

SENTIMENT D'INTÉGRATION OU D'EXCLUSION SCOLAIRE ET SOCIALE

Stefano Guida

Sommaire

Introduction.....	2
1 Le regard critique posé par les parents sur les comportements scolaires et extrascolaires des nouvelles générations.....	3
2 La question de l'imaginaire de l'échec.....	4
3 La question de l'école et du quartier ghetto :	6
4 La question de l'entre soi ethnique, le repli communautaire.....	9
5 La question des préjugés culturels et de l'identité assignée	11
6 La question du port du voile :.....	13
7 La question de l'orientation scolaire : filières de relégation, rétrogradation et écoles spécialisées.....	16
8 Le sentiment de discrimination dans les rapports scolaires :.....	19
9 La question du sentiment d'exclusion sociale	23
Conclusion.....	27
Bibliographie.....	28

Introduction

En guise d'introduction, voici un instantané des lignes de force qui émergent de notre analyse de la question du sentiment d'intégration ou d'exclusion scolaire et sociale. Apparaissent avec netteté des éléments transversaux ainsi que des éléments particuliers au sein d'une panoplie de perceptions très large et articulée en fonction des origines ethniques, du genre, ainsi que des générations ; ceci le long d'un continuum qui va graduellement d'une perception d'intégration socioscolaire totalement aboutie à celui d'une perception d'exclusion absolue.

Certains groupes cibles semblent être touchés plus profondément que d'autres par un sentiment d'exclusion, notamment les populations d'origine marocaine, turque et de manière particulière, congolaise. Nous avons pu constater que la question que nous traitons se décline au travers de formes spécifiques en fonction des groupes étudiés : la question du foulard et de manière générale de la condition de la femme est très présente dans les discours des jeunes filles d'origine marocaine, et l'école semble représenter une sorte de « limes » sur lequel se confrontent et s'affrontent deux visions antinomiques sur cette problématique.

Ces jeunes filles parlent d'un sentiment d'islamophobie à leur égard et de manière générale d'un rejet de l'éthos religieux de la part d'une sous-culture que l'on pourrait définir comme séculière ou laïque, présent au sein du corps enseignant. Ce sentiment, comme nous le verrons, induit chez ces jeunes filles une rigidification identitaire pouvant conduire à une détérioration de la relation pédagogique, ainsi qu'à la mise en place de stratégies d'évitement se traduisant par un nomadisme scolaire (la recherche de nouveaux établissements) ayant un impact variable sur le parcours scolaire.

La question du port du voile met aussi en lumière une attitude parentale qui peut être opposée à celle des jeunes filles. Certains parents prônent ouvertement un mimétisme comportemental, par le biais d'une « interdiction préventive » du port du voile. On peut la définir comme étant une stratégie "d'invisibilisation" ethnique dont le but serait de faire passer inaperçu l'élève au travers des mailles de l'institution scolaire, le mettant ainsi à l'abri de potentiels accidents scolaires.

Les élèves, tous genres confondus, d'origine marocaine, turque, et congolaise parlent de manière massive d'un sentiment de discrimination dans les rapports scolaires et dans la logique d'orientation qui les conduit vers des établissements et des filières de l'enseignement, perçus comme étant disqualifiants : notamment le professionnel.

Le sentiment qui émerge au travers du discours de ces jeunes est d'être confrontés très vite à une mutilation de l'horizon scolaire sur base de leur origine ethnique. Chez certaines personnes interrogées, ce sentiment de discrimination peut se traduire par un « imaginaire de l'échec », c'est-à-dire une incapacité voire l'impossibilité à s'autoriser une réussite scolaire. On pourrait le définir comme l'intériorisation, au travers d'un habitus, des effets de domination présents dans le champ scolaire.

Nous mettons aussi en évidence une fracture générationnelle quant à cette même question du sentiment d'intégration/exclusion au sein de la population d'observance musulmane et particulièrement d'origine marocaine. Certains parents posent un regard critique vis-à-vis des comportements des nouvelles générations, comportements considérés d'un côté comme

étant la cause de la stigmatisation et de l'exclusion sociale caractérisant cette jeunesse, mais aussi et surtout comme étant en contradiction avec l'éthos de l'Islam traditionnel, considéré comme vecteur d'intégration sociale. Cette supposée déviance socioreligieuse, par rapport à la collectivité au sens large et par rapport à l'éthos religieux, serait le produit du laxisme parental très présent, selon ces témoignages, au sein de la population d'origine marocaine.

La population d'origine congolaise, quant à elle, toutes générations confondues, vit un sentiment d'exclusion socio-scolaire très marqué. Ils parlent massivement de discrimination à l'emploi et aussi de pratiques discriminatoires dans l'orientation des filières avec un élément qui semble leur être spécifique : l'orientation vers l'enseignement spécialisé, sur base de difficultés linguistiques et non sur base d'une expertise neurocognitive.

De manière récurrente, ce groupe cible parle de sa conviction à devoir fournir un effort plus important par rapport aux autochtones, pour atteindre un certain nombre d'objectifs de nature scolaire et professionnelle.

C'est le seul groupe cible qui se représente comme étant victime de comportements à caractère ouvertement raciste, dans le sens premier du terme, sur base d'une hiérarchisation raciale. Nous attirons l'attention sur le fait que ce type de perception, d'être victime d'un racisme de nature biologique, est profondément différent de celui qui est ressenti par le groupe cible d'origine maghrébine et turque, qui parle plutôt d'une discrimination sur base ethno- religieuse (islamophobie), portée, entre autres, par une sous-culture laïque. Nous rappelons que la population d'origine congolaise est majoritairement chrétienne.

Auprès de la population d'origine turque, notamment chez les jeunes femmes, la recherche fait émerger un regard critique sur des pratiques sociales à caractère communautaire (repli communautaire) qui seraient présentes au sein de cette population. Il semblerait que pour elles un parcours d'intégration sociale ne puisse se réaliser qu'en parallèle d'un parcours émancipatoire vis-à-vis de la communauté, coïncidant avec un éloignement physique et symbolique. Cette fermeture se traduirait par une autarcie linguistique qui poserait problème sur le plan de l'apprentissage de la langue française.

La population d'origine polonaise, quant à elle, ne parle pratiquement pas de sentiment d'exclusion, et met en avant de manière systématique la question de l'apparence physique comme facteur explicatif, comme vecteur d'intégration socio-scolaire. Se considérant comme étant une minorité ethnique non visible en Belgique, à l'opposé des populations d'origine marocaine, turque et congolaise, les répondants d'origine polonaise disent n'avoir rencontré que de manière très marginale le problème de la discrimination sur le plan scolaire et sur le plan social.

1 Le regard critique posé par les parents sur les comportements scolaires et extrascolaires des nouvelles générations

Au travers de leurs témoignages, les répondants stigmatisent les comportements des jeunes générations de culture musulmane sur base d'un éloignement relatif à l'éthos de l'Islam traditionnel, considéré comme vecteur d'intégration sociale et scolaire, au travers de

valeurs telles que le respect d'autrui, le respect de la hiérarchie, l'importance de l'apprentissage.

« Parce que maintenant ils ont toujours peur de l'Islam, l'Islam, au moins si on comprend bien l'Islam, c'est, c'est...je pense la solution presque pour tous les problèmes qu'on a parce que si un jeune qui est éduqué sur l'Islam et sur le respect, le bien, que ce soit dans la route, que ce soit à l'école, avec sa famille, avec les grandes personnes... je pense qu'il n'aura pas de problèmes, ni maintenant ni dans le futur. Au contraire, il sera quelqu'un de bien dans la société et il va servir la société... Mais malheureusement il y a plein de parents qui sont... comment dire... ils ont pris la retraite de leurs devoirs...leurs enfants sont mauvais, à casser, à voler... non, ils montrent un mauvais exemple de l'Islam ».

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

« (...) oui, il n'y a pas longtemps, quand on était à la mer, il y a eu des racistes qui ont commencé à nous taper, pourtant on avait rien fait, on était parti une journée à la mer avec mes petites cousines, à la Panne et on a fait une mauvaise rencontre. Ma cousine a eu un nez cassé...ma mère elle dit que c'est de notre faute, ça va jamais être la faute des autres, c'est toujours de notre faute, elle dit que c'est sûrement nous qui avons provoqué la fille, mais la fille elle était saoule... »

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

« Les turcs, les Marocains, les Algériens et d'autres sont de l'Islam, mais pratiquent-ils vraiment ? Croient-ils à l'Islam ? C'est pour cela que l'avenir s'avère très difficile. Chez nous on dit « le diable est toujours là », il tente toujours. C'est malheureux, les gens préfèrent être méchants que d'être gentils... J'ai toujours éduqué mes enfants selon ces principes et je n'ai jamais eu de problème... Les jeunes qui sont éduqués ici avec l'Islam sont beaucoup plus honnêtes...Les Turcs qui sont bien élevés et éduqués avec l'Islam et qui pratiquent ne poseront jamais de problème à l'État belge pour n'importe quoi. Mais les Turcs qui n'ont pas de vie d'Islam auront plus de problèmes, mais c'est mon avis personnel ».

(Femme, d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 0)

2 La question de l'imaginaire de l'échec

Nous définissons l'imaginaire de l'échec comme le processus au travers duquel un individu intériorise sous forme d'un spectre d'ambitions très modestes, les possibilités objectives qui s'offrent à lui. C'est un processus d'auto-confinement qui investit la personne à différents niveaux de son existence : social, économique, culturel et symbolique.

Dans les récits qui suivent, nous pouvons prendre toute la mesure de cet imaginaire de l'échec qui se traduit en mal-être psychologique, au point d'être qualifié par une des interlocutrices, de « névrose de classe ».

Cette même interlocutrice se dit habitée par un sentiment de cloisonnement, exprimé par cet « au-delà », frontière symbolique intériorisée au travers de son habitus, qui se présente comme un mur difficilement franchissable, bâti sur les peurs d'une déterritorialisation socioculturelle (les codes sociaux), ainsi que sur des sentiments de trahison et donc de culpabilité par rapport à son milieu d'origine : le sentiment de ne pas être à sa place.

Une autre interlocutrice parle à ce propos de sentiment d'imposture.

De toute évidence, ce nouveau statut, que nous pourrions qualifier de « transfuge », est très difficile à assumer pour certains de nos répondants, au point de les pousser à mettre en place des actes d'auto-sabotage, fruit d'une incapacité à s'autoriser une réussite sociale au sens large.

Nous sommes bel et bien en présence de ce que Bourdieu qualifiait de violence symbolique : la personne culturellement dominée contribue à son infériorisation au travers de cette intériorisation.

« (...) l'autre aspect c'est aussi la peur de réussir alors que les parents n'ont pas réussi. Dans une famille bourgeoise, les enfants suivent le même modèle, c'est pareil dans une famille émigrée. Quand j'étais en dernière année de droit, j'avais un peu peur de réussir... je me suis moi-même mis des bâtons dans les roues, car j'avais peu de confiance en moi, ce n'est pas une question de compétence, mais plutôt de confiance... un sentiment d'imposture par rapport à mes origines, mon milieu socioéconomique, ma famille monoparentale.

