



INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE AND VIOLENCE PREVENTION, 2, DECEMBER 2016, 37-64

*LES PROBLÉMATIQUES SCOLAIRES DES ÉLÈVES  
IMMIGRÉS AU PRISME DE L'ETHNICISATION DES  
RELATIONS ENTRE PAIRS*

*THE ACADEMIC PROBLEMS OF IMMIGRANT  
STUDENTS BY THE PRISM OF THE ETHNICIZATION  
OF PEER RELATIONS*

**BERGAMASCHI ALESSANDRO**

*UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS - ÉCOLE  
SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
UNITÉ DE RECHERCHE « MIGRATIONS SOCIÉTÉS » (UMR  
CNRS 8245 - UMR IRD 205)*

Contact : [alessandro.BERGAMASCHI@unice.fr](mailto:alessandro.BERGAMASCHI@unice.fr)

## RÉSUMÉ

Cet article s'attache à comprendre les facteurs d'échec scolaire des élèves « immigrés ». Après une revue des explications dominantes, nous aborderons les cadres analytiques propres aux « relations entre pairs » et à l'« ethnicisation de l'espace scolaire ». La piste, sur laquelle nous sommes en train de travailler au moyen d'une étude qualitative, prévoit que pour les élèves « immigrés », la combinaison de facteurs habituellement considérés comme pouvant conduire à des formes d'échec scolaire telles que le décrochage scolaire, se double d'une variable supplémentaire, à savoir l'ethnicisation de leur statut au sein des relations entre pairs, laquelle peut devenir, selon les situations, un facteur pénalisant le déroulement de la scolarité.

## MOTS-CLÉS

Immigration, adolescents, échec scolaire, xénophobie, ethnicisation.

## ABSTRACT

This article aims to understand the factors of academic failure of “immigrant” students. After taking into account the main theories on this issue, we will focus our attention towards the analytical frameworks of the “peers relations” and the “ethnicization of the school environment”. Through a qualitative study currently underway, we set out the approach that for “immigrant” students the combination of factors that can lead to school dropouts are strengthened by an extra variable, namely the ethnicization of their peer relations, which can become, according the situations, a factor penalizing their school career.

## KEY WORDS

Immigration, adolescents, academic failure, xenophobia, ethnicization.

## INTRODUCTION

Les parcours scolaires des élèves dits « immigrés » représentent un objet d'étude au croisement de la sociologie de l'immigration et de la sociologie de l'éducation qui recèle une problématique complexe. Comprendre si cette population d'élèves se caractérise par des scolarités différentes – en un mot s'ils présentent un plus grand risque d'échec – par rapport aux élèves dits natifs ou français d'origine signifie questionner inévitablement le rôle des effets propres à l'origine migratoire. La question que l'on se pose peut se résumer de la manière suivante : le fait d'être catégorisé en tant que membre d'une collectivité « immigrée », représente-il un obstacle au déroulement d'un parcours scolaire ? Cette interrogation porte sur les débats au sujet de l'*origine* – ou de l'*appartenance* – et la manière dont celle-ci est appréhendée au sein des différentes sphères sociales et, spécifiquement à l'école. Il s'agit d'une thématique qui présente un certain nombre de difficultés à se développer au sein de la communauté scientifique française (Bergamaschi, à paraître, 2013 ; Perroton, 2000 ; Rinaudo, 1998). La raison probable de ces difficultés provient du fait que, dans la réalité française, les études sur l'*origine* impliquent une série de questionnements qui ébranlent ce qui est censé être l'un des éléments constitutifs du lien social républicain, à savoir l'égalitarisme appréhendé selon une optique universaliste. La tradition républicaine impose d'appréhender tout citoyen au prisme d'une conception universaliste (Schnapper, 1998). Par extension, on craint que le fait de nommer certains groupes par le biais de catégories socio-linguistiques dotées de force « performative » (Austin, 1962 ; de Guillaumin, 1972) ne fait que contribuer à créer – voire renforcer – des clivages et des fragmentations sociales (Fouquet-Chauprade, 2012). Ensuite, il est à rappeler que la vision marxiste des inégalités et des discriminations, qui a inspiré un pan de recherches importantes tout au long des décennies passées, a amené à réifier les facteurs sociaux au détriment des facteurs plus socio-culturels tels que l'ethnie et l'origine (Fassin & Fassin, 2006). Il n'est pas surprenant que de telles interrogations posent problème et, comme le souligne Quéré (2002), évoquer les notions d'appartenance et d'origine ethnique dans la société française suppose l'émergence d'un soupçon qui contribue à rendre difficile un « calme examen des faits de société ».

