans quand je suis arrivée au sein de cette école euh j'étais au milieu de la cour et je ne comprenais pas ce qu'il se passait autour de moi ; j'étais perdue, j'avais plus mes sens, mes amis je n'avais plus personne et j'étais perdue, je ne comprenais pas où j'étais mais j'ai suivi la foule en fait entre guillemets genre j'ai suivi le troupeau voilà ». (Doha).

Si bien entendu, l'arrivée dans une nouvelle école relève le plus souvent d'une expérience de changement radical, Doha insiste sur la notion de « problème » : elle est déliée de « toute » relation préalable et mise dans ce qu'elle nomme un « troupeau », un ensemble « dénué de sens ». Elle se demande littéralement où elle est.

L'expérience de « ne pas être à sa place » est assez commune dans les entretiens

> « Maintenant, avec Bilal ça va mieux qu'avant car il a moins des ennuis à l'école. Miskine, il a compris qu'il devait patienter et moins s'énerver. Mais je crois il a bien compris qu'il n'est pas à sa place dans cette école et qu'il est intelligent, j'espère qu'il pourra faire ce qu'il veut plus tard. » (Maman de Bilal).

La question des places est également abordée indirectement par Doha. Doha, au prix de nombreux efforts parviendra à se faire inscrire dans l'enseignement professionnel. Ce sera pour elle l'occasion d'analyses en termes socio-raciaux. Dans l'enseignement professionnel, elle va rencontrer Achille et découvrir le milieu d'où il provient. Achille souffre d'un trouble autistique. Doha s'étonne de sa présence dans une école professionnelle et de son absence dans l'enseignement spécialisé (sans le lui souhaiter pour autant).

> « Je ne comprenais pas. C'est méchant ce que je vais dire mais je ne comprenais pas pourquoi il a fait sa place et pas moi. En fait Achille est belge. Il est là quand même il est là depuis sa 3e secondaire (…). J'étais admirative de le voir déjà là parce que ce doit être pas facile pour ses parents et aussi je l'admirais parce que malgré son problème, il essaie de faire les choses au maximum mais je ne comprenais pas en fait. Il avait toujours une prof avec lui pour son intégration. A un moment je n'en pouvais plus de travailler avec lui. Je suis fatiguée, je viens du spécialisé, je viens de me battre pendant toutes les vacances d'été pour être là. J'en ai parlé à la prof. Mais il demandait de travailler avec moi (…). La prof acceptait toujours. Je n'avais pas trop le choix et je ne voulais pas l'exclure du groupe en fait parce que tout le monde était en train de l'exclure. Il fallait faire un travail sur les réseaux sociaux. Mais il n'avait pas ces trucs. Donc, je suis partie travailler au bureau de son père. A Louise, un bureau genre 500 mètres carrés. Vraiment, genre scène de film (…), tu vois quand il y a plan avec l'acteur qui observe l'immeuble. C'est vraiment ce que j'ai vécu, je suis arrivée, son bureau et genre 500 mètres carrés. C'est à Louise. J'ai capté que je n'étais plus dans Molenbeek ou Anderlecht (…). Donc voilà c'était dur pour moi (…) ; Achille c'est quelqu'un qui aime bien courir. Il dépose son sac au milieu de la rue et il court. Je laissais faire, je récupérais son sac par respect mais moi j'étais fatiguée parce que je dois courir après un autiste, genre c'était pas comme s'il courait comme une tortue hein et (…) je courais après lui avec son sac en main » (Doha)

Plus loin, Doha ajoute que dans le spécialisé, « on est tous avec des mamans immigrées »

Doha exprime le sentiment que dès le départ, les chances ne sont pas les mêmes selon la structure sociale et raciale qu'elle découvre (fils d'avocat et « belge ») pour quelqu'un identifié comme fille de marocaine, mettant en évidence l'inégalité et le traitement différencié basé sur l'origine ici à la fois sociale et raciale.

Pour autant, la sensation de ne pas être à sa place, s'accompagne d'une analyse d'autres « ressemblances ». Les premières images renvoient en effet également à une présence ultra

majoritaire d'enfants d'origine « immigrée » comme Doha le souligne ici. Les premiers échanges à l'école le rendent manifeste : « dans le même sac », dit-elle.

> « La plupart des personnes spécialisées ce sont des parents immigrés (…) c'est on se trouve tous dans le même sac en fait alors tu la fermes et tu écoutes les profs tu acceptes leur décision malgré que tu es contre mais tu connais pas tes droits à ce moment-là » (Doha).

Amilcar, aussi, indique, depuis sa position d'enseignant, que la majorité des élèves provenaient de familles à revenu modeste ou inférieur, une population socio-économique moins aisée. Amilcar analyse cependant ce que signifie « moins aisé ». Les observations de Amilcar mettent en évidence une forme de racialisation dans l'école, où il existe une tendance marquée d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés à être dirigés vers une école spécialisée. Cette tendance est associée à une surreprésentation d'élèves d'origine maghrébine, africaine de l'Ouest, turque et récemment d'Europe de l'Est. Le spécialisé semble à ce titre sensible aux vagues migratoires. Amilcar analyse le processus de racialisation par le développement du cours de religion islamique.

> « Quand on dit que c'étaient plus des profils socio-économiques faibles, ouais.... Écoute, la tendance s'est vraiment accélérée et intensifiée. Par exemple, avant, certains professeurs évoquaient à demi-mot l'origine ethnique des élèves, avant que cela devienne le cours de religion. Par exemple, il y avait un professeur de religion islamique et parfois deux classes de religion catholique. Quand je suis parti, il y avait un professeur catholique qui devait regrouper ses élèves pour former une classe, car il n'y en avait plus, et il y avait deux classes de religion islamique. Il y avait clairement une surreprésentation des élèves d'origine maghrébine ou africaine, principalement marocains, turcs et d'Afrique de l'Ouest. Récemment, on a vu une augmentation des élèves d'Europe de l'Est. (…) il y avait beaucoup d'immigrés » (Amilcar).

C'est aussi ce que nous dit, par exemple Hicham.

> « Dans la classe il y avait un peu de tout, marocains, turcs, même belges, mais il y avait beaucoup de marocains, des congolais aussi, un peu de tout. Et les profs, des Belges. » (Hicham).

Hicham, comme d'autres de nos répondants, nous dit « il y avait un peu de tout » ce qui semble indiquer qu'il y avait une diversité de personnes de différentes origines raciales présentes, mais ils disent quand même qu'il y avait majoritairement des marocains, congolais, cela pourrait être interprété comme une observation pour dire qu'il n'y avait pas beaucoup de Blancs, que la

personne qui parle veut souligner une sous-représentation des individus Blancs dans ce contexte. Le « de tout » insiste moins sur les différences « ethniques » entre les groupes mentionnés que sur un rapport plus général. Il semble en effet insister, en plus de la surreprésentation, sur le *rapport* entre enseignants belges, c'est-à-dire Blancs et le « un peu de tout majoritairement non Blanc. Nous reviendrons dans la partie suivante sur ces relations entre types d'enseignants et types d'élèves.

Tous nos répondants ont donc expérimenté quelque chose de l'ordre d'une ligne de couleur telle que nous l'avons thématisée dans notre problématisation. D'un « pas à sa place », ils analysent une certaine communauté de condition qui est traduite en termes socio-raciaux. Ils l'analysent également comme étant la conséquence de situations d'orientation où la langue (mais pas n'importe laquelle, la langue des colonisés) existe en contraste à la langue qui se dit « normale » ; elle devient le signe officiel d'un « manque » et il ne faut plus alors interroger les absences de « traduction », à la fois linguistiques et institutionnelles. L'institution se présente d'ailleurs sur le ton, rapide, de la « neutralité ».

Les élèves et mamans ne s'y trompent pas. Dans les entretiens, sans que je l'aie suggéré, ils et elles font le lien entre la situation d'orientation et les expériences raciales dans le monde « hors école ».