J'aurais dû devenir caissière ou escort-girl ou encore la mama marocaine avec cinq enfants, entretenue par son mari, sauf que je me suis toujours insurgée contre cela. Pendant mes études, je travaillais et je m'occupais de mes sœurs et de mes frères, mais j'ai tout de même terminé mes études en 7 ans et demi... Au parti XXX, il y a une collaboratrice marocaine et dans notre parti je pense que je suis la seule. On travaille avec la crème de la société et même pour un Belge ce n'est pas facile d'intégrer ce milieu. Mes collègues ont un parcours d'étude impeccable et sont issus d'un milieu d'héritiers. C'est pourquoi vu mon parcours je me sens comme un imposteur.»

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

« ...j'ai fait deux ans de psychologie, j'ai réussi la première année et la deuxième je l'ai presque réussi à l'ULB, mais j'ai arrêté parce que j'ai été rattrapée par la névrose de classe...pour quelqu'un qui vient d'un milieu ouvrier, je me suis sentie comme étant en porte à faux par rapport à mes origines. J'ai rencontré des filles d'ambassadeurs, dans ma section on était 400 cents, j'ai rencontré des filles de ministres belges, des gens qui étaient vraiment de la haute bourgeoisie, j'avais une amie qui s'appelait XXX qui était de l'aristocratie belge et qui venait avec un chauffeur et moi je venais de ma petite maison que mes parents avaient, en plus ils la louaient. Et j'arrive dans un monde qui n'est pas le mien, on me fait découvrir un tas de choses que je ne connaissais pas et ce que j'avais lu dans le livre je le voyais dans la réalité. Et donc au bout de la deuxième année je me suis sentie psychologiquement mal et j'ai arrêté...oui je prenais trop de distance par rapport à mes origines, mais je ne le savais pas...c'était un mélange, c'était un sentiment de culpabilité, c'était un complexe aussi, c'était en même temps un complexe de supériorité dans le sens où j'étais fière d'être qui je suis et en même temps un complexe par rapport à qui étaient les autres. J'étais fière de mes parents et de tout ce qu'ils nous avaient donné et en même temps quand j'allais chez mes amis qui étaient ultra cultivés et qui avaient voyagé partout, moi j'avais jamais voyagé si ce n'est en Turquie ou en Allemagne...pour aller voir la famille... Je pensais que je mettais les pieds dans un territoire qui n'était pas le mien...J'étais invitée chez des gens et ils avaient leur série de fourchettes et de couteaux et je ne savais même pas par où commencer, et c'était comme je le disais tout à l'heure, des codes culturels différents...l'inconnu déjà effraie et puis je me suis mise à réfléchir en termes de : « est ce que je veux être comme ça ? » et donc d'essayer de trouver le milieu. Puisque j'allais vers le nouveau qu'est-ce que je pouvais prendre et qu'est-ce que je pouvais garder et ça, ça m'a vraiment perturbé psychologiquement et quand je dis ça c'était vraiment un choc culturel, c'est pour ça que je dis la névrose de classe... Je ne m'autorisais pas à réussir, j'ai d'ailleurs arrêté alors que j'étais en train de réussir... je me suis sabotée... c'était m'interdire de passer au-

delà...à l'école les professeurs ne marquaient pas d'espoir en nous et je pense qu'on l'intégrait sans s'en rendre compte, tout autour de nous on nous faisait comprendre qu'on n'allait pas aller loin. »

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

« (...) parce que je ne voyais pas d'avenir dans le discours des gens, pas d'avenir positif, y avait beaucoup de jeunes qui parlaient de chômage, de nettoyage comme avenir ou de mariage, moi je me retrouvais pas du tout dans leur projet de vie et là je me suis dit que je n'aurais pas dû changer d'école... »

(Femme, d'origine turque, classe d'âge 20-24 ans, génération 2)

Les extraits qui suivent viennent de deux professionnels:

« Parfois vous vous posez des questions aussi. Eh bien oui, il a du potentiel, il a les capacités, mais malheureusement il se met des barrières parce qu'il s'appelle Moustapha ou Mohamed »

(Enseignant)

« Je me rappelle d'un petit garçon qui ne savait pas lire et il ne voulait pas lire parce que son papa ne savait pas lire...C'est difficile de dépasser ses parents ».

(Psychologue d'un centre PMS)

3 La question de l'école et du quartier ghetto :

Concernant l'école ghetto, dans sa représentation au travers des informations recueillies, nous sommes en présence des stigmates traditionnels : la prédominance d'une population majoritairement issue de l'immigration, un environnement infrastructurel perçu comme étant hostile, le béton et le manque d'espaces verts, vétusté des locaux et des bâtiments, indiscipline et déviance sociale endémique parmi les élèves, avec son corollaire de violence et d'incivilités, ce que Gérard Mauger¹ définit comme « une gestion turbulente de l'ennui en classe, de détournement du temps de la classe de sa fonction pédagogique ». Cette indiscipline collective, toujours selon Mauger, serait une façon de rendre vivable une position scolairement désespérée, d'échec scolaire, de dévalorisation, au travers d'une situation de vie sociale, voire de revanche sur des enseignants vécus comme rejetants. Dernier aspect, la perception d'un corps enseignant souvent débordé et dépassé par cette réalité scolaire au point à en arriver, dans certains cas, à se désinvestir pédagogiquement.

Par rapport au quartier, prédomine le sentiment d'être confiné dans une aire urbaine dégradée et criminogène, aux accents anomiques, concentré de petites misères matérielles et morales donnant lieu souvent à une sous-culture de rue, antagoniste à la culture scolaire, une sous-culture de la réhabilitation, dans le sens où elle permet au jeune scolairement et socialement disqualifié, porteur d'un capital symbolique négatif, d'un « casier scolaire », d'acquiescer dans la rue un capital social valorisant.

Dans les extraits suivants, la question de la ghettoïsation spatiale est soulevée de manière éloquentes : la ségrégation sociale étant aussi spatiale, les jeunes des fractions les plus démunies des classes populaires sont amenés à fréquenter les mêmes établissements scolaires.

¹ MAUGER G. (2009) *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris, La Découverte.

« Pour moi une école ghetto c'est une école où il n'y a que des étrangers, où il y a beaucoup d'étrangers et une minorité de Belges, moi je trouve ça anormal, moi je trouve ça anormal...dans les autres écoles les profs sont plus gentils, plus attentionnés et à ce moment-là les élèves étaient beaucoup plus calmes, quand tu rentres dans une école ghetto les élèves ne sont pas calmes...non une école ghetto c'est une école de zone urbaine bien dégagée ou quand tu vas dans la cour de récréation il y a peu de verdure tu vois, ici y a que du bitume tout le temps, tu te casses le genou... » (...)

« ...c'est entre S. et B.... Oui, un quartier ghetto quand même... Par la suite j'ai tout fait pour pas rester dans cette zone, c'est une zone à risque, il faut pas rester là...parce que quand on met tout le monde ensemble comme ça, trop, moi j'aime pas, j'aime plus, les gens sont pas polis, je sais pas c'est bizarre...c'est un cercle vicieux, la rue c'est un cercle vicieux donc si tu restes dedans il y a un risque, il risque d'y avoir concurrence avec les cours...et tu préfères peut-être trainer dehors qu'aller au cours, c'est clair...quand même on suit la...du prophète, paix à son âme et donc il faut pour bien suivre, il faut éviter certaines zones et rester dans le M. concentré avec tout plein d'étrangers qui eux sont pas très polis, des fois pas serviables et des fois tout le contraire, mais il faut pas rester ensemble en fait. »

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

« ...moi je venais d'une classe où il y avait beaucoup de personnes belges. Au niveau socioéconomique, eh bien le papa était soit avocat soit la maman travaillait et le groupe d'étrangers, sur 25 on était 5, mais on était hyper motivés on réussissait bien. Je suis arrivée dans cette classe, déjà il y en avait 4 qui avaient été renvoyés d'une école, je crois, 5 qui venaient d'une école encore plus basse, j'avais jamais entendu le nom de cette école, les jeunes venaient sans cartable, sans journal de classe, ils ont déjà 20 ans. Dans le groupe beaucoup de Turcs et Marocains, c'était un peu bizarre, dans leur langage et tout ça. Même par rapport au prof ... Moi je trouve que quand on parle d'écoles poubelles on sait ce qui il y a dans ces écoles poubelles...écoles de certains quartiers, on sait de quoi on parle...on sait qui est dedans et quel public...ce sont des écoles où beaucoup de jeunes arrivent soit parce qu'ils suivent pas dans les autres écoles plus élitistes ou de meilleur niveau soit qui ratent et qui changent soit qu'ils sont renvoyés et là on les accepte et que le public est à 80,90% d'origine étrangère et déjà ces écoles bénéficient de subsides, de discrimination positive, et tout ça, pour moi la discrimination positive on peut dire que c'est des écoles poubelles ou en difficulté...donc voilà c'est politiquement correct de dire que c'est des écoles (...)

Parce que vous savez, à Schaerbeek il y a des écoles turco-turques, 99% du public avec mêmes les profs turques, après on parle de multiculturalité à Bruxelles et tout, je trouve que et vous savez, vous voyez des gens qui sont dans ces écoles, c'est du quartier, ou des écoles je suis sûre qu'à Molenbeek vous trouverez 90% de Marocains, comment ça se fait que ça existe ? ».

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

L'extrait qui précède soulève la question de la stigmatisation en lien avec les politiques de discrimination positive, vécues comme socialement disqualifiantes, ainsi que le confinement scolaire sur base socio-ethnique qui toucherait élèves et enseignants de la même origine.

L'école apparaît également un lieu de frontière, un « limes » où se rencontrent deux univers socio-ethniques antinomiques: des jeunes issus de l'immigration et d'une aire urbaine ghettoïsée, aux accents anormiques et des professeurs originaires de quartiers favorisés.

« Tout à fait, on était tous issus du quartier donc ce qui se vivait dans les cités...toutes des petites cités ouvrières immigrées en ce moment-là, tout ce qui se vivait était vécu à l'école...et donc appliquait une plus grande tension parce que les jeunes, les étudiants revenaient avec ça, avec ce qui s'était passé la veille au soir entre voisins, ou le frère qui s'est fait arrêter ou la mère qui s'est fait tabasser...les réalités sociales étaient beaucoup plus, on ne quitte pas le quartier, on vit dans le quartier, on allait à l'école dans le quartier...c'est le quotidien, c'est les profs qui venaient d'ailleurs, ils venaient de Waterloo, de Wavre, voilà eux ils venaient, ils débarquaient : « moi je donne cours à chaussée de Haecht, les Marocains et Turcs... », c'était un peu ce discours-là ».

