



HAL
open science

Effets de contexte et stigmatisation des élèves issus de l'immigration : le cas des lycées professionnels en région parisienne et en province

Claire Schiff, Joëlle Perroton

► To cite this version:

Claire Schiff, Joëlle Perroton. Effets de contexte et stigmatisation des élèves issus de l'immigration : le cas des lycées professionnels en région parisienne et en province. *Les Cahiers de la LCD*, 2016, Ecole, migrations, discriminations, 2, pp.79-98. 10.3917/clcd.002.0079 . halshs-01474884

HAL Id: halshs-01474884

<https://shs.hal.science/halshs-01474884>

Submitted on 12 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Effets de contexte et stigmatisation des élèves issus de l'immigration : le cas des lycées professionnels en région parisienne et en province

Claire Schiff, Joëlle Perroton⁴⁰

Résumé

À partir d'une recherche menée dans quatre lycées de la Seine Saint Denis et de l'agglomération bordelaise, cet article cherche à mettre en évidence les effets contextuels, liés à des dynamiques de ségrégation urbaine et/ou scolaire, sur les usages que font les élèves des distinctions et oppositions ethniques. En comparant des sites et des établissements différents, mais qui ont en commun d'accueillir de nombreux élèves issus de milieux populaires et de l'immigration, nous montrons que les espaces urbains et scolaires, les structures et dynamiques d'établissement génèrent d'autant plus de tensions qu'ils s'inscrivent dans des polarisations visibles, hiérarchisées et de proximités. Le contexte peut ainsi donner naissance à des tensions interethniques lorsqu'il nous conduit à côtoyer de manière proche ceux qui nous rappellent à nos différences ou infériorités.

Introduction

Dans cet article, nous cherchons à éclairer les effets des contextes locaux et des dynamiques de ségrégation urbaine et/ou scolaire sur les relations interpersonnelles entre élèves scolarisés dans des lycées professionnels recevant un public défavorisé et composé en proportion plus ou moins importante de jeunes issus de l'immigration. En distinguant entre ce qui relève, d'une part, du contexte urbain et de l'impact des enjeux liés aux réputations et aux images des quartiers et, d'autre part, ce qui relève des hiérarchies entre classes et filières et de la politique de l'établissement, nous montrerons que les usages que les élèves font des distinctions et oppositions ethniques sont informés par

⁴⁰ Claire Schiff et Joëlle Perroton sont maitresses de conférences à l'Université de Bordeaux et chercheuses associées au Centre Émile Dukheim.

des facteurs contextuels internes et externes aux établissements. La place que prend la question ethnique dans les processus de victimisation, de concurrence et d'identification des élèves est ainsi largement une réponse aux risques plus ou moins fortement ressentis de disqualification scolaire et sociale. Les données utilisées sont issues d'enquêtes menées dans quatre établissements situés à Bordeaux et en région parisienne dans le cadre d'une recherche européenne⁴¹.

Après une première phase d'enquête quantitative par questionnaire auprès d'un échantillon de plus de 450 élèves de six lycées généraux et professionnels situés en Seine-Saint-Denis et dans la communauté urbaine de Bordeaux, des enquêtes qualitatives, par observation et entretiens collectifs et individuels ont été réalisées dans quatre d'entre eux, offrant exclusivement ou majoritairement des formations professionnelles ayant en commun d'être relativement peu attractives et de recruter des élèves d'origine sociale modeste. Les données issues du questionnaire dans lequel il était demandé aux élèves de mentionner leurs éventuelles origines « étrangères ou immigrées » révèlent une proportion d'élèves issus de l'immigration qui oscille selon les classes entre 35 % et 85 % à Bordeaux, et entre 65 % et 100 % dans les lycées de Seine Saint-Denis, où la proportion d'élèves originaires du Maghreb, d'Afrique et des Antilles est prédominante, alors qu'à Bordeaux l'immigration maghrébine et africaine constitue une minorité parmi d'autres (Espagnols, Portugais, Turcs).

Les quatre lycées étudiés diffèrent en fonction de facteurs tels que la taille, le ratio filles/garçons, les types de formations offertes et la politique ou l'atmosphère de l'établissement. Néanmoins, tous sont situés en bas de la hiérarchie locale des lycées et fréquentés par des élèves qui, pour la plupart, auraient préféré intégrer un autre établissement si leurs résultats scolaires le leur avaient permis. L'investigation a consisté en des observations répétées de classes, en des entretiens de groupes et individuels avec les élèves, et en des entretiens individuels avec les enseignants et les équipes de direction. La diversité des contextes, des établissements et des élèves interrogés permet ainsi de proposer un certain nombre de constats ou d'hypothèses

⁴¹ Voir le site <http://www.edumigrom.eu> et l'ouvrage de Szalai J., Schiff C. (eds.), *Migrant, Roma and Post-colonial Youth in Education Across Europe*, Macmillan, 2014.

programmatisques sur la nature et l'impact des facteurs contextuels dans les relations interethniques à l'école.