Bien que la difficulté à mobiliser les effets de l'origine pour expliquer un certain nombre de phénomènes sociaux soit toujours actuelle – dans notre cas spécifique les parcours scolaires des jeunes générations – elle revêt à nos jours un caractère moins rédhibitoire par rapport aux décennies passées (Felouzis & Fouquet-Chauprade, 2015). L'étude présentée, dans cet article, vise donc à contribuer à ce changement qui est en train de faire ses premiers pas dans le milieu scientifique républicain. Au travers de ce texte, nous tâcherons

d'approfondir les facteurs pouvant entraver les parcours scolaires des élèves dits « immigrés ». Dans un premier temps, nous attirerons l'attention sur la posture épistémologique suivie afin de mobiliser certaines catégories en tant qu'unité d'analyse. Ensuite, nous nous attacherons à présenter les principales théories qui ont alimenté les connaissances sur les cursus scolaires de cette population d'élèves. Nous proposerons, par la suite, une piste de recherche à notre sens complémentaire et encore sous-investiguée, pour approfondir la compréhension de ces parcours scolaires. Celle-ci se focalise sur la qualité des relations entre élèves « immigrés » et élèves français d'origine. Au moyen des données d'une étude en cours dans des établissements du Sud de la France, nous ciblerons la qualité des relations que les jeunes immigrés entretiennent avec leurs pairs majoritaires au sein de l'enceinte scolaire, et l'impact que celles-ci peuvent avoir sur le déroulement de leurs études.

### ÉLÈVES « IMMIGRÉS », « MINORITÉS ETHNIQUES » : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Étant donné que pour les jeunes « immigrés », l'école représente très souvent la première opportunité pour commencer à entrer en contact avec la société majoritaire – et amorcer un processus d'intégration –, la qualité des expériences vécues, tout au long du parcours scolaire, revêt ainsi une importance capitale (Heckman, 2008 ; Schnapper & Heckmann, 2003). Cela étant dit, si l'on s'intéresse aux statistiques officielles, (OCDE, 2010 ; Commission of the European Communities, 2008) il ressort clairement que, dans les pays appartenant à l'OCDE, les « élèves immigrés » ont un taux de redoublement plus élevé que les élèves natifs (OCDE, 2010). Notamment, ils ont tendance à abandonner l'école plus fréquemment que la population non-immigrée. En Europe, pour les jeunes nés en dehors du pays de résidence (*first generation students*) ou les natifs ayant leurs parents nés à l'étranger (*second generation students*), les sorties précoces du système scolaire (*early school leaving*), à savoir avec des diplômes inférieurs au diplôme secondaire du second cycle, sont deux fois plus importantes que pour les élèves non-immigrés : 31.7% contre 15.3% (European Commission, DG Education and Culture, 2005)<sup>1</sup>. En se limitant aux élèves nés en dehors de l'Union Européenne, cet écart est confirmé par les données les plus récentes issues d'Eurostat (2015), où cette catégorie est deux fois plus touchée par les sorties précoces, comparée à la population non-immigrée : 25.5% vs 10.1%. Ce qui

---

<sup>1</sup> La classe d'âge à partir de laquelle la Direction Générale Education et Culture élabore le taux de *early school leaving* concerne les personnes âgées entre 20 et 24 ans ne fréquentant pas des formations dans les quatre semaines qui précèdent le sondage.

plus est, 20.6% des jeunes nés dans un pays extérieur à l'UE ne sont inscrits ni dans un parcours d'éducation ni dans un parcours de formation – NEET selon la définition la plus répandue dans la littérature : *Neither in Education nor in Employment or Training* – alors que cette catégorie concerne 12.0% des nationaux (Eurostat, 2015). La lecture de ces données soulève, cependant, une question incontournable : de quoi-parle-t-on lorsqu'on mobilise une catégorie telle que « élèves 'immigrés' » ?

En France, la question des catégories liées à l'origine migratoire ou ethnique alimente des débats depuis au moins les travaux de Tribalat (1991 ; 1995) sur les « français de souche » ; une catégorie qui, dans ses derniers travaux, se réfère à tout individu n'ayant pas des parents nés à l'étranger. A cet effet, on pourrait objecter de la pertinence à mobiliser des « croyances réelles ou supposées » (Weber, 1921, 1971) sur l'origine migratoire et les appartenances culturelles en tant que facteur explicatif des parcours scolaires. Les discussions scientifiques qui suivront sont loin d'avoir apporté plus de certitudes, mais ont le mérite d'avoir suscité des réflexions et des échanges stimulants.