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

« (...) je vois comment les élèves sortent de là, et pour moi j'ai l'impression que les professeurs sont impuissants, face à ça, et qu'au final les élèves s'en foutent, qu'ils ne cherchent pas à mieux s'intégrer...Ils se rendent bien compte que parfois ils peuvent prendre le pouvoir et que les professeurs ils s'habituent autrement en fait. Parce que je sais qu'il y a des professeurs qui subissent quand même des violences vis-à-vis de leurs élèves et c'est souvent avec des origines turques, arabes ou autres... »

(Femme, d'origine turque, classe d'âge 50-54 ans, génération 0)

Les enseignants et éducateurs parlent de la difficulté de donner cours dans certains établissements et mettent en exergue ce qu'ils vivent comme une réelle fracture socio ethnique entre le public et le corps enseignant, avec son corollaire de sentiments racistes. Ils soulèvent aussi la question de l'école poubelle comme étant l'école de la dernière chance, lieu ultime de naufrage scolaire, résultant d'une carrière scolaire erratique et accidentée.

« Parce que maintenant je côtoie beaucoup de collègues surtout dans le général et d'autres. Eux ne rigolent pas ! Ce n'est vraiment pas de la tarte pour eux. Surtout en petites classes, ça, c'est vraiment la racaille. Faut pas avoir peur de le dire. Des gosses qui menacent des profs, des jeunes profs, avec des crans d'arrêt, des cutters. Le geste ils ne le feront pas parce que bon...Mais euh...C'est vraiment... (...)

On a bien un tiers des profs qui sont de ces origines-là, marocaine, turque, parce que je crois que bon, je vais dire quelque chose qui va peut-être pas plaire, mais bon...le bon prof, bien blanc, on se comprend, n'a pas envie d'aller là, dans ce genre d'établissement, parce que c'est pas la mentalité, c'est pas...je crois qu'il faut pas chercher plus loin, il y a une question de racisme, c'est sûr et certain. Y a une question de culture... (...)

Maintenant les élèves par rapport, par rapport aux commerces et à la rue, c'est un ghetto...Ouais, c'est un ghetto ! Mais ils sont tous de Laeken ou de Schaerbeek, je n'en ai pas un seul qui vient d'Uccle, qui vient... »

(Enseignant)

« Leur seul refuge c'est la rue, ce qui veut dire qu'ils brossent les cours et là ils sont confrontés aux problèmes d'assiduité, puis tout le reste s'enchaîne : statut libre, etc. »

(Éducatrice).

« Mais bon vous avez des élèves en début d'année qui arrivent dans cette école-là parce que, entre guillemets, c'est leur dernière chance. C'est l'école poubelle, c'est l'école ghetto et de toute façon ils n'ont plus rien à perdre... »

(Enseignant)

«Ça se dit beaucoup, les enseignants se sentaient vraiment comme s'ils devaient travailler dans une poubelle, dévalorisés, comme une poubelle quoi et les élèves aussi. Et donc il y a cela. »

(Enseignante)

4 La question de l'entre soi ethnique, le repli communautaire

Comme mentionné précédemment dans l'introduction, certains répondants d'origine turque, notamment de genre féminin, identifient et stigmatisent l'entre soi relatif à leur communauté d'origine, qu'ils caractérisent comme étant de nature ethnolinguistique, le considérant non seulement comme un obstacle dans un parcours d'intégration sociale, mais aussi un obstacle, sur le plan scolaire, par rapport à l'apprentissage de la langue française.

Nous attirons l'attention sur le fait qu'un nombre significatif d'enseignants, de manière récurrente, voit ces dernières années une augmentation du repli identitaire qui engendrerait, au travers de certaines pratiques religieuses en lien avec l'Islam, des difficultés dans les rapports scolaires.

« ...il y a des gens qui sont depuis quarante ans ici, que je vois qui par exemple, des gens qui viennent de la Turquie et je ne sais pas ce qui se passe, si c'est la religion ou je sais pas quoi, ou est-ce la peur de perdre leur culture ou alors leur identité, ils sont par exemple des musulmans qui viennent du même village, je suis sûr qu'en retournant, en allant dans leur village à eux en Turquie, les gens sont beaucoup plus ouverts, beaucoup plus modernes que les gens qui vivent ici en Belgique depuis quarante ans ».

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

« ...si c'était un étranger, le problème c'est que... Donc un étranger pour nous c'est un non-Turc, et donc pour ma sœur et moi mes parents acceptaient mal nos maris parce qu'on était de villages différents et ça c'était des étrangers pour eux. Eux c'est vraiment leur village qu'ils connaissent... Mes parents aujourd'hui ils ont très peur de la différence de culture. Ils voient qu'il y a beaucoup de divorces à cause de ça, que ça ne va pas entre un couple parce que il y a une différence de culture. C'est l'image qu'ils ont véhiculée dans les communautés et voilà, le peu de mariages qu'il y a eu avec des personnes qui étaient d'une autre origine, ça n'a pas été. Et alors maintenant c'est une règle générale pour mes parents ».

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

Des interlocuteurs abordent la question de la diaspora turque, perçue comme culturellement et historiquement cristallisée, repliée sur elle-même, dans un entre soi ethnique. Ils envisagent également la question d'un parcours d'intégration sociale qui ne peut se réaliser qu'en parallèle avec un parcours émancipatoire coïncidant avec une distanciation physique et symbolique vis-à-vis de la communauté d'origine.

« ...je n'ai pas envie de dire que les uns sont moins évolués que les autres, mais les Turcs auxquels je fais allusion sont les Turcs qui sont restés dans leur mentalité de là-bas à l'époque où ils l'ont quitté alors aujourd'hui ce même endroit est beaucoup plus évolué qu'eux. Je pense que ces Turcs sont méconnaissants de la vie belge, mais je pense aussi qu'ils ont cessé de se cultiver à un moment donné, ce qui crée certains comportements.

Après si j'avais été plongée dans un milieu turc, je me serais peut-être mariée au moment où j'ai abandonné l'école et je serais déjà mère de 3 enfants (rire), mais ce n'est pas le cas et heureusement ».

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

« C'est moi qui me suis éloignée parce que quand je vois...euh, moi j'ai honte parfois avec quelques gens que je connais, ben... j'évite ces gens-là. Quand tu vois des jeunes qui parlent français et qui vivent vers le turc qui suivent, mais ces gens-là par exemple s'ils ont le malheur de me parler, moi j'ai honte quoi, je...je leur dirais enfin, parle convenablement quoi. C'est moi qui me suis éloignée parce que je n'éprouve pas le besoin de parler ou de communiquer ou de fréquenter ces gens-là ... Ben par rapport au mode de vie turque, qui sont ici en Belgique. Euh, ben ils sont un peu trop ghettoïsés et généralement on retrouve toujours les mêmes prototypes de Turquie en fait. Des gens qui n'ont pas fait d'études, qui n'ont pas fait, mais qui voilà... ».

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

« Il a fallu 3 voire 4 générations pour qu'il y ait cette prise de conscience là. Voilà il faut maîtriser la langue, il faut s'intégrer, il faut faire des études... Parce que comme on le sait, la plupart des étrangers vivent entre eux ou ne font aucun effort et donc voilà, ils restent dans leur communauté turque. Ils apportent en fait en Belgique une partie de la Turquie pour qu'ils puissent faire leur propre circuit à eux. Je pense, mais c'est mon avis personnel, les Turques d'ici s'intéressent plus à ce qui se passe en Turquie que ce qui se passe en Belgique. Par exemple ils vont suivre le journal télévisé de la Turquie, mais très rarement ceux de la Belgique ».

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

« ...justement, je n'arrive pas très bien, j'arrive moins facilement à m'intégrer dans la communauté turque que dans l'environnement dans lequel je suis et ça me refroidit beaucoup, parce que moi je ne m'imagine pas faire ma vie avec un turc, par exemple. Et ça, je sais que ce n'est pas acceptable au niveau de la famille...et ce qui me déçoit le plus avec la communauté turque ici, ben ils sont restés avec la mentalité de la Turquie il y a quarante ans ».

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

Le phénomène d'autarcie linguistique et les difficultés scolaires liées à l'apprentissage de la langue française qu'il provoque sont décrits dans les entretiens.

« ...à la maison, on s'exprimait en turc, mes parents ne maîtrisent pas le français, mes parents ne le parlent même pas. Les copains, nous, personne. Tu veux l'apprendre où le français ? Avec l'enseignant ? L'institutrice ? Non ce n'est pas possible ».

(Homme, d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 1)

Les extraits qui suivent rapportent l'avis de deux professionnels par rapport au repli identitaire qui se manifeste, selon eux, au travers d'une recrudescence du port du voile, interprété comme symbole de revendication identitaire et non directement religieuse. Ce même repli se manifesterait aussi au travers de l'émergence de discours et de pratiques à caractère ethnique, contradictoires avec la culture scolaire.

« Il y a un repli plus...qui est, on appelle ça identitaire, je crois...il y avait...enfin on peut se rappeler de trois filles qui étaient voilées...aujourd'hui, je crois que, je vais pas dire la moitié, mais en tout cas entre 30 et 40% des filles qui fréquentent le G. sont voilées...là quand tu te balades dans la rue, c'est clair qu'il y a une identification forte à

l'Islam qui est visible. Là quand tu entends des choses qui avant arrivaient peu. Par exemple, nous on fait de la remédiation le samedi et donc tu donnes rendez-vous à un ket en math le samedi : « ah non, samedi ça ne va pas, je dois aller à l'école coranique ». Chose qui avant était peu fréquente. »

(Enseignant)

« Je me rends compte qu'aujourd'hui c'est par les filles que dans certains milieux on montre ce refus de l'intégration. Par exemple, le foulard et donc il y a de plus en plus de jeunes filles qui portent le foulard...la présence de l'Islam est beaucoup plus manifeste aujourd'hui qu'elle ne l'était y a dix ou quinze ans. Ajoutez à cela, pour certains, je ne vais pas généraliser, pour certains ce discours extérieur de l'école qui est parfois contradictoire au nôtre, ne peut qu'entraîner, je dirais que des problèmes, que des difficultés. »

(Enseignant)

5 La question des préjugés culturels et de l'identité assignée

Il est question dans les témoignages d'une perception d'assignation, d'imputation identitaire sur base des origines ethniques. Les personnes interviewées se sentant perçues comme arabo-musulmanes, Congolaises ou Turques plutôt que comme étant belges. Dans ce processus d'assignation identitaire, les traits culturels du milieu d'origine priment et effacent totalement les traits de la culture nationale.

Cette conception renvoie « à l'idée de l'autochtonie fondée sur un sociobiologisme généalogique : une longue présence commune sur un même territoire finirait par créer une quasi « race » aux caractères transmissibles (traits physiques et culturels), représentée par ceux qu'on appelle les nationaux de souche » (Rea, 2003, p.85).

Dans un des témoignages, l'interviewé croit percevoir une lecture scolaire différenciée et ethnicisante d'un même épisode à caractère disciplinaire : en fonction de l'origine de la personne, une mauvaise conduite serait circonscrite à sa dimension individuelle si elle concerne un élève autochtone, mais deviendrait un trait ethnique si elle concerne une personne « marocaine » : le comportement subirait ainsi un « marquage ethnique » qui par effet de contamination, caractériserait et disqualifierait le groupe ethnique dans son ensemble.

« Pour moi je suis belge, le Maroc ce sont mes origines, je me sens plus belge que marocaine...les gens me voient plus comme une Marocaine musulmane, ils ne voient pas du tout comme une Belge, d'abord marocaine musulmane et ensuite comme une Belge...déjà les gens ils ont beaucoup de préjugés et je trouve cela très triste, ils ont une image différente. Par exemple moi comme je porte le voile ils pensent que je ne sors jamais, que je reste à la maison, que l'on m'a obligé à le porter...alors que ce n'est pas vrai.