1. Du badinage au *bullying* : un usage ambigu de l'insulte ethno-raciale chez les lycéens

Les travaux portant sur l'ethnicité au collège montrent que dans les établissements scolaires les plus marqués par la ségrégation, les catégories ethniques deviennent souvent des instruments forts pour se nommer, nommer les autres et le monde scolaire (Perroton, 2000 ; Felouzis, Liot, Perroton, 2005 ; Fouquet-Chauprade, 2013). Nous avons choisi de nous focaliser ici sur les aspects plutôt négatifs et conflictuels des relations interethniques (insultes raciales, harcèlement, victimisation), mais il est important de préciser que nous avons également observé de nombreuses relations amicales et conviviales entre élèves d'origines différentes. Les aspects négatifs et positifs ne se distribuent pas de façon simple et binaire entre des établissements ou des classes qui connaîtraient des relations interethniques paisibles et d'autres qui seraient marqués uniquement par des conflits et des tensions.

Les travaux sur la mixité dans les lycées qui cherchent à cerner l'impact du contexte scolaire sur la qualité des relations interraciales entre élèves, soulignent à cet égard combien les rapports interraciaux, tant amicaux qu'hostiles, se développent de façon conjointe lorsqu'augmente l'hétérogénéité ethno-raciale d'un établissement (Goldsmith, 2004). En effet, les amitiés interethniques sont assez répandues dans tous les établissements observés, mais sont surtout un phénomène interpersonnel et interindividuel (la plupart des élèves ont un bon copain ou une bonne copine d'une origine autre que la leur). Par contre, l'intensité des tensions collectives, qui en réfèrent à des questions d'ethnicité, diverge considérablement d'un établissement à un autre, et même d'une classe à une autre, puisque ces aspects conflictuels reflètent des enjeux collectifs et des dimensions structurelles liés aux contextes de scolarisation. Et c'est pourquoi, nous avons choisi ici de nous focaliser plutôt sur ces tensions.

Tout au long de nos enquêtes, nous avons été confrontées à des témoignages et à des incidents contradictoires concernant la réalité du racisme, des tensions interethniques entre les élèves ou entre élèves et enseignants. À certains moments, nous avons l'impression que le lycée

était à l'abri de ces problèmes, à d'autres qu'au contraire ces questions envenimaient les rapports et structuraient de nombreuses interactions que nous observions dans et en dehors des classes. Ceci est dû au fait que les tensions ethniques et raciales ne se manifestent pratiquement jamais sous une forme « pure » qui opposerait des collectifs qui seraient définis exclusivement en référence à leurs origines ou leur « couleur ». D'autres dimensions des relations sociales sont présentes qui mettent en jeu des distinctions basées sur des facteurs tels que la résidence dans ou en dehors des « cités », les plus ou moins bonnes performances scolaires, le comportement plus ou moins studieux en classe, le style vestimentaire et les goûts culturels, la génération immigrée ou tout simplement les affinités et animosités interpersonnelles, toutes choses qui peuvent ou non recouper des distinctions de types ethniques.

Les rapports interethniques nous ont semblé particulièrement ambivalents. Les manifestations les plus fréquentes et souvent violentes de ceux-ci, à savoir la propension des élèves à s'insulter et à se dénigrer en faisant référence à leurs origines ethniques ou à leur apparence raciale, ne sont pas considérées explicitement par les jeunes comme du racisme, mais bien au contraire comme l'expression de leur sympathie et de leur complicité avec leur « adversaire ». Ainsi, non seulement, coexistent fréquemment des relations inter-ethniques amicales et hostiles, mais un même type d'interactions peut être vécu par les protagonistes à la fois comme conflictuel et convivial, notamment parce que l'instabilité des registres de langage et l'usage fréquent du « second degré » font partie des caractéristiques du mode de communication des adolescents des quartiers populaires. Les élèves issus de l'immigration affirment en substance que c'est justement parce qu'ils ne peuvent être suspectés de penser ce qu'ils disent qu'ils peuvent se permettre de proférer de telles insultes. Ceux qui pourraient être suspectés de racisme, à savoir les élèves franco-français, ne peuvent se permettre de participer à de tels échanges d'insultes que s'ils sont perçus comme des membres émérites du groupe de pairs multiethnique en raison notamment de leur résidence dans certaines cités identifiées comme des quartiers « immigrés ». En témoigne cette affirmation d'un élève non issu de l'immigration d'un lycée professionnel bordelais : « *On sait à qui on le dit et comment on le dit. On dit pas ça à n'importe qui comme ça, "sale Noir, sale Arabe, sale Tchang, sale Français", non* ». Précisons ici que nous n'avons pas détecté de règle générale concernant

l'appartenance ethnique des victimes et des agresseurs dans les cas où le badinage ethnique tournait visiblement à de «l'ethnique *bullying* », mais simplement une tendance au rejet des élèves, plus souvent franco-français, qui résident en dehors des cités et qui ont un comportement relativement studieux, ainsi que des élèves migrants arrivés récemment en France, souvent traités de « blédards »⁴². Alors que les enseignants déplorent unanimement l'usage que les élèves font des insultes et des désignations de type raciales, rares sont les élèves qui y reconnaissent une quelconque manifestation d'agressivité. Même dans les cas de harcèlement les plus manifestes, il est très rare que les élèves dénoncent ou admettent une transgression de type raciste comme en atteste le témoignage d'un proviseur de lycée en Seine-Saint-Denis qui décrit le basculement de ce type de rapport vers un conflit violent qui a conduit à l'exclusion définitive d'un des protagonistes.