> « On m'a traité différemment en raison de mon nom de famille et de ma religion, avec les services sociaux et de la police (...) Les profs, on a quelques spécimens » (Youness)

Ces éléments constituent une part, discrète mais présente, de l'analyse des mamans. La maman de Mustapha opère la relation entre les situations quotidiennes où une manière de parler renvoie à une non prise au sérieux et le traitement de l'orientation scolaire présentée, de manière officiellement neutre comme « la meilleure solution ».

> « Je suis très préoccupée par l'éducation de mon enfant. Il a été orienté vers l'enseignement spécialisé, mais je ne suis pas convaincue que c'est la meilleure option pour lui. Je suis également confrontée à des problèmes de racisme.
>
> Je fais face à de nombreuses situations où je suis traitée différemment en raison de mon origine marocaine ou musulmane. Comme je ne suis pas née en Belgique, je ne parle pas bien, même si je parle couramment le français. Cela a des conséquences sur l'éducation de mon enfant, car je ne suis pas prise au sérieux quand je parle. » (Maman d'origine marocaine (Mustapha).

La maman de Mustapha parle couramment le français. Le non « parler bien » renvoie bien à l'accent renvoyant à l'origine marocaine. Elle insiste plutôt sur la non prise au sérieux en raison de son origine. Plus encore, elle nous permet d'insister sur la nécessité de ne pas délier le rapport à une institution (ici l'école) des processus extérieurs à cette institution. C'est aussi ce que nous dit Hicham, liant les 'sales moments' à l'école à ce qui se passe hors de ses murs.

> « Ce sont des sales moments si je me souviens, quand même on s'est beaucoup moqué de moi parce que je ne parlais pas bien. Et puis les autres aussi. C'est comme partout à la commune, les CPAS, la police, c'est partout la même chose, ils se foutent de notre gueule, et ils nous HAGAR. J'ai eu plein de problèmes avec la police, plein de fois. Chaque fois je me fais contrôler. Tu connais Vandersmissen[121], il m'a déjà frappé. » (Hicham).

Aller plus loin sur ces plans serait nécessaire. Il s'agirait d'analyser les relations entre formes de racismes existant dans des sphères de vie différentes. Ceci excèderait cependant l'objet de ce mémoire. Ce qui compte ici, c'est l'analyse qu'en font les acteurs en faisant de l'orientation dans le spécialisé un cas de ce racisme *vécu* comme systémique.

Il s'agit maintenant de nous intéresser aux relations au sein de l'école spécialisée sous l'angle des expériences vécues de race.

4.2 Expériences raciales au sein de l'école spécialisée

« Récupérez vos Voltaire et vos Guevara, mon histoire est écrite par Frantz Fanon et par Sankara… »,
Noir désir*, Youssoupha.*

Nous allons ici entrer dans l'école à partir de nos entretiens. Il s'agit d'explorer, toujours sous l'angle racial, les relations entre parents et écoles, la continuité des systèmes de catégorisations des élèves, et les relations plus directes entre enseignants et élèves.

4.2.1 La question de l'implication parentale…négligée

Julia, ergothérapeute, souligne également qu'il peut y avoir une différence entre les enfants dont les parents sont fortement impliqués dans leur éducation et ceux dont les parents rencontrent

[121] Nom de l'ancien chef de la police de la ville de Bruxelles, dépeint par les mouvements qui s'opposent aux violences policières, comme particulièrement violent.

des difficultés. Ainsi, à propos d'un enfant dont les parents ne parlent pas couramment le français, Julia nous dit :

> « Il est possible que son parcours aurait été différent. Peut-être que certaines adaptations auraient été possibles ou le suivi auraient été un peu plus étroitement surveillés par les parents. Il peut y avoir une différence, par exemple, entre les enfants dont les parents sont très impliqués et ceux dont les parents rencontrent des difficultés ou ne sont pas aussi présents. Lorsque les parents sont présents et impliqués, cela met davantage de pression sur les enseignants et l'école pour que leurs enfants se sentent bien en classe, sans être maltraités ou souffrir de traumatismes psychologiques. » (Julia).

Plusieurs éléments doivent ici être notés. Tout d'abord, l'implication des parents a, au sein de l'enseignement spécialisé, un effet au moins semblable à ce qui est à l'œuvre dans l'enseignement « classique ». Julia analyse l'implication des parents comme une forme de contrôle social de la relation pédagogique scolaire. Ensuite, elle parle de difficultés d'implication, non pas comme le résultat d'une mauvaise volonté parentale, mais, ici à nouveau en relation avec la question linguistique, comme le résultat de l'absence d'adaptations institutionnelles.

Le témoignage de Julia s'articule aux témoignages des mamans rencontrées, comme des anciens élèves de l'enseignement spécialisé. Si Julia nous parle de « parents plus ou moins impliqués », le témoignage des élèves et des mamans nous permet d'interpréter cette « implication » comme un rapport à l'institution, c'est-à-dire non seulement à ses codes, mais à la manière avec laquelle l'institution permet et suscite cette implication. Hicham fait ainsi la différence entre l'implication de sa mère à son égard et le décalage d'implication dans l'institution.

> « Personne n'a pu m'aider pour l'école, à part mes parents mais ils ne parlaient pas bien français et il ne savait pas trop m'aider. Mais ma mère elle m'a beaucoup aidé, hors de l'école, pour s'habiller pour manger pour tous nos parents nous ont beaucoup aidés. » (Hicham).

Selon Amilcar, la relation entre l'école spécialisée et les parents des élèves pose également problème. Il met en évidence des aspects de racialisation. L'école ne favorisait pas l'implication des parents et renvoyait la responsabilité de l'éducation des enfants et de l'apprentissage du français à ces derniers.

> « Il y avait aussi un problème de relation avec les parents, car l'école ne favorisait pas leur implication. Il y avait une responsabilité renvoyée aux parents, comme s'ils devaient aussi être éduqués pour bien s'occuper de leurs enfants et leur apprendre le français. Les réunions de parents se résumaient souvent à donner le bulletin et rien de plus. Les parents n'étaient pas vraiment intégrés dans l'école, à part pour la fête de l'école et les réunions. Il y avait aussi une certaine diversité parmi le personnel administratif ou les éducateurs, surveillants, avec des marocains et africains, mais dans l'éducatif, par exemple, il y avait principalement des professeurs d'origine belge. » (Amilcar).

L'implication est bien lue comme un rapport social à l'institution qui, selon Amilcar, *néglige* cette relation et ce qu'il s'agirait de mettre en place pour remplir les missions pédagogiques officiellement annoncées. Cette absence de mise en place renvoie à la responsabilisation de l'apprentissage du français par les parents eux-mêmes. Tout faire pour « ne pas voir » qu'il s'agit-là d'un rapport racial fait selon Ajari, comme nous l'avons vu, partie des schèmes racistes. Pour Ajari, il s'agit de l'organisation sociale d'une insensibilité permettant par ailleurs à la société d'accueil selon Sayad cette fois, de se présenter comme société « ouverte ». Amilcar complète ici son analyse par ces mots « professeurs d'origine belge » ou, à d'autres moments de l'entretien « PMS d'origine belge ».

> « Dire que les parents étaient intégrés dans l'école, dans la composition des profs, c'est déjà compliqué. Quand je suis arrivé, il y avait 2 profs marocaines pour 12 classes. Pour les éduc, là c'était tout le contraire. Il n'y avait qu'une éducatrice de souche. Par contre, dans le paramédical, il n'y avait que des Blancs. Voilà, c'était donc les logopèdes, les psychomotriciens aussi. C'est vrai que sur les 7 ans que je suis resté, les instits marocaines je les ai vues arriver, elles ont commencé à être un peu plus nombreuses. Mais sinon, oui, ça vient plutôt de la vieille école avec des instits belges. » (Amilcar).