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

« (...) je suis la scolarité de ma fille de très près. Cette année, j'ai constaté que le prof de français a des préjugés. Durant notre entretien elle me dit : « j'ai aussi donné des cours de français pour personnes étrangères ». En fait je lui demandais de suivre ma fille concernant l'orthographe parce qu'elle avait quelques soucis. Elle m'a dit de ne pas m'inquiéter en précisant que ce n'était pas grave puisque ce n'est pas sa langue maternelle. Sur ce point j'ai dû lui expliquer que le français était sa langue maternelle.

C'est vrai puisque ma fille ne parle pas arabe. Donc j'ai insisté pour dire que ce n'était pas la question, mais que je voulais qu'elle fasse son travail correctement »

(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 0)

« C'est vrai que quand on est marocain, et qu'entre un Marocain et un Belge, un Marocain qui a un comportement agressif et un Belge qui a un comportement agressif, ça on l'a vécu, on l'a bien vu, le Marocain est catalogué de Marocain, voilà tandis qu'un Belge, bon, le Belge est un petit peu difficile, voilà c'est vrai, il faut dire ce qui est. (...)

(...) est-ce que j'ai été vraiment discriminée, je n'en sais rien du tout, mais en tout cas moi je l'ai vécu comme ça. Devoir lever la main devant tout le monde pour dire que j'étais marocaine alors qu'en fait jamais je ne me suis sentie marocaine, je me suis sentie toujours Belge, ça m'a, j'ai dit non... »

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

« (...) moi quand je faisais mes stages d'AS, ma coordinatrice me dit : « tu es d'origine turque et ça va, ta famille te laisse sortir ?... », je dis ah oui, tout va bien, « t'as pas de problèmes avec tes parents ? ». Et même encore maintenant quand je la croise, elle me redit : « alors ça va, on te laisse toujours tranquille ? ». Pour moi c'est clair qu'il y a des stigmatisations...c'est des stéréotypes, mais vous voyez ça poursuit et encore j'ai pas le foulard...quand on a une certaine physionomie et un certain nom et maintenant que l'unif est terminée maintenant ça se fait dans le milieu professionnel vous voyez, ça nous poursuit jusqu'à la tombe, on pourra pas s'en défaire c'est comme ça, je pense qu'il faut l'accepter, d'autant plus en Belgique...ah vous êtes belge, mais vous êtes d'origine, par exemple au Canada vous êtes canadien, quand on vous engage on vous engage pour vos compétences, mais en Belgique...je trouve qu'il y a plus de discrimination dans le milieu professionnel ou un jeune issu de l'immigration doit prouver, c'est comme si son diplôme valait un peu moins »...sur quelqu'un qui a une forte personnalité il va peut être se dire, comme moi, je vais encore plus travailler pour réussir...mais il y a d'autres gens qui ne fonctionnent pas comme ça, d'autres gens vont baisser les bras ou ils vont se sentir agressés ils vont se sentir oui, mais de toute façon à quoi ça sert ?... »

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

« Je suis né en Belgique, je suis Belge, j'ai la nationalité belge, ça aussi c'est surprenant quand à l'âge de douze ans on te donne un formulaire en début d'année où à côté de ta nationalité on t'obligeait à indiquer...c'est le prof qui te dit : « tu es turque, tu dois mettre turc »... Je suis né en Belgique, merde alors. Je suis né en Belgique et on me taxe de Turc, j'ai jamais vécu en Turquie. Déjà au niveau psychologique il y a un problème, tu imagines un enfant qui a grandi avec ça ?

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

« ...les jeunes immigrés...on leur dit vous êtes immigrés alors qu'ils sont nés en Belgique et se perçoivent donc comme belges, ils ne connaissent d'ailleurs pas le pays d'origine de leurs parents. ».

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

« L'image qu'on renvoie aux gens, bah c'est l'image que les gens se construisent aussi, ils doivent être un miroir quelque part. Si je reconnais un gars comme étant immigré, lui sa façon d'exister pour les autres, c'est d'être immigré, donc il va toujours dire qu'il est immigré... Je trouve ça important, le regard. »

(Enseignant)

6 La question du port du voile :

Nous sommes en présence, au travers des témoignages, d'une perception de discrimination relative à la question religieuse au sens large, mais aussi de la perception d'une cristallisation d'un sentiment islamophobe autour de la question du port du voile. Le voile comme « stigmaté tribal », pour citer Goffman, trait culturel qui discréditerait socialement et scolairement les jeunes filles qui le portent.

Ceci nous ramène à notre note introductive relative à une sous-culture, définie comme séculière et laïque, qui serait présente dans des fractions du corps enseignant et qui serait à l'origine de cette stigmatisation. Cette même logique discriminatoire s'estomperait, dans certains cas, dès que l'élève prendrait distance du religieux. Le sentiment de discrimination relatif au port du voile se base aussi, selon certains témoignages, sur la perception d'un traitement différencié par rapport aux autres signes religieux, notamment le port de la croix, qui eux seraient scolairement tolérés.

L'impact sur le plan scolaire semble évident : nomadisme scolaire et surtout crispations identitaires qui auraient des retombées variablement négatives sur la relation pédagogique : redoublements, tensions relationnelles...

Dans les témoignages, l'école devient un endroit où se confrontent et s'affrontent deux visions, deux discours sur la condition de la femme. Les jeunes filles d'origine marocaine semblent en effet revendiquer une conscience religieuse et une capacité de poser des actes de libre arbitre, en aucun cas hétérodirigés, qui sont contradictoires avec le statut de femme soumise qui leur serait assigné par certains professeurs. Nous sommes très loin des stéréotypes qui voient le voile comme signe de soumission.

« J'ai changé d'école parce que là on ne pouvait plus porter le foulard, mais c'est le problème, c'est que moi je voulais pas, je me suis dit de changer d'école, je voulais changer quoi... Dans la nouvelle école j'ai pu le porter et après ça faisait deux ans que j'étais là, mais après il fallait l'enlever, je voulais pas comme ça directement...je vais pas oser l'enlever, je sais pas l'enlever cool à l'aise, être comme ça deux ans voilée et l'enlever je voulais pas, donc vaut mieux aller dans une autre école...donc cette prof était très raciste, fin quoi raciste et moi je me taisais pas...c'était ma titulaire elle, donc voilà, donc c'était sûr, qu'à cause d'elle j'ai doublé...c'était une raciste, tout le monde l'avait dit, elle supportait pas trop les filles qui portaient le voile, elle est raciste par rapport à ça, elle est raciste dans tout, que ce soit dans la religion catholique, la religion islamique. Si il y a quelque chose qui montre la religion elle n'aime pas...et quand tu sais que ta meilleure amie qui est avec toi elle l'a fait tripler justement parce que pour ça... Maintenant par exemple moi je porte le voile, toi tu vas sans voile tu rigoles bien avec la prof et tout, elle va t'aimer, tandis que moi elle va pas m'aimer...maintenant par exemple si j'étais une catholique et que j'ai une croix et en même temps elle va aussi pas m'aimer...oui ma prof raciste elle me disait tu te crois pas chez toi, je ne crois pas que t'es dans ton pays, que t'es libre. Je lui dis : moi je suis Belge, je ne suis pas une Marocaine venue du Maroc. Donc voilà ces propos sont racistes, combien y en a qui le disent aux autres...qui viennent de Chine, Congo... Donc d'un côté ils ont raison, car il y en a qui viennent à l'école comme si elles allaient à la mosquée, des longs foulards, des longues djellabas, les Belges te laissent mettre le foulard et toi ils te donnent ça et tu prends ça, c'est exagéré.

Donc moi franchement s'ils ont enlevé je donne raison, mais moi je franchement même si je donne raison je ne voulais pas rester là, je préférais l'enlever dans une autre école, je

n'étais pas d'accord avec ceux qui venaient habillé comme ça parce que je le porte, mais je trouve qu'il y a des limites. »

(Femme d'origine marocaine)

« (...), mais par contre je pense qu'il y a des écoles qui sont un peu moins ouvertes dans mon cas, avec le port du voile. Dans la première école catholique, ils étaient vraiment très tolérants, très ouverts, par exemple lors des sorties extramuros ça ne posait pas de problème, on pouvait le garder quand on faisait des visites, il n'y avait pas de problèmes. À ma deuxième école je devais tout le temps le retirer, même si on allait une journée à la mer on devait l'enlever, ça posait problème...c'étaient des excursions obligatoires, si on n'y allait pas on nous retirait des points, il y avait des menaces derrière, donc j'y allais et je le retirais...oui, je me suis soumise au règlement...il ne fallait pas discuter... J'ai toujours laissé ma famille en dehors de ça...quand quelque chose ne va pas je vais directement voir les personnes concernées, je ne laisse pas passer...j'aurais pu changer d'école, j'ai failli le faire, mais là où j'étais c'était la meilleure école pour devenir puéricultrice, donc je me suis dit « tant pis, je vais rester, je vais supporter quelques années... J'en avais marre de discuter avec les profs...j'avais décidé de le porter à 15 ans, j'avais une envie, soudainement, ma mère le porte, d'autres membres de ma famille le portent, certaines de mes amies le portaient, j'ai décidé de le porter...quand les problèmes ont commencé, ma mère m'a dit de faire ce que l'école voulait, de patienter encore quelques années et mon père m'a dit d'aller discuter avec les professeurs et de voir la direction, mais je le faisais déjà par moi-même... mais par contre ce que je ne trouve pas normal quand on enlève notre voile à l'école on nous fait une remarque. Tous les signes sont censés être interdits, mais on ne dit rien pour les filles qui portent la croix, on ne leur fait jamais de remarques ... »

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

« (...) oui, ils nous jugent, ils nous disent vous les musulmans... On avait gym et on devait aller à l'escalade et j'ai demandé à pouvoir mettre le voile sur le chemin et la prof m'a dit non, je lui ai dit que si on ne peut pas, moi j'y vais pas... elle m'a dit toi tu es têtue, tu n'es pas ouverte, et ça m'a blessé, je l'ai mal pris. Ils disent vous les musulmanes, celles qui portent le voile, vous êtes têtues, vous êtes soumises, ils nous disent tout le temps ça alors que c'est pas vrai, ils cherchent pas à comprendre...ma sœur en quatrième, c'est depuis qu'elle avait parlé du voile avec sa prof, depuis qu'elle a défendu la religion, sa prof elle a eu la haine contre elle, c'était déclaré et alors en histoire, en français, religion, elle a raté à chaque fois, avec la même prof, mais la preuve que c'est pas nous qui travaillons pas, il y a une fille, elle aussi elle a défendu sa religion et il y a un garçon qui a recopié tout sur elle, lui a eu 9/10 et elle 3/10 ».