« Il subit depuis le début de l'année, il est noir dans une classe où une mascotte est plutôt du côté maghrébin, donc c'est du jeu, des petites tapes, des petits machins... En début de semaine il commence à lui dire "écoute ça suffit, arrête, je supporte plus... j'ai plus envie de jouer quoi". L'autre ne comprend pas très bien, il continue toute la semaine. Le vendredi ils sont sur le stade de foot, il y en a un des deux qui est arbitre, une mauvaise décision d'arbitrage, ils se bagarrent, le prof arrive à les séparer, il croit que c'est fini, mais en vérité le camarade noir, qui a donc subi le harcèlement depuis le début, prend son téléphone et appelle quatre cousins à lui, qui sont venus lui régler son compte à l'autre... Au sortir du terrain, il s'est fait littéralement rosser, hématomes, etc. J'ai essayé d'obtenir de lui qu'il aille porter plainte, en disant "mais enfin, ce n'est pas normal, etc.", il a refusé. Quand j'ai décidé du conseil de discipline, pour, entre guillemets "celui qui subit depuis longtemps mais qui n'a pas su comment faire pour faire arrêter les choses", la victime, qui lui était le persécuteur pendant le reste de l'année, me dit : "oh mais non Monsieur, c'est trop sévère, pourquoi vous faites ça ?", donc il compatit avec son camarade... »

⁴² Schiff C. (2016), *Beurs et Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*, Éditions Le bord de l'eau.

Comme l'illustre cet incident, c'est paradoxalement dans les classes les plus marquées par ces tensions que les élèves, tant victimes que harceleurs, sont les plus enclins à faire front contre les adultes lorsqu'il s'agit de dénoncer ou de sanctionner de tels comportements. En même temps, ce sont dans de telles classes que les remarques désobligeantes des enseignants ou la moindre expression de mépris social de leur part sont le plus souvent interprétées par les jeunes comme du racisme, comme le montre cet échange avec un élève d'un lycée professionnel à Bordeaux à propos de la remarque d'un enseignant ne faisant pas explicitement référence aux origines des élèves :

« Bon après c'est comme l'histoire : "on n'a pas volé les mobylettes ensemble". C'est un prof blanc qui dit ça à un élève qui est arabe. Même si nous, on se le serait dit ensemble, ça passe pas. Là on dirait : "Tu te fous de ma gueule" quoi, "tu me traites de voleur" ».

Nous avons par ailleurs été frappées par la manière très différente dont les élèves évoquaient la question du racisme et de la discrimination selon qu'ils parlaient en tant qu'individu de leur expérience personnelle ou au contraire collectivement en tant que membre d'un groupe. Dans les entretiens individuels et dans les réponses aux questions directes sur leurs éventuelles expériences du racisme et de la discrimination, la plupart des élèves étaient très réservés et circonspects, tendant spontanément à minimiser ou à relativiser le problème. On notera d'ailleurs que seul un cinquième des 450 ayant répondu au questionnaire sur l'expérience de la discrimination considère en avoir été victime de la part d'enseignants ou d'autres élèves. L'approfondissement de ce thème dans les entretiens collectifs a révélé que le fait de se reconnaître comme la victime désignée d'un autre individu, camarade de classe, enseignant ou employeur, est une source de honte pour la majorité des élèves, alors que l'appartenance à un groupe stigmatisé peut au contraire être une source de fierté et d'identification collective.

L'indignité qui découle du fait d'avoir été désignée comme victime par une personne qui détient plus de pouvoir que soi devient une source d'indignation partagée lorsqu'il est possible de parler en tant que

« Nous » contre un « Eux » incarné par des catégories abstraites telles que « les riches », « les Français », « les profs », ou « les bourgeois ».

L'écart entre le ressenti du racisme et de la discrimination selon que la pratique vise l'individu lui-même ou le collectif auquel il est identifié ou appartient n'est pas propre à ce public (Taylor et al., 1990), mais semble exacerbé dans les contextes scolaires où règne une méfiance entre jeunes et adultes.

2. Espaces urbains, espaces scolaires : quand les dynamiques locales génèrent ou apaisent les tensions.

La comparaison entre les deux sites de notre enquête nous a permis d'observer combien des éléments tels que *l'ethnic school mix*, le contexte urbain local et le statut des quartiers et des établissements scolaires relatif aux autres quartiers et établissements à proximité pouvaient influencer sur les identités et les relations interethniques des élèves. Les quatre lycées de notre étude sont situés dans deux contextes urbains fort contrastés en termes de composition ethnique de la population locale, puisque deux des établissements se trouvent en banlieue parisienne et deux dans l'agglomération bordelaise. Le site en Seine-Saint-Denis est au cœur d'une vaste banlieue ouvrière parsemée de grands ensembles de logements publics et la concentration des familles issues du continent africain y est particulièrement importante (Pan Ké Shon et Verdugo, 2014). Dans ce département, les immigrés constituent près de 30 % de la population (Insee, 2013).