Tout en gardant à l'esprit les critiques adressées à ces démarches – leur étroite dépendance des objectifs du chercheur (Blum, 1997) et les risques de réification qui peuvent porter (Le Bras, 1999) – nous convenons avec Felouzis et Fouquet-Chauprade « qu'il serait hâtif de considérer comme inutiles » (2015, p. 7) ces catégories, et ce notamment pour deux raisons principales. Le premier argument avancé par les auteurs tient au fait que le lieu de naissance des individus et de leurs parents est une donnée objective et répertoriée par les enquêtes publiques. Ensuite, si l'on se tourne vers les acquisitions de la sociologie de l'immigration et de l'éducation française, les études qui s'approprient ces catégories commencent à se développer et nous livrent des résultats qui sont loin d'être ambigus, à savoir la présence de discriminations et de parcours scolaires fort différenciés par rapport à la population dite « majoritaire ». Par exemple, Sayad d'abord (1979 ; 1999) et Vallet et Caille plus tard (1995 ; 1996) se sont focalisés sur les conséquences que les caractéristiques des parcours migratoires exercent sur les destins des élèves. Il s'agit d'approches que l'on peut retrouver dans le milieu nord-américain, par exemple, chez Landale et Oropesa (1995) qui s'attachent à comprendre les effets de la durée du séjour sur les performances scolaires des différents groupes d'immigrés ou bien chez Ogbu (1982) lorsqu'il essaie d'éclaircir les effets du regard que la société d'accueil porte sur les jeunes « minoritaires ».

Avantages scientifiques à part, il est quand-même opportun de préciser que l'expression « immigrés » est le résultat d'un processus de construction sociale. En effet, dans la majeure partie des cas, les jeunes en question n'ont jamais effectué un parcours migratoire, ils sont nés en France et détiennent la nationalité de ce pays. Cela étant, les stigmates que la société majoritaire leur attribue en raison de certaines caractéristiques telles que la biographie

familiale, les traits somatiques, le patronyme et le lieu de résidence ont pour effet de les catégoriser comme des personnes ayant des origines exotiques, et donc différentes de la société majoritaire. Si la condition d'étranger est éminemment juridique et peut se modifier - procédure établie par le Code de la nationalité (1994) - la condition d'immigré, quant à elle, relève d'un processus sociologique qui peut accompagner toute la vie de l'individu. L'expression élèves « immigrés », nous laisse alors entendre une population qui regroupe tantôt des individus ayant quitté le pays d'origine, détenteurs ou non de la nationalité française, tantôt des individus nés en France de parents originaires d'un pays étranger. De même, nous pouvons aussi parler de « minorités ethniques ». Au moyen de cette dernière expression, nous n'entendons pas un ensemble de caractéristiques ascriptives (langue, couleur de la peau, traditions, etc...) qui figeraient certaines populations dans une différence irréductible et essentialiste. L'ethnicité est pour nous un processus dynamique qui permet d'organiser les identités et les interactions entre les groupes où les issues peuvent aboutir à des formations identitaires situées temporellement et spatialement (Poutignat & Streiff-Fénart, 2008).

En conclusion, comme Schnapper (1998) et Felouzis (2008) le soulignent, l'utilité de ces catégories relève de la possibilité de mieux comprendre les mécanismes des discriminations et les formes de violence qui marquent le quotidien de certains groupes sociaux. Il s'agit d'une démarche qui nous permet donc d'interroger les capacités d'intégration de la société française. Les difficultés scolaires des élèves immigrés, qui peuvent prendre la forme de redoublements, de raréfaction des débouchés, de ruptures et enfin de décrochages scolaires, sont donc des données permettant d'évaluer la place de l'altérité dans notre société.

### REPÈRES THÉORIQUES SUR LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES ÉLÈVES "IMMIGRÉS".

Trois cadres analytiques majeurs nous permettent d'appréhender les difficultés scolaires rencontrées par les élèves issus des couches populaires tels que les élèves immigrés.