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

« Mes sœurs paradoxalement depuis qu'elles sont à l'université si je prends l'exemple de celles qui sont en médecine, elles ont beaucoup plus de soucis pour le foulard. Elles se sont heurtées à des responsables de l'hôpital, lors des stages, le port du voile...elles ont déjà eu des remarques de racisme de la part des gens...de mon côté, moi, jamais, enfin je suis un garçon, je ne porte pas de voile et je suis peu typé, donc je passe, encore une fois entre les conflits. De plus le foulard on le voit de loin ».

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

« Je prends un autre exemple, encore une fois lié au voile. Dans l'école de mes sœurs où on a interdit le voile, il y a 2 ou 3 ans, il y a eu une sorte de referendum entre professeurs, le 98% a voté pour l'interdiction du voile. Je trouvais cela assez révélateur de l'esprit de corps des professeurs. C'est impressionnant, c'est un score à la Saddam

Hussein...mes sœurs ont été heurtées, elles étaient déçues par des profs qu'elles avaient appréciés; pour elles le voile à l'école c'est un signal de la diversité à l'école ».

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

« Là-bas, il y avait des profs, enfin il y avait des profs bien, mais...il y avait des profs qui n'acceptaient pas que l'on porte le voile malgré que l'école accepte, je le ressentais très fort et alors il y avait des remarques ou alors elle ne me prenait pas en considération. Elle faisait des activités avec l'ensemble de la classe, mais moi elle me passait comme si je n'étais pas là... En fait ce n'était pas par rapport au fait que je sois Marocaine, je crois, c'était le fait que je sois musulmane. Je rentrais à la maison et je pleurais tous les soirs, c'était un enfer, j'en pouvais plus rester là et alors j'ai commencé à regarder pour d'autres écoles ...puis il fallait toujours attendre des heures à la porte vitrée ou alors il fallait insister et moi je ne voulais pas insister, je pensais que si j'allais insister j'allais me faire engueuler, j'avais peur en fait...puis je me souviens que quand j'ai été me désinscrire...là elles étaient toutes gentilles avec moi...comme par hasard elles étaient toutes gentilles, donc voilà je suis partie de là...oui peut-être que le professeur attendait que j'enlève mon foulard...elle aurait pu me le demander autrement, mais pas comme ça, mais bon je ne l'aurais pas enlevé, pas comme ça de toute façon, si elle me l'avait demandé autrement, j'aurais peut être hésité...je ne vais pas faire la paix si tu me fais la guerre ».

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

« (...) la non-cohérence de certaines choses...le règlement interdit le port du voile et tout port religieux. Voilà, il y avait le règlement. On l'appliquait pour les personnes voilées, mais on ne l'appliquait pas pour les personnes qui se baladaient avec une chaîne en or avec une belle croix. Et lors d'une conférence je l'ai relevé, on m'a pas écouté, on m'a dit il vaut mieux que tu te taises, parce que tu t'embarques dans un truc... »

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

« Quand je suis venue au CEFA, j'ai cherché du travail pendant six mois et j'ai jamais trouvé. Le jour où j'ai enlevé mon voile, le jour même j'ai trouvé un travail ».

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

À noter la présence, dans certains cas, d'une attitude parentale qui au travers d'une stratégie préventive basée sur le mimétisme comportemental et sur l'invisibilisation ethno-religieuse au sein de l'école, est radicalement en contradiction avec les prises de position très combatives, voire militantes de la part des jeunes filles directement concernées.

« (...)notre mère ne voulait pas que l'on porte le voile, que ce soit à l'école ou ailleurs parce que nous allions avoir des difficultés, dans la recherche d'un emploi et même à l'école, maintenant c'est interdit, donc par rapport à ça elle nous a bien expliqué les choses...mes deux parents tenaient le même discours par rapport au port du foulard ...ma maman savait qu'il y aurait un impact par rapport à certains professeurs, que certains d'entre eux n'aimaient pas ça, que l'école aurait demandé qu'on le retire et que certaines filles ne veulent pas le retirer à l'école, alors ça créerait des conflits...pour elle on était en Belgique, on devait s'adapter à la situation, si les filles voulaient porter le foulard elles le porteraient plus tard, si elles ont des difficultés dans le parcours scolaire c'est leur choix, mais d'abord le bagage scolaire, puis elles font ce qu'elles veulent ».

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

7 La question de l'orientation scolaire : filières de relégation, rétrogradation et écoles spécialisées

Le sentiment de discrimination sur base ethnique est massif et transversal dans les réponses obtenues par nos répondants. Il serait question d'une ethnicisation de la réorientation des filières. Il toucherait tous les groupes étudiés à l'exception des personnes d'origine polonaise.

Le discours des répondants converge vers une lecture commune du phénomène : dans l'imaginaire collectif des institutions opérant dans le champ de l'enseignement, l'horizon scolaire, le champ des possibles proposé, mais nous pourrions dire imposé aux élèves issus de l'immigration, est mutilé : ces élèves ont le sentiment d'être massivement acheminés, voire confinés, indépendamment d'éventuelles difficultés scolaires, dans ce que nous pouvons appeler des filières de relégation, notamment la filière professionnelle, vécue comme scolairement et socialement disqualifiée et disqualifiante. Tous les répondants perçoivent une hiérarchisation et une distribution à caractère socio-ethnique des élèves au sein de ces mêmes filières.

Tous ont le sentiment que leur origine ethnique est considérée, par les institutions en lien avec leur scolarité (écoles, centres PMS), comme une tare, ou un handicap culturel sur le plan de l'apprentissage, raison pour laquelle une réorientation vers le professionnel semblerait être en adéquation avec les capacités modestes de ces mêmes élèves, issus de l'immigration.

En filigrane, en suivant ces récits, nous serions en présence d'un phénomène qui est directement en lien avec la question de « l'imaginaire de l'échec » : le confinement scolaire étant d'une telle ampleur que son « modus operandi » peut s'expliquer en partie au travers d'une résignation collective qui s'appuierait sur un ancrage profond et ancien d'un sentiment d'infériorité, devenu inconscient : en d'autres termes, nous serions en présence de ce qu'on appelle en sociologie, de la violence symbolique, où le dominé participe activement à sa propre domination.

Il émerge aussi au travers de ces récits, la conviction de devoir travailler et de devoir se battre scolairement beaucoup plus, par rapport aux autochtones.

La question de l'orientation vers l'enseignement spécialisé semble toucher, quant à elle, particulièrement la population d'origine congolaise même si nous avons des exemples au sein des autres groupes étudiés. Toutes les personnes interrogées, touchées par la question de l'orientation vers l'enseignement spécialisé, se sentent victimes de discrimination en s'appuyant sur le fait de n'avoir jamais été confrontées à une expertise neurocognitive, mais plutôt à des évaluations en lien avec des difficultés d'apprentissage. Encore une fois avec l'exception des personnes d'origine polonaise.

« (...)alors que ma scolarité se passait bien, mon frère aîné m'aidait si je lui demandais, quand je ne comprenais pas une matière ou alors je demandais au professeur pour aller au cours de rattrapage le mercredi après-midi. On me convoqua au bureau de la sous-directrice, pour me dire que ce serait mieux que j'arrête l'année suivante l'enseignement technique de transition en scientifique, pour rester dans la même école et aller vers du professionnel. L'école proposait de la couture et de la coiffure. Je discutais vivement avec la sous-directrice pour lui dire qu'il n'en était pas question...les filles faisaient leurs primaires et ensuite la majorité allait en "couture" ou en "coiffure" selon vers quoi les

centres PMS les orientaient et les garçons en mécanique...je me suis toujours méfiée et je me méfie toujours des organismes d'orientation...je conseille aux élèves d'origine immigrée d'être un peu plus motivés et plus persévérants s'ils veulent entreprendre des études supérieures, que ce n'est pas facile, mais pas impossible non plus...il ne faut pas que les jeunes étudiants immigrés se laissent influencer aveuglement par le système scolaire, par les services d'orientation scolaire » .

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

« (...) par exemple mon frère aîné quand il est arrivé on l'a inscrit directement en professionnel...ce ne sont pas mes parents qui l'ont orienté, c'est l'école qui l'a orienté vers le professionnel. Il a réussi toutes ses professionnelles puis il a estimé qu'il était capable d'aller en technique, il a fait ses techniques et puis il a fait l'école supérieure et il a fait ingénieur industriel d'abord, puis ingénieur technico-commercial parce que c'était sa volonté à lui à un moment donné et pas...s'il avait suivi les profs...à chaque fois, c'était pour moi, pour mes sœurs, pour tous mes frères il y a eu ce problème-là...le problème c'est que nos parents ils faisaient confiance aux profs puisque les profs ce sont eux qui ont le savoir. Mon père n'a jamais remis en question un professeur parce qu'il estimait que c'était lui qui avait le savoir... Je suis très en colère par rapport aux écoles et à l'enseignement. Je suis vraiment en colère parce qu'à cause de préjugés...on a du se battre deux fois plus, on a du prouver qu'on était capables par rapport aux profs on a du se battre deux fois plus que les Belges d'ici...par exemple un jour j'ai un prof qui a sous-entendu que j'avais...enfin il y avait un dictionnaire qui avait disparu et il a sous-entendu que je l'avais volé...nous on venait pour apprendre et on devait se battre contre ces préjugés-là en plus. Ce que mes parents ne comprenaient pas...oui il y avait des Italiens, mais ils avaient moins de problèmes parce que comme ils sont catholiques et qu'on était dans une école catholique. La religion a posé problème à un moment donné...on nous regardait comme des bêtes curieuses, mais il y en avait quelques-unes qui venaient vers moi, mais c'était très rare, donc j'ai passé beaucoup de temps toute seule. »

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

« Il faudrait que l'on cesse, sous des prétendus bons motifs, d'entretenir des préjugés quant à la scolarité de ces populations d'origine immigrées. Il faudrait éviter de les conseiller en fonction de leur origine plutôt que de leurs compétences, car au sinon ces personnes se cantonnent aux études qu'ils considèrent comme étant de leur ressort. Au lieu de les freiner et de les envoyer vers des études de niveau plus bas, on devrait leur donner des outils pour qu'ils fassent les études de leur choix ...il y a une partie de la jeunesse qui a été sacrifiée et qui par un jeu de système a été mal conseillée et heu, par aussi certains effets de certaines politiques publiques... Mon ressenti, plus que mon ressenti, c'est que le système scolaire, par la manière dont il fonctionne, est obligé de laisser sur le côté certaines personnes et je remarque qu'il a laissé sur le côté beaucoup de personnes d'origine immigrée, surtout marocaine, africaine, voilà entre autres et pourquoi je trouve que ce système est injuste et inégalitaire, alors que voilà, l'essentiel c'est de ne pas l'être ».

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération 1).