Il inscrit donc son analyse du pouvoir institutionnel éducatif dans un rapport racial entre « Belges » (il veut dire « Blancs ») et non Blancs. Il décrit aussi une structure raciale où les positions plus subalternes sont susceptibles d'être occupées par des non Blancs, alors que les positions décisives pour les catégorisations des parcours scolaires, les enseignants et le personnel aux compétences « médicales » sont majoritairement Blancs. D'une part, c'est ce déséquilibre qui faciliterait d'autant plus la « désimplication » des parents par l'institution. Et d'autre part, cette absence de contrôle parental facilite les catégorisations en cours.

> « En ce qui concerne les parents, ils sont pris dans cet engrenage des tests et de l'évaluation. S'ils ne sont pas familiers avec la culture et les codes sociaux locaux, ils sont rapidement stigmatisés. Les enfants en souffrent, mais les structures scolaires (…) catégorisent rapidement les élèves. Par exemple, la lenteur est souvent perçue comme

> un signe de problèmes, et les élèves sont étiquetés comme ayant des troubles de la praxie ou de l'attention. Je suis souvent en désaccord avec le fait de prescrire des médicaments à ces enfants. Les enfants le savent aussi, ils se demandent pourquoi ils doivent prendre des médicaments, et cela ajoute encore plus de pression sur eux. » (Amilcar).

Dans les services paramédicaux, la majorité du personnel est Blanc. Les parents d'origine étrangère sont pris dans un cercle vicieux de tests et d'évaluations, qui leur échappent. Les formes d'étiquetages continuent au sein de l'école spécialisée qui diagnostique et naturalise ainsi le processus, notamment en le médicalisant, passant très vite de lenteurs et d'incompréhensions, de décalages grammaticaux et orthographiques, à une catégorie (dyspraxie, par exemple) justifiant d'autant plus la présence dans le spécialisé.

Retenons que l'enseignement spécialisé semble « désimpliquer » les parents, ce qui implique un déficit de contrôle social du rapport pédagogique lui-même. Là où le rapport racial s'y imbrique si l'on suit ce que disent nos répondants, c'est que la structure scolaire est racialement hiérarchisée, c'est-à-dire majoritairement Blanche pour ce qui concerne les enseignants et les professionnels de l'orientation.

4.2.2 Les relations enseignants/élèves : des exceptions révélatrices.

« J'voulais savoir pourquoi l'Afrique vit malement, du CP à la seconde ils m'parlent d'la Joconde et des Allemands » Ma définition*, Booba*

Nos témoignages insistent globalement sur un rapport difficile aux professeurs. Très peu de mes répondants mentionnent un soutien professoral aux réorientations (dans le professionnel par exemple, sortant ainsi de l'enseignement spécialisé) à l'une ou l'autre exception que nous allons commenter. De même, le rapport d'apprentissage est globalement présenté comme avant tout disciplinaire, aux mêmes exceptions près. Doha nous parle de ces rapports et de ces exceptions qui vont fabriquer un « nous » racialisé.

> « Après quand les profs sont immigrés, qu'ils viennent d'une famille immigrée genre marocaine, ils sont plus sociables plus tu vois plus chill, on est là entre nous (…) c'est aussi parce qu'ils voient la valeur qu'on a en nous. Par exemple, le prof qu'on connaît en commun, là il a vu la valeur qu'on avait en nous nous en fait ça se voyait en fait que c'était un prof qui se battait pour nous qui nous donnait des bons conseils. » (Doha)

Doha insiste sur la présence de professeurs immigrés comme elle le dit et d'une certaine proximité qui peut alors parfois s'installer entre la condition du groupe élève, dont on suppose

ici qu'il est majoritairement, comme elle le disait plus haut, arabe, noir, turc et la condition du professeur. C'est bien ici d'un rapport racial dont nous parle Doha (et non d'une proximité ethnique). C'est d'ailleurs ce qui apparait dans le contenu des apprentissages relevés comme intéressants par Doha. Elle continue ainsi.

> « Et aussi il avait fait, vraiment c'est le seul cours de tout mon spécialisé que j'avais kiffé c'était un cours qu'il avait fait ; (…) C'était un cours où il laissait l'enfant s'exprimer (et c'est rare) sur le sujet de l'immigration. Il a dit 'OK on va faire un truc sur l'immigration, en vidéo, en écrit, je ne sais pas, comme vous voulez, on fait quelque choses'. Moi j'avais interviewé le grand père de ma pote qui était en spécialisé, on est parti l'interviewer avec une petite caméra, un petit smartphone et, à ce moment-là, on a commencé à faire les traductions en Français (…) Je trouvais hyper intéressant son cours. (…) Il nous respectait il nous faisait rire, il était sympa, en plus on dirait trop un petit papa parce qu'il était trop OK là c'est notre cours et nous, il prenait son temps à nous expliquer le cour en fait » (Doha).

Notons au passage que le « respect » fonctionne ici avec un travail à faire et avec le temps pris pour expliquer des éléments de contenu liés à l'histoire notamment de l'immigration, mais tels que ces éléments de contenus permettent des apprentissages autres, par exemple les traductions faites en Français. Il s'agit d'une prise en charge possible et concrète des trajectoires futures. Doha confirme son analyse à propos d'une autre de ces « 4 profs sur 50 » dit-elle. Ainsi,

> « Il y avait une autre prof aussi je crois africaine. Elle c'était un amour, elle nous faisait trop rire parce que chaque fois qu'il y avait un prof qui passait, elle disait « celui-là, il me saoule », (rire). On était là « mais Madame ? .... », et elle répond « je m'en fous moi je ne suis pas une Madame moi ». Elle, elle donnait repassage, elle faisait repassage ; moi je n'avais pas cours avec elle, j'étais en cuisine mais elle était trop bien elle était trop sympa, on dirait une petite maman, elle nous conseillait, elle disait ça comme ça « ouais vous allez voir ci ou ça dans votre futur » et c'est vraiment la seule qui me parle de notre futur. » (Doha).

Les relations positives en termes raciaux s'articulent à des relations pédagogiques intéressantes et à des professeurs non Blancs. En tous les cas, c'est ce que relate Doha. Après avoir insisté sur la nécessaire relation de confiance dans pareil cas, une relation qui se construit au fil du temps, la question d'un certain partage des conditions, ici de la condition que Sayad dirait « d'immigrés » devient, pour elle, centrale. Ainsi la professeure refuse le distant « Madame », sans doute par contraste avec les « autres » : « je ne suis pas une Madame moi ». Doha la nomme d'ailleurs « petite maman », dénotant une appartenance commune de groupe, de transmission, etc.

Ces insistances sur des « exceptions » et sur la manière par laquelle elles sont racontées en mentionnant leur condition « non Blanche » mettent en évidence la situation existante lorsque la majorité des enseignants ne partagent pas cette expérience. Le raconter souligne donc a contrario, que, pour Julia, la question de l'appartenance raciale – Belges ou Blanches – des enseignants, autant que leur racialisation, importe. Elle mentionne également un professeur de philosophie, sans que nous ne puissions être sûr qu'il ne s'agisse pas du même professeur que celui déjà mentionné par Doha.

> « Voilà, je pense que les différentes cultures ont un rôle à jouer dans l'éducation, et c'est plutôt positif. Par exemple, il y a ce professeur de philosophie d'origine congolaise qui intègre sa culture dans ses cours. C'est vraiment intéressant de voir comment il mélange la philosophie européenne et la philosophie congolaise, et les élèves l'adorent. Ils se précipitent pour assister à ses cours. Le professeur n'évalue que de manière orale et prend en compte les origines des élèves en racontant des anecdotes. Par exemple, il demande à chaque élève d'où il vient et intègre ces informations dans son enseignement. Je trouve ça incroyable, les élèves l'adorent et il n'y a aucun échec dans ses cours. Qui pourrait échouer en philo quand on a quelque chose à dire ? Je voulais simplement souligner que je trouve que les enseignants ayant des origines ethniques différentes apportent une valeur ajoutée dans l'éducation. Lorsque tu travailles avec des élèves de différentes origines, cela enrichit l'expérience, plutôt que d'avoir une personne qui serait, entre guillemets, "Blanche" transmettant un enseignement à un public qui n'est pas belge. » (Julia).