Le premier cadre se focalise sur les dynamiques socio-politiques qui ont érigé les difficultés scolaires de cette population à un véritable problème sociétal. A partir des années quatre-vingt, les difficultés du marché du travail – chômage, contrats à durée déterminée – ciblent principalement les demandeurs d'emploi jeunes et les plus faiblement qualifiés. Le lien entre chômage, oisiveté et délinquance fait partie des arguments politiques et c'est dans les années 1990 qu'apparaît, en Europe, l'expression des « pauvres méritants » en

opposition aux « *undeserving poor* » disséminée par Murray (1990). Etant donné qu'un tel cadre concernait en large partie les jeunes des milieux populaires, et qu'à partir des années 1980 leurs principaux lieux de résidence, les banlieues, commençaient à présenter de sérieux problèmes d'ordre public, la question des sorties précoces du système scolaire a alors été abordée sous l'angle de l'insécurité urbaine (Ravon, 2000). Le principe de la normativité du diplôme devient un objectif politique incontournable, car l'enjeu est de garder à l'école les publics à risque d'échec afin de les protéger des dangers de la marginalisation et de la déviance (Geay, 2003). L'immigré devient dès lors le symbole de cet amalgame d'urgence sécuritaire et de besoins éducatifs (Douat, 2007 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Proteau 2003). Le mérite de ces auteurs est d'avoir mis en exergue, d'un côté, la spirale de stigmatisation de cette catégorie de jeunes et, de l'autre côté, la préoccupation grandissante sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs parcours scolaires.

Le deuxième cadre analytique se réfère à la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1964). Depuis les années soixante, les études qui sont inspirées par cette approche élèvent les effets de la structure socioprofessionnelle à explication dominante des parcours scolaires, ce qui serait même plus important par rapport aux effets de l'origine des élèves (Boulot & Boyzon-Fradet, 1984 ; Clerc, 1964 ; Duru-Bellat, 1986). À partir des années quatre-vingt-dix, avec le perfectionnement des techniques statistiques, le cadre se modifie légèrement et il ressort que les élèves immigrés connaîtraient des orientations meilleures en seconde technologique et générale par rapport aux élèves français d'origine – « toutes choses égales par ailleurs » (Vallet & Caille, 1996, 2001). Le *Panel élèves 1995*, la première enquête ayant recueilli le lieu de naissance et la nationalité des interviewés<sup>2</sup>, introduit de nouveaux éléments de réflexion. Elle montre que la meilleure orientation s'accompagne toutefois d'une plus grande difficulté à rester dans ces filières, notamment les générales, et ce en particulier pour les descendants de maghrébins et portugais (Brinbaum & Kieffer, 2009). Les contributions les plus récentes, notamment les analyses menées sur la base de données *Trajectoires et Origines*, montrent que l'inclusion dans les modèles de variables sociodémographiques « conduit à réduire fortement les effets liés à l'origine géographique [...], mais elle ne les élimine pas totalement » (Brinbaum, Moguérou & Primon 2012, p. 53). Cependant, quoique des effets statistiques propres à l'origine paraissent exister, leurs conclusions principales ne se dissocient guère des études pionnières : en définitive, les enfants de

---

<sup>2</sup> Les enquêtes précédentes menées à cheval des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, telles que *Panel national 1989 d'élèves du second degré* (Ministère de l'Éducation nationale, DEP) ne permettent de déduire l'origine des familles et des élèves qu'à partir d'un certain nombre d'attributs (p. ex. la langue parlée), et ne comptent pas des informations sur le lieu de naissance des parents et de l'interviewé.

familles immigrées pauvres ne se distinguent pas des enfants français d'origine du même milieu social, voire ils auraient plus de probabilités d'obtenir un baccalauréat. Malgré cela, les mêmes auteurs notent les faibles ressources culturelles qui caractérisent cette population telles que le manque de connaissances sur le fonctionnement du système éducatif et qui représentent un élément pénalisant les stratégies qu'une famille peut mobiliser dans la programmation des trajectoires scolaires des enfants (Brinbaum, Moguérou & Primon 2012, p. 51).