« Ce dernier (à propos de son fils) a rencontré des difficultés linguistiques et n'arrivait plus à suivre. Suite à cela, la direction de l'école ainsi que l'assistante sociale insistaient pour le transférer dans une école spéciale. À cette époque je ne savais pas encore ce que signifiait cette école spéciale, je pensais spécialisée en termes de suivi, c'est-à-dire avec un nombre limité d'élèves auxquels on accordera plus d'attention...jusqu'au jour où j'ai rencontré une maman espagnole qui avait un enfant handicapé dans cette école et qui m'a fait comprendre que l'enseignement spécial est fait pour des enfants retardés et que mon fils n'avait rien à faire dans cette école...heureusement que je me suis fait aider par un professeur qui m'a orienté vers un centre PMS qui après plusieurs entretiens et

évaluations ont constaté que mon fils avait toutes les capacités de se trouver dans une école normale...j'ai remarqué que dans cette école spéciale il y avait beaucoup d'enfants d'Afrique... »

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

« Il (son frère) est directement venu d'Afrique, il ne parlait pas le français. On l'a mis directement dans une école spéciale, de l'école primaire à l'école spéciale parce qu'il ne sait pas parler le français, ce qui fait qu'il ne pouvait plus suivre l'enseignement normal comme les autres. Il doit apprendre le français, mais là on a jugé directement que c'est un cas puisque, je m'excuse beaucoup, si c'était un Européen, on allait d'abord étudier la capacité de l'enfant. Ils n'ont pas fait ça, ils ont mis l'enfant directement dans une école spéciale... Quand vous regardez, c'est quoi ça ? Pour moi c'était comme une question de racisme...parce que moi quand je suis sorti du général je ne sais pas pourquoi on m'a proposé l'électromécanique, du général au professionnel il y a un décalage et si je n'étais pas allé moi-même je ne sais pas où je serais maintenant...ils ont sous-estimé mes capacités. Donc si pendant une période un élève a mal travaillé, donc il n'est pas capable de poursuivre dans cette option, donc directement en professionnel, alors que le professionnel c'est vraiment quand tu n'as plus de volonté, tu ne vas pas à l'école, tes parents te suivent pas alors que moi non, mes parents ils étaient toujours derrière moi ... »

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

Les témoignages des professionnels confirment généralement les assertions des personnes issues de l'immigration:

« Il y a, je pense, un problème plus sociologique de l'enseignement qui pousse ces élèves vers des filières de relégation parce qu'ils ne sont pas conformes à un certain modèle qui est attendu par l'école (...) Je pense qu'il y a toute une série de mécanismes qui font qu'ils se trouvent dans l'enseignement professionnel, mais des mécanismes, je pense, qui viennent aussi de l'école, qui ne sont peut-être pas nécessairement conscients, des mécanismes qui font que l'école reproduit ou favorise un certain modèle social et que pour finir, ils ne correspondent pas au modèle et donc ils se retrouvent en échec et font alors des filières qui sont tout à fait disqualifiantes et dégradantes... ».

(Directeur d'un centre PMS)

« Très souvent on entend le discours de : « je suis tombé de...et puis je suis tombé de à.. », ou : « le CEFA est encore en dessous, je suis déjà tombé en professionnel, je ne vais pas finir au CEFA ». Des choses comme ça de hiérarchisation de types d'enseignement. Donc en professionnel on essaie de faire un travail autour de ça, où c'est la honte d'être en professionnel. C'est quelque chose qui est ressenti très fort dans les classes de troisième et quatrième. »

(Enseignante)

« J'ai eu par exemple le cas de deux parents qui venaient d'arriver d'Afrique et qui ne connaissaient pas le système belge, ils n'avaient pas encore l'équivalence de diplômes du parcours scolaire de leurs enfants et donc pour ne pas rater une année on fait une inscription provisoire en attendant l'homologation du ministère. Je me suis rendu compte que certains collègues spécialisés dans les dossiers des étrangers inscrivaient automatiquement l'élève en professionnel. Un jour, ce qui dérange encore une fois l'institution, je remets cela en question : « sur quel critère vous vous basez pour inscrire l'enfant en professionnel alors que vous n'avez pas encore d'équivalence, qui vous dit qu'il n'a pas le niveau du général ou du technique ? »... pour moi c'est déjà une

discrimination dès le départ. Il y a des personnes qui se retrouvent à des endroits où ils ne devraient pas se trouver parce qu'ils étaient mal informés. »

(Éducatrice)

« Beaucoup sont dans l'enseignement spécial (élèves issus de l'émigration), parce qu'ils ont été diagnostiqués par le PMS comme ayant des troubles...cognitifs. Oui, voilà, c'est parce qu'en fait, à cause des tests qui sont réalisés aussi au niveau des PMS, déjà au niveau maternel ils les réussissent très mal ces enfants-là. Et donc il y a des enfants qui ont déjà du mal à avoir accès à l'école primaire parce qu'ils ne réussissent pas ces tests, ils ne les comprennent pas parce qu'ils ont une autre langue à la maison, quelques fois, je ne dis pas qu'ils sont débiles, mais on les diagnostique débiles, mais c'est parce qu'ils n'ont pas compris la question...et donc il y en a beaucoup qui sont dans l'enseignement spécial, juste pour une question de langue parce qu'on ne laisse pas l'enfant apprendre la langue, donc le temps de lui apprendre puisqu'ils viennent directement avec les tests »

(Assistant social)

8 Le sentiment de discrimination dans les rapports scolaires :

Le sentiment d'une ethnicisation des rapports scolaires est très présent chez toutes les populations interviewées, sauf celle d'origine polonaise.

Cette ethnicisation se traduirait par une relation pédagogique différenciée par rapport aux élèves autochtones : les élèves issus de l'immigration se sentent de manière massive discriminés sur le plan évaluatif et minorisés au travers des discours de certains enseignants, notamment par rapport à l'horizon socioscolaire qui leur est prédit. C'est le même processus de minorisation que l'on retrouve au départ de la question de la réorientation des filières ainsi que de la question de l'imaginaire de l'échec.

Ce sentiment discriminatoire chez l'élève peut donner lieu, dans certains cas, à une combativité pédagogique accrue, où au travers de la réussite scolaire se joue une revanche ethnopersonnelle. La variabilité de l'incidence du sentiment de discrimination sur les attitudes des élèves, entre découragement et pugnacité, est probablement en lien avec les ressources identitaires mobilisables par l'individu. Au près de la population d'origine polonaise, ce sentiment est totalement absent, en lien encore une fois, avec la question de la minorité ethnique non visible. Cette invisibilité les mettrait à l'abri de toute ethnicisation dans les rapports scolaires.

« Pour l'inscription, ça a été. C'était un directeur progressiste qui voulait justement un peu de mixité...c'était un peu plus cher que d'autres écoles, mais pas beaucoup plus, mais si tu sais qu'il y a un bon enseignement, ben ça a motivé d'autres familles. Alors je vais dire que j'ai un petit peu souffert de racisme et je vais dire que c'est ce qui me donnait encore plus de hargne, l'envie de réussir. Parfois c'est vraiment pour dire eh ben oui, la petite Marocaine, fille d'ouvrier qui a gratté le charbon en dessous de la terre, ouais elle a réussi. Donc même quand on nous disait qu'on n'aurait quand même pas d'avenir et que c'était mieux pour nous de retourner, « faites des métiers manuels hein, allez dans les écoles professionnelles... » des profs...qui nous décourageaient ...ça ne leur plaisait pas que l'on soit là et en plus on était assez bon, on n'était pas les premiers, mais on était dans les premiers de la classe, alors que tout le reste c'était des Belges, des fils d'avocats, des médecins, voilà c'était ça ».

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

« Ouais tout, que ça soit polonais, que ça soit étranger, mais c'est vrai que nous les Marocains, je ne sais pas pourquoi on est attiré par ce genre de prof, ce genre de remarques aussi, on les attire, les noirs, les Marocains, on attire rien que ce genre de remarques. Ils voulaient tous nous voir en travaux manuels, comme avant, au temps des mines, dans des trucs comme ça, je ne sais pas...ils nous prenaient pour des cons, on nous disait des phrases comme ça et voilà. Ils croyaient qu'ils allaient nous bluffer, mais y a rien, on est encore là jusqu'à ce qu'on va avoir notre diplôme, inch'allah et on va avoir un bon travail, inch'allah. »

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

« (...) les autres élèves ils faisaient n'importe quoi et tiens t'as tes points et par exemple moi je faisais un exposé oral du même niveau qu'un autre élève qui était belge et bien le Belge il avait plus de points que moi. Ça ne se voit pas beaucoup peut-être, un ou deux points plus que moi, mais bon ça se ressentait...mais ce n'est pas qu'il allait me péter pour autant, c'est que lui il me donne le strict minimum « voilà tu as dix, c'est bon t'es content, allez, dégage » et ce n'est pas qu'il m'aidait ou m'encourageait. Mais bon, il ne va pas me faire doubler, il n'a pas le droit ».

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

« (...)par contre, les choses ont commencé à se compliquer vers le secondaire où là on est tombé sur des professeurs qui étaient assez étonnés qu'on arrive déjà au niveau secondaire...les gros soucis que j'ai eus...c'étaient du côté des professeurs qui avaient de gros préjugés. J'ai plusieurs fois été confrontée à des profs qui me mettaient toujours un point en moins que les autres...ce n'était pas justifié, c'était juste que comme j'étais issue de l'immigration je devais avoir forcément plus difficile que les autres alors que je reçois le même enseignement à l'école. Donc la matière que je vois à l'école, je la révise à la maison et donc en principe il n'y a pas de problème ».

(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 20-25 ans, génération 1)

« ...et puis le réflexe de l'enseignement professionnel, merci quoi. C'est parce que j'avais un caractère fort que sinon c'est clair, j'étais dans le professionnel sans problème, hein. C'est parce que je préférerais rater que plutôt d'aller dans le professionnel ».

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 25-30 ans, génération 1)

« (...) ben des fois il y a des préjugés, il y a eu des préjugés quand j'étais en général parce que j'étais turc comme quoi un étranger ne peut, pouvait pas étudier quoi...de la part des personnes qui étaient dans ma classe comme quoi un étranger, comme quoi quand les immigrés venaient ici c'était plutôt maçonnerie, plafonnage...que les générales ils y arriveront pas quoi, à faire un bon métier comme médecin, ingénieur en informatique et tout ça quoi ».

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

« Certains profs étaient tout sauf ouverts. Il y en avait une en particulier qui était raciste à 300%. J'ai eu des mauvaises expériences. C'était quelque chose de pitoyable. Si je la revois dans la rue, je lui dirais : « regardez-moi, j'ai fait des études, vous qui me maltraitez ». Subir ce racisme, c'est une des raisons qui donne la gnaque, ça donne envie de rentrer dedans... À Koekelberg c'était moins le cas, j'ai retrouvé des personnes qui partageaient les mêmes origines et les mêmes valeurs que moi, belges ou non belges. Je vois ça plutôt d'un point de vue social. XXX c'est une école élitiste et les gens sont bourgeois. Ils ont tout de suite une relation de dénigrement avec ceux qui sont plus en bas...on me l'a fait sentir direct. J'étais mal, dans ma tête je me suis dit : « tu parles français, mais tu n'es pas dans ton pays ici », je pleurais, je voulais retourner en Turquie...t'en ramasses dans tes dents... À Koekelberg c'était moins le cas, il y avait des

Belges qui avaient la même situation financière que nous. C'était socialement mélangé et pour moi c'était plus positif ».