À l'inverse, dans la communauté urbaine de Bordeaux, où la ségrégation scolaire existe également (Felouzis, 2003), la population immigrée représente moins de 10 % de la population (Insee, 2013), et les déplacements entre les banlieues ouvrières où cette population se concentre et le centre-ville sont beaucoup plus aisés qu'en région parisienne. D'un côté, on a donc un environnement urbain qui représente en quelque sorte un vaste « ghetto », à la fois très stigmatisé de l'extérieur, mais possédant une identité multiculturelle et une fierté ouvrière affirmée positivement de l'intérieur. De l'autre côté, une ville provinciale assez conservatrice dans laquelle les quelques cités identifiées comme « immigrées » sont à la fois très proches géographiquement des quartiers de classes moyennes, et perçues comme faisant tache noire dans un environnement local dont l'identité

est plutôt bourgeoise. Ces configurations locales et spatiales ont un impact direct sur les relations interethniques à l'école.

Une des lycées bordelais, que nous avons nommé Brassens, recrute une population ethniquement assez polarisée, constituée pour environ un tiers de jeunes issus de l'immigration maghrébine, africaine et turque qui habitent pour certains les cités HLM environnantes, et pour les deux tiers d'élèves franco-français ou issus d'une immigration européenne, portugaise, espagnole ou autres, qui résident plus souvent dans des communes semi-rurales plus éloignées. En dépit d'une population moins défavorisée que d'autres lycées professionnels situés en centre-ville et malgré la présence de quelques sections offrant des débouchés intéressants, l'établissement a une très mauvaise réputation sur l'agglomération, associée à son implantation dans une cité stigmatisée et à ses filières majoritairement industrielles qui en font un lycée essentiellement de garçons.

Les problèmes de harcèlement, notamment entre élèves d'origines différentes, d'exclusions et d'abandons, ainsi que les conflits entre élèves et enseignants sont fréquents dans cet établissement où les élèves rencontrés expriment collectivement le sentiment d'être méprisés et où ils surjouent en permanence le rôle du jeune banlieusard délinquant, alors même que beaucoup résident dans un environnement provincial plutôt calme et n'ont pas grandi dans les cités HLM. Cet élève traduit ce processus lorsqu'il décrit le fonctionnement de sa classe :

« Le comportement qu'on avait à l'extérieur du lycée, on le refaisait sur le lycée. Parce que dehors, on a l'habitude de traîner dans la rue, d'essayer de se chercher, de se dire qu'on est peut-être plus respecté et plus fort. Et ben ce comportement-là, qu'on avait, on a peut-être essayé qu'il se mette aussi là dans ce lycée. »

Tout se passe comme si l'établissement incarnait en lui-même le « ghetto » bien au-delà des caractéristiques, sociales, résidentielles et ethniques de la majorité des élèves. En raison des effets de contraste fort entre le quartier et le centre-ville très proche et accessible, entre cet établissement et d'autres lycées à proximité qui sont beaucoup plus demandés, et, nous y reviendrons, entre les filières au prestige inégal, les élèves, notamment issus de l'immigration, sont constamment rappelés à leur altérité face aux membres du groupe majoritaire, aux

résidents des quartiers plus prisés et aux élèves considérés comme plus méritants. Les relations de domination entre élèves en fonction des origines ethniques, mais plus encore en fonction du lieu de résidence et du collège d'origine, sont exacerbées au sein de l'établissement bien plus qu'à l'extérieur, comme en témoignent les propos de l'ancien proviseur dont les tentatives pour élargir le recrutement des élèves se sont soldées par des échecs :

« J'avais vécu des choses qui avaient été vraiment difficiles, professionnellement parlant. Je recrutais donc au collège L [petite commune semi-rurale]. Je travaillais bien avec la principale qui vraiment faisait un travail sur l'orientation extraordinaire. Quand j'allais faire de l'orientation, le réfectoire était plein, c'est-à-dire 250 élèves, encadrés par les professeurs principaux, on n'entendait absolument rien. Donc après quand ils arrivaient dans mon lycée, je vous dis pas. Ils avaient cette petite allure, un peu de crainte de venir, mais comme c'était à côté, et puis la principale avait dit que c'était un bon métier de faire [...] chez nous, elle avait la confiance des familles. Je peux vous assurer qu'il y a eu des élèves qui ont été obligés de quitter mon lycée parce qu'ils étaient les souffre-douleur. Ils ont dû aller continuer ailleurs, ils ont été même tapés dehors et tout et tout, parce qu'ils ne savaient pas se débrouiller, ils ne savaient pas contre attaquer. J'ai eu vraiment cinq ou six cas comme ça. »