Le dernier cadre analytique explique les ruptures scolaires à partir du faisceau de relations que les élèves et leurs familles entretiennent avec l'institution scolaire (enseignants, vie scolaire, chef d'établissement). Une partie de ces recherches mobilise le cadre théorique du « handicap culturel » (Bautier *et al.*, 2002). Ces auteurs constatent, par exemple, les grandes difficultés des élèves confrontés à l'impossibilité d'accomplir les tâches scolaires demandées par les enseignants et le malaise qui en découle. Cela les amène à opérer une « très forte division entre les adultes, les enseignants, les blancs, les racistes qui les humilient... et eux, ceux qui sont issus de l'immigration et victimes du racisme » (Lesort, 2002, p. 257). D'autres recherches orientent l'attention vers les frictions qui se créent au sujet des projets éducatifs des élèves (Frickey & Primon, 2002 ; Sayad, 1999 ; Zéroulou, 1988). Selon Brinbaum & Kieffer (2005), « rares sont ceux qui envisagent une entrée précoce sur le marché du travail » (Brinbaum & Kieffer, 2005, p. 56). La question qui attire alors l'attention concerne les conflits qui peuvent se générer entre, d'une part, les aspirations élevées des familles et de leurs enfants et, d'autre part, les jugements professoraux souvent d'avis contraire. D'après Brinbaum, Moguérou & Primon (2010), les enfants d'immigrés déclarent plus souvent « avoir été moins bien traités lors des décisions d'orientations » (p. 51). Ce sentiment d'injustice est vécu en tant que discrimination liée à l'*origine* ou à la *couleur de la peau* (*ibidem*). Dans le même sillage, l'étude de Chauvel (2011) souligne l'importance d'analyser également le processus d'appropriation des informations sur le choix des filières dont les familles disposent. Des projets initialement ambitieux et soutenus par l'institution peuvent, ensuite, s'estomper brutalement car la même institution organise des sessions d'information/orientation sans peser les effets de certains messages dont l'objectif est, d'après elle, de présenter aux élèves un avenir désenchanté. Avoir vécu de telles situations, peut alors amener à des comportements de persévérance mais aussi de retrait, ces derniers pouvant être à l'origine de désillusions et de frustrations qui ont un effet négatif sur la poursuite des études (Beaud, 2002 ; Van Zanten, 2001).



## RELATIONS ENTRE PAIRS MAJORITAIRES ET MINORITAIRES

Les conclusions majeures des approches que l'on vient de présenter pointent trois groupes de facteurs pouvant affecter la scolarité des élèves immigrés : *a.* la socio-dynamique de la xénophobie qui s'articule au niveau sociétal et qui stigmatise les jeunes immigrés, *b.* l'influence exercée par la stratification sociale et le bagage économique-culturel qui conditionnent fortement leurs capacités d'action, *c.* les difficultés vécues dans les différents processus de socialisation et d'acculturation, et qui ressortent de la relation « élèves (et leurs familles)-école ». Nous sommes ainsi confrontés à une multi-causalité de facteurs. Le caractère multidimensionnel de la question de la réussite scolaire ou de son contraire, le décrochage scolaire des élèves immigrés, malgré tout, laissent la porte ouverte à des réflexions ultérieures. En effet, les contributions que nous venons de présenter passent à côté d'une question qui seulement, depuis peu de temps, commence à être étudiée par les sciences de l'éducation. Il s'agit plus précisément des relations entre les élèves eux-mêmes, de la manière dont ces relations sont appréhendées par les jeunes et influencent leurs sentiments au sujet de l'école.

Le point de départ de notre propos repose sur le processus d'identification à l'école de la part des élèves (Blaya 2006 ; Gottfredson 2001). Lorsque les expériences avec ses pairs sont positives (pour ne pas dire amusantes), il est aisé d'attribuer un sens positif à son rôle d'élève (Méard, 2013). Si ce processus se met en place, l'identification d'un jeune à sa scolarité occupera une place importante au sein de son identité, voire représentant une de ses facettes. Si par contre l'espace scolaire est rebutant en raison de mauvaises expériences, par exemple avec les camarades, l'attribution de sens au rôle d'élève et l'identification avec l'école pourraient s'affaiblir. Il est alors probable que ces conditions affectent de manière négative la poursuite des études. À cet effet, une précision terminologique s'impose. Parler de la qualité des relations entre élèves – en l'occurrence élèves minoritaires et élèves majoritaires – et les influences que celles-ci peuvent avoir sur leur réussite scolaire renvoient au cadre analytique du « climat scolaire ». Bien qu'à présent les définitions de climat scolaire varient en fonction des études et des méthodologies utilisées (Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette, 2015), il est quand même possible de repérer un fil rouge. Ce dénominateur commun pointe le côté subjectif et les ressentis par lesquels les relations au sein de l'école sont appréhendées par les élèves : le ressenti, quant à la qualité de ces relations, peut affecter positivement ou négativement la réussite. Ce lien entre le côté perceptif et les comportements est bien souligné par Blaya (2006), qui propose la définition suivante : « le climat scolaire est une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit

de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif » (p. 16).