Du côté des éducateurs, Amilcar mentionne une différence de relation entre les éducateurs et les élèves, en particulier ceux d'origine marocaine, par rapport aux relations avec les autres membres du personnel enseignant. Il souligne que ces éducateurs, notamment Monsieur Mohamed, étaient très proches des élèves, les accompagnant pendant les garderies et jouant avec eux. Il décrit Monsieur Mohamed comme un éducateur apprécié de tous, qui avait une relation fraternelle avec les enfants.

> « On avait l'éducateur fétiche qui était la coqueluche de tout le monde, c'est Monsieur Mohamed. Voilà, il était plus jeune, donc il était différent, il jouait, enfin voilà, il avait un rapport maternel ou plutôt de grand frère qui encadrait. » (Amilcar)

De manière générale, les professeurs qui suscitent le respect sont celles et ceux qui prennent au sérieux la question de l'avenir et qui se démarquent, parfois volontairement, de leurs collègues, souvent en le faisant savoir. Ce sont des « petites mamans » ou des « petits papas » dans les mots de Doha, des personnes à qui l'on peut faire confiance, vraisemblablement aussi en raison

d’histoires communes ou de sous-entendus communs, comme l’attestent les remarques « derrière le dos », par un de ces enseignants vis-à-vis d’un prof « insupportable ».

Ces passages contrastent avec les innombrables passages relatant l’existence d’enseignan.tes insupportables, « qui ne font pas confiance » (Youness), acteurs de « phobies scolaires » allant jusqu’à des « fièvres », « vomissements », « insomnies », « cauchemars » (Doha), et autres désorientations spatiales et temporelles dont l’entretien de recherche que nous avons mené était parfois l’occasion de parler pour l’une des toutes premières fois.

Doha s’est questionnée à propos des processus de racialisation. Elle évoque des situations paradoxales où elle déclare ne pas avoir vécu de racisme « direct », tout en mentionnant des situations racistes à l’égard de ses camarades de classe et/ou dans des situations de « réorientation » lorsqu'ils étaient placés dans l'enseignement professionnel. Ainsi, Doha vise un cadre général de racialisation qui concourt sans doute à l’arrivée dans le spécialisé qui serait, en tant que tel « moins raciste », du moins directement, du moins officiellement. L’extrait suivant montre ces hésitations.

> « Dans l’école, j'ai pas senti directement du racisme genre discrimination de type « t'es marocaine tu mérites pas ta place », mais je sais que ma pote elle était en spécialisé et maintenant en professionnelle, là elle subit vraiment du racisme, tu vois c'est vraiment du racisme verbal en fait peut-être qu'en spécialisé ils sont racistes mais ils ne le montrent pas moi ; je l'ai pas senti qu'en fait que j'ai eu du racisme mais plutôt pas des paroles en fait. » (Doha).

Les analyses en termes de racisme sont le plus souvent indirectes, à lire « entre les lignes » comme nous l’avons fait et parfois, plus directes. L’extrait suivant occupe une position médiane. Une jeune fille d'origine maghrébine est venue voir Julia en pleurs, exprimant une détresse émotionnelle importante.

> « Alors, je ne sais pas si c'était du racisme, mais en tout cas, c’est une jeune fille d'origine maghrébine, je ne sais pas de quel pays précisément. Je ne lui ai pas posé de questions à ce sujet, ce n'était pas le propos. Elle est venue frapper à ma porte en me disant qu'elle avait un problème de phobie scolaire, qu'elle ne pouvait plus aller à l'école, qu'elle avait envie de mourir, qu'elle ne tiendrait pas l'année et qu'elle allait mourir. (…) Je suis donc descendue et j'ai rencontré les éducateurs, et c'est à ce moment-là que je suis tombée sur la direction (…) Racisme ou non, je ne sais pas, mais immédiatement, j'ai entendu dire : "Ah, c'est une grosse chieuse celle-là, elle fait des crises, mais c'est une grosse chieuse. On a tout fait pour elle, ouais, voilà, rien à foutre." Enfin, bref, j'ai trouvé cette réaction

> très violente et déconcertante, étant donné la détresse de cette jeune fille. Elle faisait des crises, donc elle était considérée comme une chieuse qui dérange tout le monde, et on m'a suggéré de la renvoyer de mon bureau. J'ai trouvé cela très interpellant. » (Julia).

« Je ne sais pas si c'était du racisme » est une phrase qui revient systématiquement dans la bouche de nos répondants. Ce constat sur le mode de l'hésitation, ici dans la bouche d'une professionnelle, apparaît parfois également chez certaines mamans et chez certains jeunes. Il s'agit d'une façon de parler particulière qui à la fois « nomme » la question raciale tout en ne l'affirmant pas comme une vérité indiscutable ou appuyée.

Cette situation renvoie également aux silences institutionnels lorsque les collègues sont interpellés par des enseignants ici non Blancs. Ce genre de « dire sans le dire » a été également analysé, comme nous l'avons vu dans nos parties théoriques, par Abdelmalek Sayad mais également Frantz Fanon et Norman Ajari.

Amilcar rapporte les difficultés à nommer la question raciale au sein des établissements alors que les non Blancs sont *visiblement* surreprésentés au sein de l'école – est-ce à ce point normalisé qu'il s'agisse, pour l'institution, de ne pas en parler ? – et que les propos et blagues à connotations racistes circulent, y compris entre enseignants.

> « Il y a des blagues où les collègues se tournent vers moi, genre je mange une banane, et c'est rigolo, un Africain qui mange une banane. Et on me regarde, des trucs comme ça, oui (…) Ou alors, parfois, par rapport aux parents, des mots, des cris vis-à-vis des parents, ça, c'est quand même, il y avait des petites choses, encore une fois, c'est toujours subtil, hein. C'est toujours subtil, tu vois, ce sont des propos vides, de petites blagues qui passent presque inaperçues. Une à une, c'est rien de grave mais cela s'installe. (…) Pendant les 7 ans où j'ai travaillé là-bas, il y avait une même directrice pendant 5 ans. (…). Je me souviens lui avoir demandé pourquoi il y avait autant d'élèves étrangers, et elle ne s'est pas vraiment penchée sur la question, du moins pas par rapport aux origines. C'était remis sur des incompétences linguistiques des enfants. (…). Et parfois, c'était vraiment du racisme humoristique. Comme ces blagues sur les origines ethniques ou les enfants qui ne parlent pas bien le français. Ce sont vraiment des choses qui se disaient entre enseignants. Il y avait même cette blague qui revenait tout le temps : 'En français, on dit la chaise et pas le chaise'. » (Amilcar)

Ces situations sont également analysées par Julia, en tant qu'elle est elle-même située comme Noire dans le rapport de racialisation. Il s'agit bien de racialisation puisque ces événements s'accompagnent d'un amoindrissement de la légitimité reconnue de ces personnes, y compris lorsqu'elles interpellent leurs collègues. Julia partage une expérience personnelle où elle a été

confrontée à une situation potentiellement raciste. En tant que femme noire, un membre de la direction de l'école, l'a confondue avec une autre enseignante noire au motif d'une ressemblance assumée comme objective. Ces commentaires ont réduit son individualité à sa couleur de peau, assimilée à ces deux autres seul.es collègues noir.es.