Les jeux permanents de concurrence et de domination entre élèves visent ainsi à inverser les hiérarchies symboliques et réelles en faisant de l'ethnicité minoritaire et de son association à la « cité » une ressource positive qui permet de s'assurer une place au sein du groupe de pairs. « Oui, ici, c'est au plus fort », raconte cet élève. « Je dis, il y a des gens qui se prennent pour les boss, il y a les victimes, ouais, chacun sa place ». Et lorsque l'on demande à un autre élève français d'origine, mais respecté du fait d'un lourd passé délinquant, ce qui permet d'assurer cette place de « boss », il ajoute :

« Le plus grand, le plus fort... La nationalité aussi ; ouais voilà ! Il faut être black pour être boss. Il faut avoir le passé aussi qui va avec. Il faut avoir tout quoi... Enfin, il faut au moins un aspect violent. Quand on est un petit blanc, un petit Français qui vient de Bordeaux centre-ville, qui est riche, qu'est blindé, qu'a la mèche, il fera rien. »

Dans un autre lycée, que nous avons appelé Pluritec, situé au centre de Saint-Denis dans un quartier à l'écart des grands ensembles de la ville, la grande majorité des élèves est issue de l'immigration et réside dans ou à proximité des quartiers HLM. L'établissement offre des formations semblables à celles de Brassens et a la réputation d'accueillir des élèves, principalement des garçons, ayant peu de chances d'être acceptés ailleurs, et dont les situations sociales sont particulièrement difficiles. Si l'hétérogénéité ethnique de la population ainsi que la proportion d'élèves défavorisés, sont en réalité plus fortes qu'à Brassens, avec une grande majorité d'élèves issus d'une diversité d'immigrations non-européennes, le sentiment de convivialité et de tolérance domine. Même les rares élèves franco-français sont susceptibles de se trouver quelques origines immigrées lointaines et sont généralement considérés comme proches des minorités visibles du fait d'avoir grandi dans le même type d'environnement urbain (ce qui ne veut pas dire qu'ils viennent des mêmes cités, car la zone géographique de recrutement est assez large). « *Non, moi je m'en fous des origines, j'ai des amis maliens, des Arabes, des Cap-Verdiens, des Français, il y a des Hindous aussi. Ah non. Non, y a pas de racisme ici. Non, personne, j'ai jamais vu ça.* », assure-t-on. Les élèves sont ainsi unanimes pour souligner l'ambiance conviviale associée à la mixité.

Les conditions de vie objectives des élèves dont nous avons pris connaissance au travers des questionnaires et entretiens sont globalement bien plus difficiles qu'à Bordeaux puisqu'elles sont marquées par les problèmes de violences urbaines, par l'expérience des brutalités policières, les logements surpeuplés, et les difficultés de transports propres à la Seine-Saint-Denis ainsi que par des séparations familiales dues à la migration.

Par contre, le sentiment de stigmatisation est bien moindre au sein de l'établissement car, au vu des difficultés propres à l'environnement urbain, l'établissement apparaît comme un refuge dans lequel les élèves ne sont pas soumis aux pressions des jeunes de leur quartier tout en étant parmi des pairs qui leur ressemblent.

À la bonne entente entre élèves s'ajoute le sentiment de bénéficier de la bienveillance des adultes : « *Même si c'est un lycée qui se trouve à Saint-Denis, en banlieue, il y a quand même une harmonie, tout le monde s'entend bien. Il y a vraiment une sorte de complicité entre tout*

le monde dans ce lycée. » Non seulement les réalités du « ghetto » apparaissent extérieures à l'établissement, mais les élèves ne sont confrontés à leur altérité vis-à-vis de la société majoritaire que dans les rares cas où ils font des sorties à Paris ou des voyages de classes en province. C'est alors qu'ils prennent conscience de leur identité de minorités visibles en imaginant, en éprouvant, voire en provoquant, les regards désapprobateurs dont ils sont l'objet, comme en témoignent les propos des enseignants.

« C'est vraiment le truc qui revient tout le temps, ils ont l'impression d'être stigmatisés, quand on va au ciné qu'on les emmène à Paris. Mais les élèves provoquent sans s'en rendre compte les regards que, eux, interprètent comme "comment il me regarde, il a jamais vu un Noir". Ils surjouent le 93 quand ils vont à Paris et moi ça me rend dingue... »

Et une autre enseignante d'aller dans le même sens :

« À une certaine époque, justement ce qu'il y avait de notable dans certaines classes en BEP en particulier, c'est que, ce qui était rare comme disaient les élèves, c'étaient les "Gaulois". Voilà. Mais de fait, entre eux, ça ne posait pas de problème. J'avais des classes de majorité soit antillaise, soit africaine, et je me souviens d'une visite au Futuroscope où c'était drôle parce que justement, aussitôt qu'on va ailleurs, c'est là qu'ils sont stigmatisés les élèves. C'est pour ça que c'est un vrai problème de les sortir. »

Ainsi, un haut niveau de ségrégation et une nette prépondérance d'élèves issus de l'immigration non-européenne ne signifient pas forcément des tensions plus fortes. Plusieurs recherches menées à l'étranger sur les effets de la mixité sur les rapports entre élèves issus des minorités ou de la majorité montrent à ce propos que les relations ethno-raciales conflictuelles sont tendanciellement plus fréquentes dans les contextes où la minorité ethnique constitue une minorité numérique significative (Vervoort, Scholte, Overbeek, 2010). Cependant c'est surtout la configuration relative au statut social des minorités en présence qui influence la nature des relations inter-ethniques, le partage par les différents groupes en présence d'un statut social défavorisé induisant les rapports les plus conflictuels (Davidson, 1978).