(Homme, d'origine turque, classe d'âge 25-30 ans, génération 1)

« (...) la plupart des parents ont fait les mêmes constatations que moi, il n'y a pas que mon fils, mais aussi les enfants des autres le disent. Alors oui, il y a discrimination. Cette discrimination est surtout par rapport aux comportements des uns et des autres, on est plus tolérants face aux bêtises des blancs que des Africains... la scolarité des enfants d'origine africaine est plus difficile...oui je l'ai vécu personnellement (l'interlocutrice avait repris des études en haute école), exemple quand vous avez un examen oral alors que vous avez étudié toute la nuit et le matin quand vous venez, vous pouvez parler comme vous voulez, mais c'est peine perdue, à la fin on se disait, comment faire pour étudier ?...Réussir c'est autre chose parce que tu étudies et ça ne vaut rien, alors que nos collègues marocains qui étaient avec nous, ils passaient facilement... Non, il faut continuer à se battre, la vie est un combat, on ne peut être aimés par tout le monde, c'est impossible. Nous devons nous-mêmes prouver de quoi nous sommes capables, il faut arracher le respect... »

(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0)

Dans l'extrait suivant, la lecture que l'enseignant fait des difficultés de son élève est construite sur des stéréotypes à caractère ethnique, des préjugés ethnopédagogiques en l'occurrence (la question de la tradition orale dans la culture africaine) qui en même temps figent l'élève dans une identité assignée qui ne correspond en aucun cas à l'identité telle qu'elle est vécue par l'élève.

« La prof me dit (concernant son enfant) : « est-ce vous lui avez toujours appris l'histoire du Congo ? », je dis : « pourquoi ? », « peut-être parce qu'elle s'y connaît en histoire orale, mais en Belgique il faut écrire, c'est écrit...on l'a toujours dit, en Afrique c'est oral et quand je lui demande d'écrire quelque chose elle ne sait pas m'écrire une réponse correcte ». J'ai dit : « non, c'est peut-être qu'elle est faible à faire une synthèse d'une matière, mais je ne vois pas pourquoi ça viendrait d'une histoire de tradition orale du Sud, elle n'a jamais été au Congo, elle n'a même pas voyagé, elle n'a jamais eu de tradition orale ni quoi que ce soit. »

(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 35-39, génération 0)

Signalons que le sentiment de discrimination sur la base de critères raciaux de nature biologique est particulièrement vif chez les personnes d'origine congolaise. Celles-ci s'estiment en effet stigmatisées et dévalorisées, notamment dans le contexte scolaire, à cause de leur couleur de peau.

« Oui, mais l'école aussi (la discrimination), d'ailleurs on leur avait dit : « si vous voulez réussir vous devez travailler dix fois plus qu'un petit Belge on vous le dit... on dirait qu'ils (les professeurs) ont une rancune contre les enfants africains. »

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

« Ça dépendait des professeurs. Il y avait des professeurs qui étaient tolérants, mais il y avait des profs, beaucoup par exemple, c'était : t'étais étranger, tu déranges la classe, c'est un peu ce genre de propos, je ne vais pas dire raciste, mais...c'était plus les étrangers africains, les Arabes, les noirs, c'était plus par rapport aux Africains. »

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

« Voilà je pouvais te donner 17 mais je te donne 12 ou 11 parce que le Belge qui est passé ici avant toi, je ne lui ai pas donné ça. Ils disent ça aux enfants... »

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

« En première année primaire, il y avait quelques enfants avec qui je jouais et puis du jour au lendemain les enfants n'ont plus voulu jouer avec moi. J'ai essayé de savoir pourquoi et c'est là qu'ils m'ont dit que leurs parents leur avaient interdit de jouer avec un noir, c'est quelque chose que je n'ai jamais oublié...quasi tous mes amis congolais ont été confrontés à cette situation : vous téléphonez pour savoir si l'appartement est libre et lorsque l'on vous voit arriver on vous répond que l'appartement est déjà pris. Vous ne trouverez pas quelqu'un qui habite à Bruxelles et qui vous dira que la première visite c'était OK ... Le problème c'est déjà posé deux ou trois fois : « papa on m'a traité de sale négresse », c'est un parent d'élève qui l'a traitée comme ça dans une manifestation...l'année dernière donc je vais la chercher à l'école, elle me raconte qu'une des élèves lui a dit de se bouger et l'a traitée de sale noire. Qu'est-ce que vous voulez répondre à votre enfant par rapport à ça ? Il faut lui dire qu'il y a des gens racistes le plus tôt possible...d'autant plus que l'on vit dans un monde de blancs, elle sera encore plusieurs fois amenée à être traitée de tous les noms qui soient et mon souhait c'est qu'elle soit assez forte pour ne pas être déstabilisée. »

(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0)

« Mon père avait un discours très simple et je le remercie par rapport à ça. Il nous a souvent dit : vous n'êtes pas chez vous ici, vous êtes nés ici, mais vous êtes noirs et on vous le fera toujours remarquer. J'ai été amené à fréquenter des Congolais et des noirs qui tombent de haut parce qu' à 20 ou 30 ans ils se rendent compte que finalement le racisme existe, qu'ils peuvent être victimes de comportements extrémistes ou discriminatoires et malheureusement si vous n'avez pas acquis cette réalité très tôt c'est difficile à digérer, arrivé à un certain âge, et là vous remettez tout en question et je vous assure qu'il y a des gens qui sont déprimés... On dit toujours qu'il faut étudier pour trouver sa place dans la société, c'est plus dur quand vous êtes noir certes, ou arabe ou autre, mais je pense que c'est un combat qui parfois est salutaire. »

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

« À l'école non (attitudes racistes), mais en dehors oui, j'entends souvent des remarques, des vieilles personnes surtout, genre « retournez sur vos arbres », gnagnagni... On va directement penser mal quand il y a des étrangers, il y a des endroits où les noirs et les Arabes ne rentrent pas ...le chauffeur de bus il va te demander deux fois de montrer le ticket. Quand on est à plusieurs, ça arrive tout le temps. Les filles seules ça va, mais avec les garçons. Pareil quand on sort, on sait dans quel café on ne peut pas rentrer et dans lequel on peut rentrer. »

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

« Aussi d'après les échos que j'ai eus des jeunes il y avait beaucoup de racisme... Ils me racontaient des histoires concrètes que j'aurais du noter, car là j'ai oublié, qui généralement sortaient de la bouche des dinosaures, soit certains chefs d'atelier...du style : « une crème brulée elle ressemble à ta gueule », alors que c'était un black. Oui, mais vous savez, ils sont très sensibles à ce genre de remarques, ils sont très réactifs à cela. À un moment donné, il y a des clans qui se forment pour se soutenir et donc ça peut partir dans tous les sens. »

(Éducatrice)

Dans les extraits qui suivent, les répondants polonais expriment, par contre, leur sentiment de ne pas avoir été victimes de discrimination dans les rapports scolaires et relie cette constatation à leur invisibilité ethnique.

« Non, on n'a jamais ressenti ça (de la discrimination), jamais ! Non vraiment super, même avec les changements d'école. En plus quand on a changé d'école...c'est les professeurs qui se sont occupés de nous. C'est eux qui ont voulu bien nous intégrer à cette école. À chaque réunion, même la directrice c'était super. »

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

« Non (de la discrimination), moi je pense par exemple que les professeurs ils ont plus aidé nous que pour les personnes belges. Je sens ça »

(Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 0)

« Non, je n'ai jamais rien ressenti à l'école, au niveau des professeurs, de la cour, je n'ai jamais été mis à part parce que je n'ai pas la sale gueule. Polonais on est facilement...on tombe dans un groupe, à part le nom qui fait bizarre. »

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

« Non, je n'ai pas eu de problème à ce niveau-là. Je n'ai jamais ressenti qu'on me regardait autrement ou quoi, ni des professeurs, ni des élèves d'ailleurs ».

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

9 La question du sentiment d'exclusion sociale

Le sentiment d'exclusion sociale se décline de différentes manières : au travers de la conviction chez les répondants, d'être en présence de ce que la sociologie américaine des années septante appelait « un plafond de verre », c'est-à-dire une barrière invisible qui empêche toute ascension professionnelle et de manière plus large, toute mobilité sociale, mais aussi au travers de la perception d'attitudes ouvertement racistes (insultes), singulièrement dans les propos recueillis auprès des répondants d'origine congolaise.

Cette perception d'exclusion sociale est très diffuse et peut avoir des retombées scolaires variables, comme nous pouvons le constater : chez certains, elle amorcerait, au travers d'un discours fataliste, une paralysie scolaire, tandis que chez d'autres elle amorcerait, comme nous l'avons préalablement vu, un discours socialement et scolairement combatif.

Encore une fois, la population d'origine polonaise revendique massivement une totale absence de sentiment d'exclusion sociale en soulevant la question de son invisibilité ethnique.

« Moi je suis arrivé simplement à dire tout simplement que c'est une impossibilité (l'intégration)... Donc pour moi, il y a un échec total. Pourquoi ? C'est aussi simple que ça. Il y a une méfiance non pas par rapport à la couleur, à la race ou au prénom ou à l'étranger, mais à la religion...il y a une islamophobie totale, dernièrement là où je travaille on m'a posé la question de quel type de musulman j'étais... Quand je vois comment ça se passe, eh bien, ça ne me donne pas envie d'exercer ma profession, de m'intégrer encore plus, dans cette société qui ne me veut pas ».

« Ici en Belgique, enfin je parle peut-être pas pour tout le monde, mais, un musulman c'est un Arabe, c'est quelqu'un qui fout la merde, ce n'est pas quelqu'un qui travaille,

c'est quelqu'un qui profite du système. C'est un peu tout ça, c'est un peu l'image qui se dégage en fait. »

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

« Il m'invite chez lui, dans un autre quartier. Je débarque. Ça m'a fait très mal : je vois une vieille tout au fond de la rue, elle prend son caniche, elle traverse dans la rue. C'était à cause de moi, il y avait personne d'autre dans la rue. Je tourne au coin, je me fais arrêter par les flics. Ah, t'as la veine quoi. Tu te dis : «T'es un bougnoule. T'es pas chez toi. T'as beau être né ici et parler français d'abord, t'as beau penser français, ben non, t'es un bougnoule ».

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

« Je suis ingénieur civil physicien spécialisé dans le génie nucléaire, si j'avais opté pour la recherche ou autre, j'aurais des petits postes. On ne m'aurait jamais accordé un poste d'importance, un poste où j'aurais des responsabilités, des prises de décisions et autre. Jamais, ça c'était hors de question, je le savais, j'en étais conscient. Pourquoi ? Parce que les étrangers sont systématiquement mis à l'écart. Systématiquement ».

(Homme, d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 1)

« ...là j'étais venue (au Forem) avec tout un petit paquet de refus et après une fois par mois on me convoquait et c'était une erreur soi-disant : « ah, mais vous avez un graduat, on ne comprend pas pourquoi on vous appelle, normalement on convoque les personnes qui n'ont aucune qualification et c'est pour leur proposer des formations ». Un jour, je me suis énervée et j'ai demandé si c'était à cause de mon nom à connotation étrangère et qu'on s'est dit qu'elle n'a pas de qualification et il faut qu'on la forme...ça voulait dire que ma lettre ils ne l'avaient même pas lue, parce que je disais bien jeune diplômée en sachant que j'ai un prénom qui est aussi utilisé pour le masculin...et quand j'ai reçu les premières lettres avec monsieur...c'est mon ressenti, mais je me disais ils voient mon nom et il ne lisent ni mon cv, ni ma lettre de motivation et on m'envoie une lettre de refus ».