> « Mais moi, je suis noire, tu vois. Je ne sais pas exactement quel était son statut dans la direction, mais elle est arrivée et m'a demandé si j'avais signé mon contrat. Je lui ai expliqué que j'étais rattachée au pôle et que je travaillais pour le pôle en collaboration avec l'école, mais que je n'étais pas employée par l'école en tant que telle. Alors, elle me dit : "Ah, mais vous n'êtes pas une telle ?" Dans l'école, il doit y avoir peut-être 3 personnes noires, et elle m'a confondue avec une professeure de sciences qui est noire comme moi. Elle a commencé à dire que c'était normal qu'elle se trompe parce que nous avions tous la même apparence, la même tête. Clairement, je suis sortie du bureau assez choquée. Elle essayait de se rattraper maladroitement, mais pour moi, c'était évident que c'était... Avec cette expérience, tu peux imaginer que tes profs ont parfois un comportement un peu compliqué avec les élèves » (Julia).

Dans une autre discussion « en salle des profs », Amilcar mentionne avoir fait l'objet d'un reproche particulier, celui de « toujours » interpréter les situations sous l'angle racial, alors qu'il affirme ne l'avoir fait que de manière parsemée dans le temps. Ce reproche justifiait le fait de ne pas se tourner vers lui pour organiser des projets collectifs.

Les demi-mots récoltés dans une série d'entretiens s'interprètent aussi dans le contexte institutionnel qui semble éviter, ou *activement* ne pas voir, de question raciale, y compris dans les salles des professeurs. Les mots ne trouvent pas d'assise institutionnelle. Ceci renvoie à de nombreuses expériences de non Blancs se demandant si, en la matière, ils « ne deviennent pas fous ». Le travail ethnopsychiatrique de Fanon, que nous avons brièvement mentionné, vise à parler de ces situations.

La « découverte » du racisme est en effet racontée comme un événement. Cette découverte prend source dans les discussions entre intervenants non Blancs. Amilcar partage ainsi une expérience où il a eu une discussion avec des institutrices marocaines qui avaient, dit-il, pris conscience du racisme structurel. Elles ont partagé leur propre expérience en tant qu'institutrices de la première génération issue de l'immigration. Ces institutrices ont fait face au racisme, même de la part d'autres membres du personnel enseignant. Amilcar mentionne que ces expériences de racisme ont souvent été minimisées ou considérées comme des cas isolés, mettant en évidence un mécanisme qui tend à minimiser la gravité de la situation.

> « Aussi, une fois, j'ai eu une discussion avec des institutrices marocaine qui découvraient le racisme structurel. Elles étaient d'accord et elles ont fini par partager leur expérience au sein de leur cursus, en tant que première génération, d'institutrices marocaines, c'était il y a vingt ans, elles ont la quarantaine. Elles ont parlé, elles ont raconté avoir subi le racisme à l'école normale. Elles ont vécu du racisme, même de la part des professeurs. On pourrait penser que c'étaient des cas isolés, mais cela peut être attribué à une certaine forme de refoulement, où l'on minimise la gravité de la situation. » (Amilcar).

C'est donc en parlant de leurs conditions dont certains aspects font contact avec la situation de leurs élèves que la question raciale est abordée. Amilcar poursuit alors logiquement l'analyse en insistant sur la faible présence des enseignants non Blancs. Il mentionne d'ailleurs une situation où une assistante sociale d'origine africaine, devenue psychologue scolaire, qui était jeune et semblait légitime dans son rôle, se sentait mal à l'aise face à sa supérieure blanche. Amilcar insiste particulièrement sur la faible présence des enseignantes noires. Son analyse se centre sur le type de comment « tenir tête » aux situations racistes qu'exige le maintien dans la fonction (ou dans les études).

> « Une autre discussion intéressante que j'ai eue était dans la salle des professeurs. Un groupe se demandait pourquoi il n'y avait pas beaucoup d'enseignants noirs. (…). J'ai trouvé cette question intéressante, mais il est clair que cela soulève des problèmes structurels. Il y a peut-être quelque chose qui décourage les personnes d'origine africaine à s'engager dans ce domaine. En tant qu'homme, j'ai pu tenir tête aux commentaires racistes, mais je suppose que les femmes noires auraient eu plus de difficultés. J'ai été confronté à une série de blagues de mauvais goût en salle des profs dès qu'on prononçait le mot 'noir'. Il y avait aussi une assistante sociale devenue psychologue scolaire, qui était jeune et semblait légitime, mais semblait gênée par sa supérieure, qui était blanche. » (Amilcar)

> « Il est donc difficile pour les personnes d'origine africaine de s'engager sereinement dans ces institutions. Il y a très peu d'institutrice noires, presque aucun en réalité. J'ai rarement rencontré des enseignants noirs, même en maternelle. J'ai retrouvé une remplaçante que j'avais croisée auparavant. Elle travaille maintenant dans l'école primaire où mes enfants ont fréquenté l'école maternelle. C'était intéressant de constater qu'elle était la seule enseignante noire de l'école. Il y a donc encore beaucoup de chemin à parcourir. » (Amilcar)

Ces analyses et événements sont intéressants à noter puisque ce sont ces membres du personnel qui sont le plus susceptibles de soulever la question raciale à propos… des élèves. Au passage, mais ceci excède ce que nous pouvons traiter dans le cadre de ce mémoire, une hiérarchisation raciale entre non Blancs semble suggérée par Amilcar au détriment des personnes noires, et

pour les enseignants, des femmes noires. Pour être traitées sérieusement, ces questions mériteraient de longs développements[122].

Retenons la relation entre la structuration raciale déjà analysée et la hiérarchisation raciale qui touche les enseignants eux-mêmes. L'on comprend alors les difficultés d'expression de l'analyse raciale de la part des élèves (et des enseignants). Les mentions des cas de « relations heureuses » entre élèves et enseignants mentionnent toutes une proximité de condition qui se reflète dans les attitudes et les contenus, par opposition à l'ensemble des autres situations « habituelles ».

4.3 Sorties du spécialisé

« Échec scolaire, j'étais d'ceux-là : aujourd'hui j'règle la note », Noob Saibot*, Damso*
« Je voulais faire du rap français une passerelle vers les grandes écoles. », Biopic*, Medine*

Nous ne sommes pas en mesure d'analyser de manière systématique les trajectoires de sortie de l'enseignement spécialisé[123]. Nous n'avons pas le matériau empirique pour ce faire. Les enfants des mamans sont toujours dans l'enseignement spécialisé. Parmi nos autres entretiens, trois répondants ont développé la question de l'après-spécialisé. Celles et ceux qui ont développé cette question constituent plutôt des exceptions si on les compare à ce que l'on peut supposer à la lecture de la littérature sur l'école spécialisée. Ce que nous pourrons dire n'a donc rien de représentatif. Il est d'ailleurs possible que s'ils et elles ont accepté l'entretien, c'est en raison de la particularité de leurs « sorties du spécialisé ». Cela s'est d'ailleurs ressenti dans la

[122] Ainsi, par exemple, il est loin d'être certain que les élèves hommes Noirs soient en moins mauvaise position que les élèves féminines. Certains indices nous mettraient sur une voie contraire (interactions école / police, par exemple).

[123] Forum Sos Jeunes-Quartiers Libres a consisté à organiser des rencontres entre professionnels et certains récits d'anciens élèves à propos des sorties du spécialisé, qu'il s'agisse d'écoles de l'enseignement ordinaire ou d'emploi. Ces forums ont débouché sur une série de recommandations quant à la « transition ». L'organisation de tels forums souligne l'existence reconnue de problèmes en la matière. S'en dégagent notamment de nombreuses considérations sur le manque d'information relatives aux transitions, ainsi que le décalage entre les modalités de prise en charge dans le spécialisé et l'extérieur du spécialisé. On retrouve aussi une série de parcours dont on pourrait interroger le caractère abusif des orientations (en ce compris racial). Voir http://www.sosjeunes.be/IMG/pdf/alter_prod_01_transition_jeunes_def_web.pdf

dynamique des entretiens. Ces trois répondants ont pu nous livrer une histoire de transformation de leur condition.

Dans la perspective que nous avons construite, à l'aide d'auteurs dits décoloniaux, suivre ce genre d'*exceptions* permet de décrire les « victimes » sans les réduire à ce statut.