C'est donc la position relative des minoritaires/majoritaires qui semble déterminante, ainsi que son articulation avec les autres oppositions de type résidentielles, scolaires, et sociales auxquelles s'adosent ou renvoient les distinctions de types ethniques. Le sentiment de stigmatisation peut s'exprimer d'autant plus que l'on côtoie ceux qui nous rappellent à nos altérités ou infériorités cumulées. D'autre part, nous percevons aussi ici le rôle que jouent les espaces locaux de concurrence scolaire⁴³ dans la structuration des rapports interethniques. À Saint Denis, il n'existe aucun lycée offrant uniquement des filières générales dans le secteur, et les établissements privés sont trop méconnus des élèves pour constituer un élément de comparaison possible. L'implantation de l'établissement et sa position dans la hiérarchie scolaire sont très importantes et peuvent venir renforcer ou au contraire contrecarrer le sentiment d'indignité de certains jeunes. Ce sont les disparités relatives et perçues entre établissements situés sur un espace géographique restreint, plus que les caractéristiques propres des établissements pris individuellement, qui engendrent des « perturbations » puisque « *plus les établissements sont proches et d'inégale "grandeur" ... plus fort est le risque que certains fassent sur d'autres une ombre qui nuise à leur réputation et à leur bon fonctionnement* » (Broccolichi et al., 2007, p. 43). Mais les effets de contextes ne tiennent pas qu'à cet emboîtement des espaces urbains et scolaires. Ils peuvent aussi provenir de politiques d'établissements contrastées.

3. Effets établissements et ethnicité : quand les politiques scolaires ont un impact sur la perception de soi et des autres.

Au-delà des facteurs externes analysés précédemment, des facteurs internes aux établissements, relevant de choix administratifs et politiques qui n'ont pas pour visée première de gérer la diversité ethnique de la population scolaire, pèsent en effet sur les rapports ethniques. Il s'agit d'une part de l'offre de formation et de la hiérarchie des filières et des classes, et d'autre part des politiques d'établissement en matière de priorité donnée, soit au renforcement de la cohésion sociale interne et à la valorisation des élèves les plus fragiles, soit à

⁴³ Felouzis G., Perroton J., (2007), « Les marchés scolaires : une analyse en terme d'économie de la qualité », *Revue Française de sociologie*, 48-4, pp. 693-722

l'attractivité, à la professionnalisation et à la compétitivité des formations offertes.

Le lycée Brassens, situé comme nous l'avons vu dans une cité populaire en périphérie de Bordeaux, et dans lequel les problèmes d'autorité, les relations conflictuelles et les dérapages en matière d'incidents « racistes » sont fréquents, offre majoritairement des formations de type industrielles relativement peu demandées. Cet établissement a cependant la particularité d'avoir deux filières professionnelles spécialisées prestigieuses, l'une du fait de ses très bons débouchés grâce à des accords établis avec de grands groupes industriels, l'autre du fait d'une formation technique pointue dans un métier en déficit. La première, qui assure des stages aux élèves sur des chantiers d'une industrie reconnue nationalement, apparaît comme une version bonifiée et plus spécialisée d'une formation industrielle générale existant par ailleurs dans l'établissement. L'existence de ces filières résulte d'une politique d'établissement ancienne visant à améliorer l'insertion professionnelle des élèves et à compenser la réputation négative du lycée par le développement de sections attractives et sélectives, comme nous l'expliquera le nouveau proviseur.

« [Il nous faut] des options qui attirent des jeunes d'ailleurs. Par exemple là j'ai demandé au rectorat qu'il nous ouvre une option (technique T.)⁴⁴, comme on a l'option (entretien T.). Parce qu'on a des gosses qui viennent d'ailleurs, qui sont pas forcément des gamins de milieu difficile, non ils sont en lycée professionnel donc voilà mais... Parce qu'il faut vraiment qu'on ait un rapport ou une proportion qui soit très déséquilibrée entre ceux qui sont en grande difficulté pour X raisons d'ailleurs, scolaire, sociale et autres problèmes hein, pour qu'en fait ils n'entraînent pas tout le reste, et que finalement vraiment ça monte vers le haut, ça tire vers le haut même ces gosses qui sont en difficulté. »

Ces sections plus professionnalisantes comportent très peu d'élèves issus des immigrations extra-européennes, alors que ceux-ci représentent près de la moitié des effectifs dans les sections les moins demandées que nous avons suivies dans le cadre de l'enquête, l'autre moitié étant composée d'élèves majoritairement sans origines

⁴⁴ Nom de l'industrie qui prend les élèves en stage et en recrute beaucoup.