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

« Ici, nous sommes des étrangers, il faut montrer qu'ils (ses enfants) connaissent quelque chose...avec certains c'est facile, ils n'ont pas de préjugés et avec d'autres c'est le contraire, ils nous considèrent toujours comme des étrangers, en tout cas il faut avoir des qualifications, cela permet d'avoir plus de chance, comme mon fils ».

(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0)

La question de la discrimination à l'embauche est développée par les répondants ainsi que celle de l'ethnostratification du marché de l'emploi, qui ouvrirait l'accès aux emplois socialement disqualifiés, ce que Bourdieu appelle « la misère de position », singulièrement aux personnes d'origine africaine.

« Oui, il y avait une grande discrimination par rapport aux Africains noirs, noirs surtout, pas d'Afrique du Nord. Les Marocains avaient déjà les permis de travail, les permis de cinq ans, mais je pense que d'après l'histoire eux ils venaient pour le travail et nous on venait pour les études... C'était une classe d'élite qui venait, mais cette classe d'élite a beaucoup souffert, il y en a beaucoup qui sont restés ici...et qui n'ont pas pu exercer un emploi...ils sont devenus vieux, c'est les enfants qui ont profité, heureusement, mais malheureusement cette discrimination encore continue au niveau de nos enfants. Oui... mon fils il a terminé brillamment, il a commencé à chercher et il n'a pas trouvé, il a 30 ans, donc c'est un peu lourd pour nous, un peu triste, mais on accepte. Si on mettait les

Belges dans les conditions où l'on met les Africains, surtout les Congolais, il y en aurait beaucoup qui seraient dans les maisons psychiatriques...alors la personne qui trouve de l'emploi c'est ma fille qui a fait les études d'infirmière, dans ce domaine beaucoup de Belges n'aiment pas les tracasseries, les plaintes des malades et tout ça, alors les portes s'ouvrent, il y a maintenant beaucoup d'Africains...c'est parce que seulement la communication des noms, donc le nom te poursuit. Cette fois-ci ce sont des enfants qui sont nés ici, ils n'ont pas d'accent comme moi qui viens de là-bas. Quand tu l'entends au téléphone tu ne vas pas savoir si c'est un Africain ou non, mais dès que tu te présentes, la tête, toute noire, il y a la réticence »

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

« La discrimination qui existe dans le milieu du travail, ça je peux en témoigner de cette discrimination, je l'ai sentie, ce n'est pas faux, on ne le dit pas clairement, mais ça existe. Quand j'entends parler les jeunes d'autres origines, même les jeunes Marocains, les jeunes arabes, je me reconnais...je l'ai senti à plusieurs reprises, j'ai passé des concours de sélection pour un travail au moins à deux ou trois reprises. Je n'ai jamais compris pourquoi j'ai été écarté alors que je remplissais toutes les conditions...mes enfants sont en butte avec le même problème et ce n'est pas seulement au niveau du travail que ça existe, mais de la vie ordinaire. Par exemple, lorsqu'ils cherchent un appartement à louer, ça pose problème...on leur a toujours expliqué, même si vous êtes belges, vous devez travailler deux fois plus que les autres...parce que vous savez qu'il y a ce problème-là, vous allez leur en montrer, dans vos études vous le rencontrerez, dans votre vie de travail vous rencontrerez ce problème, on leur a toujours expliqué ça, donc vous devez être plus fort, travailler beaucoup plus que les autres et ne pas vous décourager lorsque vous rencontrerez ce problème. »

(Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0)

« Ce sont les frustrations, le rejet qui font que les gens s'enferment dans le ghetto et ça, c'est très mauvais pour une région lorsque les gens s'enferment dans un ghetto. »

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

Les extraits suivants sont issus d'entretiens réalisés avec des professionnels. Ils corroborent les témoignages recueillis auprès des personnes issues de l'immigration.

« Voilà, il y a encore des jeunes de quinze ans qui vous disent : « Mais mon père et ma mère ne savent pas lire ni écrire. Moi de toute façon qu'est-ce que je peux faire ? Ils ne pourront pas m'aider, ils ne pourront pas me payer des études. Voilà, pourquoi je dois venir à l'école ? (...) »

Pour certains, ils pensent qu'ils n'auront pas de boulot parce qu'ils s'appellent Mohamed ou Moustafa, mais il y en a d'autres, non ! Voilà : « je suis marocain, je suis d'origine étrangère, mais je vais réussir et j'ai des ambitions, j'ai un objectif. Mon père et ma mère n'ont pas été à l'école, ou ils ont été à l'école jusqu'à 14 ans, moi je veux y arriver ». Donc là vous avez deux groupes bien distincts à ce niveau-là... »

(Enseignant)

« Et puis il y en a beaucoup aussi, ça ne les intéresse pas parce qu'ils ont l'impression que de toute façon ils vont être au chômage comme leurs parents. Ils ne voient pas trop d'avenir »

(Psychologue centre PMS)

« Pas tous, mais ils sont dans une vie un peu morose, quoi. Donc ce n'est pas facile quoi. Parce que leurs parents travaillent pas, ou travaillent peut-être, mais ils ont du mal parce qu'il faut nourrir toute la famille, tout le monde doit se démerder et je crois qu'à force de

voir des images pas roses, bah ils restent là-dedans, ils ne voient que ça et tout ce qui se passe dans ces quartiers-là aussi. Ce n'est pas le bleu Côte d'Azur hein, là où je travaille. »

(Enseignant)

« Parfois moi j'entends en individuel certains vécus d'enfants ou qui racontent des choses qui m'effarent moi. Un père qui devant lui (son fils) a été...comment...on lui a demandé la carte d'identité, le flic qui jette la carte d'identité par terre : « ramasse là » quoi. J'ai des enfants qui m'ont raconté des choses comme ça, alors je pense que ce n'est pas inventé. »

(Personnel de CPMS)

Les personnes d'origine polonaise soulignent toute absence de sentiment d'exclusion sociale en lien direct avec la question de la minorité ethnique non visible.

« Les gens ne me voyaient pas comme une étrangère, je passais inaperçue, c'est simplement physique, certains pensaient que j'étais flamande, française, italienne. »

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

« Bon, être polonais cela ne se voit pas de l'extérieur ».

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

« Comme Polonais je n'ai pas de la couleur de peau... Mais je me dis de toute façon, le Polonais s'intègre et se mélange aux autres, physiquement on est européen, on n'est pas basanés, ni frisés. »

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

Conclusion

En conclusion, nous voudrions attirer l'attention sur un aspect que nous considérons comme central pour la compréhension de cette problématique : une grande majorité des personnes interrogées, comme nous avons pu le constater, se représente dans le jeu social comme « appartenant à un groupe ethnique ». Très souvent, les répondants s'autodéfinissent et probablement s'autoperçoivent comme étant marocains, arabes, turcs... alors qu'ils sont nés en Belgique et qu'ils possèdent la nationalité belge. En suivant la pensée de Castel et Miller², on pourrait considérer que dans certaines situations, le sentiment d'avoir été ou d'être victime de discrimination ethnique et/ou de racisme serait à l'origine de la formation des minorités ethniques, sentiment qui transformerait ainsi les communautés immigrées en minorités ethniques.

De manière plus générale, selon Frederick Barth³, « cette appartenance ethnique serait le résultat d'un processus d'imputation ou de souscription : c'est dans la mesure où une personne se reconnaît dans, ou est reconnue par un groupe ethnique, que l'ethnicité se manifeste par des traits distinctifs. C'est le processus même de construction des frontières ethniques qui crée le contenu culturel des groupes ethniques et non l'inverse. »

Il est clair au travers de cette recherche qu'une grande majorité de personnes d'origine ou de nationalité turque, marocaine et congolaise vit le sentiment d'avoir été discriminée directement ou indirectement, et ceci à des degrés différents, sur le plan social et/ou scolaire. Ce sentiment semble avoir induit une ethnicisation identitaire chez ces mêmes personnes, dont le corollaire serait une cristallisation des contenus ethniques et une rigidification des frontières interethniques : en d'autres mots, des identités ethniques pleinement souscrites et affirmées et des frontières symboliques très puissantes entre autochtones et allochtones.

Cette topographie symbolique semble profondément ancrée dans le champ de l'enseignement au travers du ressenti des élèves issus de l'immigration, provoquant des retombées majeures sur leur scolarité et pouvant se traduire aussi, comme nous venons de le voir dans le cadre de cette recherche, par un phénomène « d'incroyance scolaire » relativement étendu », qui nous semble préoccupant.

Autre élément qui émerge avec force, comme nous l'avons vu, c'est le sentiment de la part des personnes d'origine ou de nationalité congolaise, d'avoir été victimes de discrimination à caractère racial, de racisme sur base d'une supposée infériorité biologique : la nature raciale des insultes et la fréquence très importante des réorientations vers l'enseignement spécialisé en absence d'expertise neurocognitive, seraient selon ces répondants, autant d'éléments probants.

Une des retombées du sentiment d'être victime de racisme est l'élaboration au sein des familles d'origine congolaise, d'un discours strategico-défensif, qui viserait à encourager une mobilisation et un investissement personnels plus importants par rapport aux autochtones, pour s'acheminer vers une éventuelle réussite sociale.

² CASTEL M. & MILLER M. (1998) *The Age of Migration*. New York, Guilford Press

³ BARTH F. (1995) *Les groupes ethniques et leurs frontières*. Paris, Presses Universitaires de France

Ce sentiment de discrimination est différent chez les populations d'origine marocaine et turque où il est plus question d'un sentiment d'islamophobie qui se cristallise de manière privilégiée autour de la question du voile, et qui voit les jeunes filles d'origine marocaine particulièrement exposées.

Quant au sentiment de discrimination scolaire, il s'objective de manière centrale autour de la question de la réorientation des filières: toutes les populations interrogées, à l'exception de la population polonaise, se sont dites victimes de discrimination, ce sentiment se traduisant par un horizon scolaire trop souvent confiné au technique et au professionnel. Ils se sentent aussi minorisés sur le plan intellectuel, au travers des propos de certains enseignants.

Cette même ethnicisation de la relation pédagogique leur porterait de manière générale préjudice dans les évaluations scolaires.

Les Polonais quant à eux représentent la grande exception sur le plan du sentiment d'exclusion : les personnes d'origine polonaise affirment généralement ne pas avoir été victimes de discrimination scolaire sur base ethnique et l'expliquent, de manière très récurrente, en soulevant la question de la minorité ethnique non visible, sorte de similitude morphologique qui leur permettrait de ne pas être identifiables et donc catégorisables.

Bibliographie

BARTH F. (1995) *Les groupes ethniques et leurs frontières*. Paris, Presses Universitaires de France.

CASTEL M. & MILLER M. (1998) *The Age of Migration*. New York, Guilford Press.

MAUGER G. (2009) *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris, La Découverte.

Rea A. (2003) *Sociologie de l'immigration*. Paris, La Découverte.