Tout d'abord, tout au long du mémoire, nous avons insisté sur les capacités d'analyse de nos répondant.es. C'est tout ce travail réflexif de leur part qui permet à ce mémoire de s'écrire. Ce caractère réflexif les accompagne dans leurs activités postscolaires. Bien entendu, aucun.e de nos répondant.es ne conseillerait à ses enfants de réaliser le même parcours, comme nous l'a dit Doha.

« Sortir » du spécialisé suppose donc le déploiement de cette réflexivité et de pratiques qui l'accompagnent. Sans généraliser, quelles sont-elles pour ces répondants-ci ?

Doha, qui a constitué le fil rouge de ce mémoire, s'est réorientée dans le professionnel artistique. Mais cette réorientation a été permise (et a été l'occasion) par un travail politique. Doha a rendu public les difficultés à obtenir les documents lui permettant de sortir du spécialisé. Elle a mis en cause les PMS, les traitements de la question linguistique dans les orientations, les directions réticentes à permettre la réorientation. À la suite de démarches juridiques, toujours adolescente, elle a obtenu son dossier. Elle a préparé une capsule vidéo que la RTBF a publiée sur ses pages *Vews*. Celle-ci a eu un certain retentissement.

C'est ce travail politique qui a également permis de mettre en lumière la question de l'orientation dans le spécialisé. Doha nous l'explique comme suit.

> « Moi quand j'ai fait ça, par rapport à cette cloche entre guillemets [le directeur], je peux dire 'je suis là et je veux porter cette parole', je veux parler du sens de cette parole. Je ne voulais pas au début, mais après, quand je me suis lancée, j'ai vu l'impact. Je voyais que d'autres personnes se reconnaissaient. Mes amis me disaient 'ouais c'est trop bien que tu parles de ça'. Je me suis dit 'ok je fais ça pour ça et ça, ce que je fais, c'est pour aider les parents. Ils demandent rien ; ils se lèvent le matin vont travailler pour l'Etat belge ; (…) ils n'ont même pas le droit, au moins, d'avoir un système scolaire pour leurs enfants parce qu'ils sont immigrés. On a construit le métro. (…) Nos grands-parents sont toujours vivants. Mon grand-père a travaillé dans le charbon. Pourquoi ce sont des personnes qui ont travaillé dans le charbon qu'on va encore détruire et ceux qui se lèvent la nuit, avec un bon lit luxueux, avec un bon café le matin, on va donner tout ce qui est

> possible de donner et je trouve ça injuste, et c'est pour ça que je me bats pour nos parents » (Doha).

Doha a donc développé une analyse socio-raciale qui donne sens à son action. Elle insiste bien sur la condition immigrée, sur la manière de lutter contre un déterminisme scolaire : pas de droits à un système scolaire pour leurs enfants « parce qu'ils sont immigrés ». Elle insiste sur la défense politique d'un groupe : parents, enfants, référence aux grands-parents.

Son action politique elle-même lui a procuré fierté et confiance, qui a retenti sur son environnement familial, voire sur son environnement de quartier, bref auprès d'autres « mamans foulardées » selon son expression.

« Tout le monde m'a reconnu. Quand maintenant ma mère passe devant le bureau du directeur, elle m'a dit 'la manière qu'il a eu de me regarder et la manière avec laquelle je l'ai regardé, ce n'est pas avec un désespoir que je l'ai regardé, ce n'est pas avec un 'tu m'as foutu dans la misère' mais avec une victoire dans les yeux'. Quand j'ai entendu ma mère me dire ça, en tant que fille, je suis fière. J'ai juste dit 'si tu commences à avoir des problèmes, parle-moi pour te protéger au maximum parce que je vais pas rigoler avec ça moi'. Bon voilà, dans la rue pas mal de gens l'ont reconnue ; voilà c'est ma mère dans le quartier ; on se connait tous dans le quartier. 'Ouais ta fille, elle a fait ça punaise ; c'est trop bien comment elle a fait cette vidéo'. Il y a eu des repartages de posts ; c'était une fierté pour ma mère. » (Doha).

Logiquement, sur base de cette expérience et de ses études artistiques, Doha aspire à un projet de court-métrage sur base de ses expériences et d'expériences d'autres élèves partageant sa condition. Pour ce faire, elle a déployé ses compétences de négociation institutionnelle.

> « Maintenant mon projet c'est de créer un court métrage ; il est en pleine production. Je joue aussi dedans, parce que je fais aussi du théâtre. Le thème de ce court métrage parle de décrochage scolaire, un peu en lien avec l'école, un peu en s'en sortant en lien avec le sport, le théâtre ; parce que c'est un truc qui m'a eu peu oxygénée. Je m'inspire un peu de ma vie à moi, comment j'ai dû aborder ça avec ma mère, comment expliquer tout ça à ma mère aussi ; et aussi je m'inspire de tous les témoignages que j'entends autour de moi (…) Il est en fin de tournage, il faudra juste encore le montage et la voix off surtout. L'écriture c'est ce qui va prendre le plus de temps mais je suis contente car j'ai pu avoir un petit subside de la commune de Molenbeek. J'ai pu débloquer un petit revenu pour l'équipe, qu'on puisse les payer un peu. C'est vraiment rien du tout mais je trouve que pour un premier projet, je suis hyper contente » (Doha).

Hicham dont nous avons aussi déjà mentionné bon nombre d'extraits d'entretien, a obtenu son diplôme en bâtiment, a travaillé comme intérimaire et dix ans au sein de Bruxelles-Propreté. Actuellement, il travaille dans une entreprise de travail adapté en tant qu'employé à mi-temps médical. Hicham a beaucoup insisté lors de l'entretien sur ses activités politiques actuelles plutôt que sur son emploi, et même parfois plus que sur son parcours scolaire. Pour en parler, il faisait le lien entre le racisme à l'école et les questions de racisme policier. Il le fait en mentionnant ses activités syndicales et militantes qu'il relie à ces questions. Hicham insiste, dans ces mêmes passages où il était question de racisme sur la défense de nos droits, une manière de parler de la condition immigrée.

> « Moi je suis aussi un syndicaliste et je vais dans toutes les manifestations qu'on organise. Je soutiens aussi les sans-papiers, la Palestine bien sûr et tout ce qui touche à nos droits » (Hicham).

Anouar nous a raconté son parcours de formation et d'emploi. Il mentionne qu'il a suivi une année préparatoire à l'EFEC pour la gestion d'entreprise, mais a été confronté à une descente de police en 2016, ce qui l'a empêché de poursuivre ses études et de passer ses examens. Il a donc ensuite travaillé comme livreur pour UberEat et Deliveroo, et a fondé un collectif appelé "les coursiers en lutte" pour défendre les droits des livreurs et des travailleurs belges. Il insiste donc également sur son parcours politique et de leader syndical au sein d'un secteur (les plateformes) qu'il analyse lui-même comme hautement racialisé.

> « J'ai commencé UberEat et Deliveroo. J'ai travaillé en tant que livreur. Et j'avais toujours des rêves et cette envie de continuer à me battre ; donc j'ai créé 'les coursiers en lutte' pour défendre les livreurs et les travailleurs belges parce que j'ai remarqué que nous, quand on est étranger, on nous donne toujours les boulots les plus sous-payés ou les boulots où on nous oblige à être de faux indépendants (…). J'ai bientôt mon congrès à Los Angeles (…). On est en train de créer un nouveau syndicat qui s'appelle donc l'Association Worker Congress. Je suis invité en tant que leader belge des travailleurs de plateforme de livraison parce que je suis quand même administrateur d'un groupe Facebook de 5000 livreurs. Mais j'ai dû faire mes preuves donc j'étais toujours présent à répondre aux questions, toujours présent à essayer d'aider les livreurs ; je dois absolument toujours me renseigner tout ça mais j'essaie d'être présent » (Anouar).