étrangères résidants dans les communes semi-rurales environnantes. Les possibilités de passage de ces filières les moins sélectives vers les plus prestigieuses en cours de cursus existent en principe puisqu'elles offrent une formation de base identique et mènent toutes les deux au Bac Pro, mais elles sont de fait très limitées. Nous avons ainsi vu un élève, qui de l'avis unanime des enseignants était potentiellement le plus performant de sa classe, entrer progressivement dans un processus de désengagement vis-à-vis de sa scolarité et d'engagement dans une dynamique oppositionnelle ethnicisée particulièrement visible dans cette classe au fur et à mesure que diminuaient ses espoirs d'intégrer la filière prestigieuse qu'il avait initialement visée. La hiérarchisation nette des filières à Brassens, couplée à des compositions ethniques des classes très différenciées, contribue donc à entretenir des sentiments d'indignité et de stigmatisation qui vont venir nourrir les tensions.

Le témoignage de cet élève à propos d'un vol de téléphone, ayant eu lieu à l'atelier, alors que les deux classes étaient présentes, illustre bien ces processus :

« - Je sais que les [classes sélectives], ils sont super bien vus. Ils sont hyper bien vus parce qu'ils bossent beaucoup, ils travaillent bien et tout. Ils sont hyper bien vus pour ça. Et je sais que les profs, enfin les profs d'atelier, ils nous accusent plutôt à nous qu'à eux.

- Tu penses que c'est injuste ?

- Ah oui, ça, c'est injuste, en plus je sais très bien que ce n'est pas nous. En fait le vol s'est passé à la salle d'ordinateur. Monsieur L. nous a réuni avec les [classes sélectives], il nous a parlé, il nous a fait sortir nos portables pour voir si on avait le portable volé. Et personne ne l'avait bien sûr sur lui. Et il pense que c'est nous. »

*Les relations de domination
entre élèves en fonction des
origines ethniques, mais plus
encore
en fonction du lieu de
résidence et du collège
d'origine, sont exacerbées au
sein de l'établissement bien
plus qu'à l'extérieur.*

Le lycée Pluritec en Seine-Saint-Denis qui offre des formations de base semblables à celles de Brassens, accueille une population estimée selon notre questionnaire à près de 70 % de Maghrébins et d'Afro-Antillais, les élèves non issus de l'immigration représentant une petite minorité d'environ 10 %. Comme nous l'avons souligné précédemment, cet établissement se démarque des trois autres que nous avons observés par la relative absence de tensions de type ethnique ou autre, et par une appréciation unanimement positive de l'ambiance générale du lycée, alors même que celui-ci cumule les facteurs défavorables qui pourraient laisser présager d'un environnement difficile, tels que la vétusté des locaux, la jeunesse du corps enseignant, un classement en zone sensible, une proportion très élevée de redoublants et d'élèves de milieux défavorisés. Au-delà des similitudes entre Pluritec et Brassens dans l'offre de formation et le profil socio-économique général des élèves, la hiérarchie des filières et son articulation avec la composition ethnique de la population est très différente.

En plus des filières industrielles classiques menant au BEP ou au Bac Pro, l'établissement a une filière en ingénierie menant à un Bac technologique, ainsi que des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) formant à des CAP dans le secteur des services. Comparé aux classes de BEP et Bac Pro industrielles que nous avons observées, qui sont composées d'un mélange d'élèves d'origines immigrées diverses, la classe d'ingénierie menant au Bac technologique comporte une majorité d'élèves maghrébins, alors que les classes de CAP-SEGPA rassemblent très majoritairement des élèves migrants ou issus de l'immigration d'Afrique noire.

Ainsi il existe également dans cet établissement des distinctions dans la composition ethnique des classes, mais à l'inverse de Brassens où la classe « d'élite » apparaît comme une version bonifiée et concurrente des classes de relégation, à Pluritec la filière la plus prestigieuse du lycée n'est pas convoitée ou jalouée par les élèves des autres classes puisqu'elle offre un cursus différent menant de surcroît à un bac non professionnel. Par ailleurs, une des particularités de cet établissement est d'offrir des possibilités de transfert entre les différentes sections industrielles menant au Bac professionnel ainsi qu'entre les classes de CAP et BEP (dans un sens comme dans l'autre) en fonction des changements dans les aspirations et résultats des élèves.

Cette mesure fait partie intégrante d'une politique d'établissement dont la priorité est de lutter contre le décrochage scolaire, particulièrement répandu dans les lycées professionnels du secteur. D'autres mesures qui participent de cette politique visent à rapprocher les parents de l'école et à valoriser les acquis des élèves en organisant des rencontres en début et en fin d'année, ainsi que des cérémonies de remise de diplômes et de prix symboliques.