C'est à partir de cette perspective que nous nous intéressons, plus particulièrement, aux dynamiques qui, au sein de l'espace scolaire, font de l'altérité un élément significatif et structurant des relations entre élèves. Il s'agit d'étudier les mécanismes qui déclenchent une partie des micro-conflits qui peuplent le quotidien de l'école, conflits pouvant affecter la réussite, et qui prennent forme, dans le cadre de la dialectique, des représentations réciproques entre jeunes majoritaires et jeunes minoritaires (Rinaudo, 2001). La réflexion que nous développons, dans cette étude, porte sur l'ethnisation de l'espace scolaire, à savoir un « processus de stigmatisation et donc de différenciation » (Debarbieux, 1998) qui structure les relations des acteurs au sein de l'école. La croyance dans l'irréductible différence de l'autre est alors le seul élément saillant de l'identité des individus. Ces micro-conflits peuvent être appréhendés en tant que formes de violence – physique, verbale ou psychologique – déclenchées au sein de circonstances variées et qui se canalisent autour de certains attributs des élèves. L'approche suivie privilégie le ressenti de ces actes de violence chez les victimes, en d'autres termes la dimension subjective de la violence « au sens qu'elle apparaît comme telle au sujet » (Debarbieux, 1996, p. 38) et les répercussions qu'elle peut avoir sur la scolarité des élèves qui la subissent. Le type de violence, dont il est question dans ce texte, est une violence principalement symbolique – mais qui peut s'accompagner par des actions physiques – qui vise à minorer et inférioriser l'Autre, en ayant recours aux plus communs stéréotypes en matière d'immigration ou de diversité culturelle qui peuplent le discours public. Il s'agit alors de se pencher sur les interactions entre les élèves qui se développent au sein de la « boîte noire » de la classe et de l'établissement, un thème qui commence à se frayer un chemin dans les réflexions sur l'échec scolaire en France (Broccolichi, 2000 ; Debarbieux *et al.*, 2012 ; Bennacer, 2013 ; Méard, 2013) comme à l'international (Cohen, 2006 ; Eccles *et al.*, 1993 ; Finnan, Schnepel & Anderson, 2003 ; Goodenow & Grady, 1997). Il est à souligner que, dans ce cas, il s'agit moins de comprendre les effets propres à l'altérité ou à l'origine que la manière dont ces dernières peuvent devenir un facteur aggravant telles la subjectivité des acteurs et la configuration de leurs relations au sein de l'espace scolaire (Lorcerie, 2007). L'enjeu est donc de saisir la socio-dynamique de l'ethnisation des rapports scolaires entre élèves.

### DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le terrain de l'étude est situé dans deux collèges en Réseau d'éducation prioritaire (REP+) et un lycée. Le premier collège, que nous appellerons collège Kandinsky, compte environ 450 élèves. Il est situé sur le périmètre

d'une cité actuellement en cours de rénovation. Le taux de boursiers atteint 50% des jeunes et 25% des élèves sont de nationalité étrangère. Le deuxième collège, que nous nommerons collège Chagall, est d'une taille un peu plus importante (550 élèves environ) et est situé dans le cœur d'une banlieue n'ayant jamais fait l'objet de programmes de rénovation depuis sa création. Le taux de boursiers concerne 40% des inscrits et 20% sont des élèves non français. La situation du lycée est fort différente. Situé dans un centre-ville à forte prévalence commerciale, il propose des filières scientifiques et littéraires à environ 800 élèves. Les titulaires d'une bourse représentent 12% des inscrits totaux et la proportion des élèves étrangers avoisine 10%.

Les outils que nous sommes en train de mobiliser sont des entretiens semi-directifs de courte durée avec les élèves, ainsi que des observations concernant les interactions lors de récréations. A présent, il n'est pas possible d'utiliser une approche plus formelle telle que des questionnaires et des entretiens de durée plus longue menés avec la présence d'un magnétophone. D'une part, à ce stade de l'étude, la difficulté à faire parler les élèves au sujet des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs est importante. D'autre part, les enseignants et le personnel de la vie scolaire, qui sont en train de participer à l'étude et jouent le rôle de facilitateurs pour accéder au terrain (notamment pour avoir l'accord du chef d'établissement et la sélection des élèves pour les entretiens), ont manifesté une réticence palpable à l'introduction de supports pour l'enregistrement des données. Autrement dit, nous avons eu l'impression d'avoir affaire à un « sujet tabou ».