Remarquons que chacune de ces sorties du spécialisé appuient une part de leur engagement sur la mise en cause de rapports sociaux, mais toujours aussi raciaux, comme nous le dirait la littérature mobilisée dans notre problématisation.

Le militantisme peut ici aussi s'analyser comme porte de sortie où l'engagement devient une manière de résoudre les tensions de son expérience socio-biographique, jusqu'à devenir « leaders » politiques[124].

Terminons par ces mots de Norman Ajari que nous citons une seconde fois : « Même lorsqu'on est soi-même celui qui l'a vécu, on s'exprime au nom d'une version passée de sa propre conscience ; on se fait le porte-parole d'un moi d'avant, d'un ego du souvenir. Toute politisation de la souffrance, toute tentative de faire de la douleur d'un groupe une affaire publique ne peut faire l'économie d'une structure due « parler pour » .[125]

[124] Voir Franssen Abraham, *Acteurs sociaux : mobilisation et démobilisation »*, cours, FOPES, 2023.

[125] Ajari Norman, *La Dignité ou la mort. Éthique et politique de la race*. Paris, Éd. La Découverte, coll. Les Empêcheurs de penser en rond, 2019, p. 105.

5. CONCLUSION

Ce mémoire sur l'orientation des élèves dans le spécialisé en région bruxelloise a permis de contribuer à la compréhension de cette question complexe d'un point de vue racial. Il a permis d'étendre les études postcoloniales à l'étude de l'enseignement spécialisé. Les résultats obtenus confirment l'importance d'aborder cette thématique en relation avec le contexte dans lequel les élèves évoluent. En adoptant une approche théorique et méthodologique qui met l'accent sur la confiance accordée aux réponses des participants, nous avons pu mettre en évidence les multiples niveaux de reconnaissance des préoccupations raciales des élèves et leur complexité.

Il est apparu que les élèves font face à des situations scolaires porteuses de valeurs et de normes spécifiques. Ces normes traversent les situations scolaires : elles influencent les relations entre les élèves et les professionnels de l'éducation, comme les relations des professionnels entre eux. Peu d'études se sont intéressées à la manière dont les élèves « vivent » ces situations, comment ils et elles les analysent, ce qui souligne l'importance de poursuivre les recherches dans ce domaine.

Nous avons pu mettre en évidence une ligne de couleur au sens émis par W.E.B.Du Bois[126]. Ce dernier décrivait bien la manière par laquelle, dans les Etats du Sud des Etats-Unis, cette ligne qui pourrait sembler « évidente », « lisible » et « visible » ne l'était pas du tout si l'on prenait en considération la presse autant que les écrits philosophiques et sociologiques. Selon Du Bois, il fallait, y compris pour lui-même, faire un effort pour la rendre visible et pertinente dans l'analyse, tant les manières de « ne pas » la voir, y compris en la remplaçant par des déterminations sociales générales, sont nombreuses. Ceci permet de comprendre pourquoi, parfois même pour les « concernés », la parole articulée sur ces questions peut rester exceptionnelle : dans certaines situations, avec certains interlocuteurs dont ici un chercheur non Blanc, ou bien lorsqu'il s'agit de relire sa biographie dans une perspective plus politique.

C'est bien sûr paradoxal puisque les actions implicites des acteurs, tels que nos répondants nous en parlent, semblent la mobiliser, allant de temps à autre, mais rarement, jusqu'à l'expliciter.

[126] Du Bois William E.B., Les âmes du peuple noir, Paris, La Découverte (trad.), 2007.

Ceci pose d'innombrables questions méthodologiques, épistémologiques et théoriques. Notre ambition n'a pas été de les régler mais de les aborder.

Retenons que cette ligne ne traverse pas uniquement la distinction entre élèves Blancs et non Blancs mais aussi celle entre élèves et enseignants d'une part (et ceci recoupe, bien entendu, d'autres lignes de rapports sociaux), mais encore entre professionnels eux-mêmes. La manière dont existent les professionnels non Blancs, également diplômés, renvoie à la manière dont sont traités les élèves non Blancs (à aptitudes égales). C'est précisément par ce type d'arguments que Du Bois faisait exister la ligne de couleur. Celle-ci ne remplace par les autres lignes de différenciation – entre niveaux de diplômes, milieux socio-économiques, entre 'professionnels de l'éducation' et 'amateurs' ou usagers – mais les parcourt.

Bien entendu, notre travail comporte certaines limites. Notre méthode qualitative, basée sur le travail d'interprétation des élèves et professionnels non Blancs, implique qu'il ne soit pas possible d'en « généraliser » les résultats.

Ce mémoire appelle donc d'autres études, dans d'autres contextes que le contexte bruxellois, Bruxelles étant une ville particulièrement construite par l'immigration postcoloniale. Pour aller plus loin, il serait aussi intéressant d'étendre l'analyse à des élèves provenant de milieux socio-économiques et socio-raciaux différents, y compris dans la particularité de ces milieux socio-raciaux (Turcs, Europe de l'Est, Afrique noire, Maghreb, Moyen-Orient principalement). Une série d'autres études pourraient se baser sur des entretiens avec les professionnels au sens large (analyse fine de leurs critères pratiques), y compris les professionnels en amont de l'enseignement spécialisé, afin de cerner leur propre perception des élèves et des questions raciales.

Au niveau des méthodes, il serait intéressant de mener des études qui pourraient observer les situations d'orientation elles-mêmes, comme Goffman l'a apparemment fait au sein de l'Hôpital Psychiatrique, en y analysant également les outils et documents justifiant les orientations (analyse de documents, observation directe ou observation participante, par exemple dans le rôle d'un éducateur). Les observations pourraient se prolonger au sein des établissements scolaires, dans les classes, les salles de professeurs, les PMS. Comprendre comment les élèves perçoivent et réagissent aux dynamiques raciales dans diverses situations scolaires permettrait d'avoir une vision plus globale de l'impact de ces enjeux.

Une série d'études statistiques reprenant la nationalité des parents et des grands-parents, à statut socio-économique égale, permettraient aussi de mesurer l'épaisseur de la ligne de couleur.

L'ensemble de ces démarches demanderaient un grand nombre de précautions méthodologiques qu'il ne nous appartient pas de détailler ici.

Il serait bien sûr aussi particulièrement intéressant d'explorer les activités en dehors de l'école et d'étudier comment celles-ci influencent également l'orientation et le parcours scolaire des élèves du point de vue racial. Cette approche plus générale permettrait de mieux appréhender les différentes dimensions de l'expérience des élèves et d'identifier les interactions entre l'école et le contexte social plus large : rapports à la police, à la justice, aux services de santé et de santé mentale, aux questions de logement et d'emploi. C'est à ces conditions que l'on pourrait renouveler les études sur le racisme systémique, toujours en analysant les interactions des acteurs. En effet, l'orientation scolaire n'est pas une situation isolée d'autres processus sociaux et le « système » n'existe pas en tant qu'entité abstraite.

Quelques mots plus personnels écrits en « Je ».

Ces constatations me poussent à réfléchir sur l'avenir des sciences sociales. Comment puis-je prétendre faire un travail de sciences sociales si je ne prends pas sérieusement en compte la question raciale ? Après tout, ce que m'ont dit mes interlocuteurs dépendait aussi de ma condition d'Arabe. Je suis convaincu que les études sociales, à Bruxelles, doivent intégrer activement les perspectives et les expériences des groupes Noirs et/ou Arabes, car négliger cette dimension fondamentale compromettrait la qualité et la pertinence de mes analyses.

En remettant en question les pratiques existantes, en intégrant des perspectives décoloniales et en accordant une attention particulière aux voix et aux expériences des communautés noires et arabes, je propose une science sociale située qui contribue à l'élimination des inégalités raciales.

C'est en valorisant les contributions et les connaissances produites par les personnes dites racisées que j'ai cherché à construire ce mémoire. En incorporant des voix et des récits issus de ces communautés marginalisées, j'ai pu enrichir mes connaissances et remettre en question les préjugés institutionnels.