Conclusion

L'analyse menée de ces deux cas assez contrastés montre que c'est un ensemble d'éléments plus ou moins imbriqués qui influent sur la saillance des tensions interethniques s'exprimant au sein des établissements. Tout d'abord, la plus ou moins forte polarisation sociale et ethnique de l'environnement urbain, mais aussi la position géographique de l'établissement au sein de celui-ci sont des facteurs importants. Ainsi, à Bordeaux, le fort contraste entre une agglomération plutôt bourgeoise et quelques cités populaires et immigrées situées à proximité du centre-ville, ainsi que la situation du lycée en plein cœur de l'une d'elles ont des répercussions sur les identités des élèves bien au-delà de la composition réelle de la population scolaire en termes de quartier de résidence, d'appartenance sociale et/ou ethnique. Ensuite, la proportion de minorités visibles au sein de l'établissement est également un élément qui a retenu notre attention. Comme a déjà pu le montrer la littérature américaine, ce n'est pas forcément lorsque les minorités visibles deviennent numériquement majoritaires que les tensions sont les plus fortes. Il semble au contraire que ce soit dans les situations intermédiaires, comme à Bordeaux, où les populations issues de l'immigration sont en nombre très significatif dans l'établissement, sans pour autant être majoritaires, que les stigmatisations ethniques sont les plus vives.

*Ce n'est pas forcément lorsque
les minorités visibles
deviennent numériquement
majoritaires que les tensions
sont les plus fortes.*

*Il semble au contraire que ce
soit dans les situations
intermédiaires, où les
populations issues de
l'immigration sont en nombre
très significatif dans
l'établissement, sans pour
autant être majoritaires, que
les stigmatisations ethniques
sont les plus vives*

De plus, ce qui se passe en interne dans l'établissement scolaire n'est pas non plus sans incidence sur la mise en saillance de dimensions ethniques dans les relations interpersonnelles. En effet, nous avons montré que la présence de filières de scolarisation ou de classes très hiérarchisées et inégalement valorisées, lorsqu'elle se couple avec une inégale répartition des minorités visibles en leur sein, était le terreau d'une hiérarchie ethnicisée ou racialisée. C'est d'autant plus vrai lorsque la politique de l'établissement donne la priorité au maintien de la concurrence et de la réputation de ses formations à l'extérieur au détriment d'autres dimensions de la vie scolaire (projets collectifs, voyages, assistance sociale) car, dans ces cas-là, les élèves les moins performants risquent de se sentir méprisés et les effets de contraste interne vont peser dans la formation des identités des élèves. Au final, nous voyons donc que les effets de contexte sont importants pour aviver ou au contraire apaiser les tensions interethniques, mais que ce contexte doit être entendu dans un sens large et considéré dans ses multiples dimensions. Au terme de cet article, ce qui nous semble déterminant, ce sont les effets de contrastes lorsque ceux-ci nous conduisent à côtoyer de façon proche ceux qui nous rappellent à nos altérités ou infériorités cumulées. Les espaces urbains et scolaires et les structures et dynamiques d'établissement génèrent d'autant plus de tensions qu'ils s'inscrivent dans des polarisations visibles, hiérarchisées et de proximité, produisant ainsi des sentiments de frustration relative chez les individus (Merton, 1953), qui couplés aux dimensions ethniques, donnent naissance à des expériences scolaires ethnicisées.

Bibliographie :

Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C., Trancart D. (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & formations*, n° 74, pp. 31-48.

Davidson J. D., Hofmann G., Brown W. R. (1978), « Measuring and Explaining High-School Interracial Climates », *Social Problems*, n° 1, vol. 26, pp. 50-70.

Felouzis G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, n° 3, vol. 44, pp. 413-447.

Felouzis G., Liot F., Perroton J. (2005), *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil.

Felouzis G., Perroton J. (2007), « Les marchés scolaires : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue Française de sociologie*, n° 4, vol. 48, pp. 693-722.

Chauprade B. (2016), « L'ethnicité au collège », *Sociologie* [En ligne], n° 4, vol. 4, 2013, mis en ligne le 27 janvier 2014, consulté le 26 mai 2016.

Goldsmith P. A. (2004), « Schools' Role in Shaping Race Relations : Evidence on Friendliness and Conflict », *Social Problems*, n° 4, vol. 51, pp. 587-612.

Merton R. K. (1953), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Plon.

Pan Ké Shon J.-L., Verdugo G. (2014), « Ségrégation et incorporation des immigrés en France. Ampleur et intensité entre 1968 et 2007 », *Revue française de sociologie*, n° 2, vol. 55, pp. 245-283.

Perroton J. (2000), « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », *L'Année sociologique*, n° 2, vol. 50, pp. 437-468.

Schiff C. (2016), *Beurs et Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*, Éditions Le bord de l'eau.

Szalai J., Schiff C. (2014), *Migrant, Roma and Post-colonial Youth in Education Across Europe* (dir.), Macmillan.

Taylor D. M., Wright S. C., Moghaddam F. M., Lalonde R. N. (1990), « The Personal Group Discrimination Discrepancy. Perceiving My Group But not Myself to Be a Target of Discrimination », *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 2, vol. 16, pp. 254-262.