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ajari Norman, *Noirceur – Race, Genre, Classe et Pessimisme dans la Pensée Africaine-Américaine au XXe siècle*, Paris, Divergences, 2022.

Ajari Norman, *La Dignité ou la mort. Éthique et politique de la race*. Paris, Éd. La Découverte, coll. Les Empêcheurs de penser en rond, 2019.

Ajari Norman. *Race et violence : Frantz Fanon à l'épreuve du postcolonial*. Thèse de Doctorat,. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français, p.22.

André Géraldine, Jacobs Dirk. et Alarchon-Henriquez Alejandra, *Baromètre de la Diversité-Enseignement. Lot 2 Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport technique Poste 2*. Rapport réalisé à la demande du Centre interfédéral pour l'égalité des chances (UNIA), 2018.

Baldwin James, *La prochaine fois le feu,* Paris, Folio, 2015.

Bastenier Albert, *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, PUF, 2004.

Bentouhami Hourya et Möschel Mathias, *Critical Race Theory : une introduction aux grands textes fondateurs*, Paris : Dalloz, 2017, coll. « À droit ouvert ».

Bentouhami-Molino Hourya. *Race, cultures, identités: Une approche féministe et postcoloniale*, Paris, PUF, 2015Bessone, Magali « Quelle place pour la critique dans les théories critiques de la race ? », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 142, 2017, pp.359-376.

Boursier Tristan, « Stuart Hall, Race, ethnicité, nation. Le triangle fatal », *Lectures* [En ligne] DOI : https://doi.org/10.4000/lectures.41202

Brun Solène et Cosquer Claire, *Sociologie de la race*. Paris, Armand Colin, 2022.

Castel Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une Chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

CIEP, « Raciste malgré moi. Ensemble, déconstruisons le racisme structurel », *Cahier n° 30 – Actes de la journée d'étude du CIEP*, Bruxelles, septembre 2021.

Coenen Jean-Pierre, *Orientations abusives vers l'enseignement spécialisé d'élèves ne présentant aucun handicap*, Bruxelles, Ligue des Droits de l'Enfant, 2020.

Collectif Marguerite, « L'enseignement spécialisé : orientation », 2012, Enseignement-spécialisé.pdf (inforjeunes.eu).

Crahay Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?,* Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2019.

David J. Connor et Beth A. Ferri, « La surreprésentation des élèves de couleur dans l'éducation spécialisée aux États-Unis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 78 | septembre 2018, DOI : https://doi.org/10.4000/ries.6522

Demeuse Marc et Lafontaine Dominique, « L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°38, 2005, pp. 35-52.

Demoor, Daniel, « Les enfants anormaux à Bruxelles », *L'année psychologique*, vol. 7. 1900, pp. 296-313.

DiAngelo Robin J., *Fragilité Blanche. Ce racisme que les Blancs ne voient pas*, Paris, Les Arènes (trad.), 2020.

Du Bois William E.B., *Les âmes du peuple noir*, Paris, La Découverte (trad.), 2007.

Fanon Frantz, *Les Damnés de la Terre*, Paris, Maspero, 1961.

Fanon Frantz, « Racisme et culture », *Présence Africaine*, n°165-166, 2002, pp.77-84.

Fanon Frantz, *Peau noire, masques Blancs*, Paris, Points, 2015.

Fassin Didier « Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale », dans *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, La Découverte, 2006.

Foucault Michel, *Les anormaux. Cours au Collège de France 1974-1975*, Paris, Gallimard/Seuil/École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1999.

Foucault Michel, *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France 1976*, Paris, Gallimard/Seuil/École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1999.

Franssen Abraham, Champetier Brice (dir.), *Les centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves. Recherche-Action*, Etude impulsée par le Conseil de formation continue des centres PMS Libres, Bruxelles, Faculté Universitaire Saint-Louis, mars 2008.

Franssen Abraham, Van Campenhoudt Luc (dir.). *La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé*, Rapport réalisé pour la commission de pilotage du système éducatif, 2004.

Goffman Erving, *Asiles Études sur la condition sociale des malades mentaux.* Paris, Minuit, 1970.

Grosfoguel Ramon, « Prologue », dans Bourguignon-Rougier C., Colin P. et Grosfoguel R. (dir), *Penser l'envers obscur de la modernité*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, 2014.

Guillaumin Colette, *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*, Paris, Mouton & Co, 1972.

Guida Stefano, « Sentiment d'intégration ou d'exclusion scolaire et sociale » in Arnoldussen Daniel (dir.), *Le rapport à l'école et aux savoirs des familles d'origine immigrée. Liens avec la*

réussite scolaire des jeunes. Recherche commandée par la Direction de la Recherche du Secrétariat général du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 29 p., 2013.

Hirtt Nico*., L'école des inégalités. Les discours et les faits*, Bruxelles Editions Labor, 2004.

Ichou Mathieu, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société », 2018.

Khiari Sadri, *Pour une politique de la racaille. Indigènes, immigrés, jeunes de banlieue*, Editions Textuel, avril 2006.

Lahire Bernard (dir.) 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants, Paris*, Seuil, 2019.

Majerus Benoît and Veerle Massin, « Des psychiatres et des enfants : une histoire belge autour du congrès de 1937 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n°18, 2016, pp.149-166

Marissal Claudine, *Protéger le jeune enfant. Enjeux sociaux, politiques et sexués (Belgique, 1890-1940)*, Bruxelles, Éditions de l'ULB, 2014.

Massin Veerle, « "Défense sociale" et protection de l'enfance en Belgique. Les filles délinquantes de l'école de bienfaisance de l'État à Namur (1914-1922) », *Revue d'Histoire de l'Enfance « irrégulière »*, n°9, 2007, pp. 173-190, 2007

McKinsey & Company, *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB, Rapport dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence*, 10 juin 2015.

Mignolo Walter D. « Islamophobia/Hispanophobia: The (Re) Configuration of the Racial Imperial/Colonial Matrix », *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*: Vol. 5, Article 3. 2006 Available at: https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol5/iss1/3

Mills Charles W. *Le contrat racial*, Montreal, Mémoire d'encrier, 2023.

Moretti Maria Teresa, « La fausse image des parents démissionnaires », CASI-UO Édition: Centre Bruxellois d'Action Interculturelle 2022 – fr, https://www.cbai.be/la-fausse-image/

Pierard Alice, « Orientation abusive dans l'enseignement spécialisé », *Analyse Ufapec*, n°16.16, 16p., 2016.

Quijano Anibal « Race et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, 51(3), 2007, pp. 111-118, 2007.

Roland, Elsa, *Généalogie des dispositifs éducatifs en Belgique du XIVe au XXe siècle: Disciplinarisation et biopolitique de l'enfance: des grands schémas de la pédagogie à la science de l'éducation.* Thèse de Doctorat, ULB, 2017.

Rea Andrea et Tripier Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte, 2008.

Roland Elsa, « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *Tracés*, n° 25/2, 2013, pp. 25-43.

Ryelandt Nathalie « Les décrets "inscriptions" et "mixité sociale" de la Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol.XXIII, n°2188-2189, 2013, pp. 5-118.

Sayad Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris, Seuil, 2014.

Sayad Abdelmalek, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

Streel Marine, « Le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration en Fédération Wallonie-Bruxelles » , Analyse n°417, Bruxelles, CPCP, 2020.

Tutiaux-Guillon Nicole et Verhoeven Marie, « Former contre les discriminations (ethno)culturelles », *Recherche et formation*, n°89, 2018, pp. 9-16.

Verhoeven Marie, « Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. », *Éducation et sociétés*, 27, 2011, pp. 101-115.

Vermeylen Guillaume, « La débilité mentale comme cause de la délinquance infantile », Premier Congrès international de psychiatrie infantile, Paris, SILIC, pp. 33-50, 1935, pp. 37-38.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/espo**