Le choix des élèves avec lesquels nous avons conversé se fait donc en consultation avec le personnel scolaire. Bien que cette stratégie de sélection présente des biais inévitables, liés aux perceptions de nos interlocuteurs, c'était le seul moyen à notre disposition pour recueillir des données. En outre, si nous avons pris le risque, c'est parce que comme il a été évoqué plus haut, des catégories sociales et linguistiques telles que « élèves immigrés » ou « minorités ethniques » sont le résultat d'un processus interactif. Dans un espace aux frontières bien délimitées tel qu'un établissement scolaire, la formation de groupes est le résultat d'un jeu de représentations et de catégorisations entre interactants où le statut d'élèves « immigrés » est aussi façonné par les représentations des membres du groupe dit majoritaire. La demande que nous avons adressée au personnel scolaire visait donc à nous orienter vers des jeunes avec une expérience d'immigration directe ou indirecte, qui présentaient des difficultés scolaires et qui, d'après leur point de vue, étaient à risque d'échec. Au total, nous sommes entrés en contact avec 20 élèves, 12 collégiens et 8 lycéens, la plupart originaires d'Afrique du nord et de l'Europe centrale. Parmi eux, 5 collégiens et 3 lycéens nous ont fait part de relations tendues ou peu positives avec leurs pairs et présentaient tous des résultats scolaires insuffisants. Ensuite, lorsque nous avons présenté le projet

de recherche au personnel scolaire nous avons adopté une posture à la fois floue – il s’agit d’une recherche sur les causes de l’échec scolaire chez les élèves issus de l’immigration – et provocatrice – par exemple en mettant en avant le thème du racisme comme « un problème ultérieur qui s’interpose dans le quotidien des jeunes immigrés ». Le but était de susciter des conversations informelles et de faire ressortir la manière dont l’étude était appréhendée par le personnel de l’école, en d’autres termes les caractéristiques du contexte de réception.

En ce qui concerne le guide d’entretien, celui-ci se focalise sur deux thématiques majeures. Dans un premier temps, les jeunes ont été interrogés sur leur rapport à l’école (exemple de question : « *D’après les enseignants, ton rendement est en train de se dégrader. Partages-tu leurs avis ? Quelles sont les raisons ?* »). Dans un second temps, les questions ont porté sur le rapport avec les camarades (exemple de question : « *J’ai appris qu’en ce moment le rapport avec tes camarades n’était pas optimal. Pourquoi ? Que se passe-t-il précisément ? As-tu vécu des expériences particulières ?* »).

Ce recueil des données s’est déroulé en deux phases, au printemps et à l’automne 2014.

## UNE ESPACE SCOLAIRE FRAGMENTÉ

Tout d’abord, la réception de l’étude est caractérisée par des réactions tantôt positives tantôt plus critiques envers les objectifs du projet de recherche présenté. L’emphase sur les difficultés scolaires de la population d’ « élèves cible » était la réaction première chez le personnel scolaire. Les élèves issus de l’immigration sont présentés comme les « *plus à risque* », les plus « *difficiles* », ceux qui ont le « *plus de mal à suivre la norme scolaire* » [expressions utilisées lors des conversations, nda]. Les arguments avancés afin d’expliquer les raisons de ces problèmes portaient souvent sur la difficulté de l’institution à s’adapter à une population d’élèves, de plus en plus hétérogène, et qui se caractérise par des besoins vis-à-vis desquels les enseignants ne sont pas suffisamment préparés. En même temps, l’aspect intéressant, comme le montre le témoignage du conseiller principal d’éducation (CPE) du collège Kandinsky, est que ces besoins ne seraient qu’un reflet d’habitudes culturelles exotiques et étrangères par rapport au contexte français :

*« Ce n’est pas facile cette histoire de la diversité, de l’interculturel, etc..., etc... vous savez, pour moi une chose est d’apprendre à nos élèves à vivre dans la diversité... Ah ça oui, c’est facile ça. Une autre chose est de se trouver confrontés tous les jours à des classes qui sont trop plurielles [mime les guillemets, nda]... Je ne sais pas si je m’explique... Ici, nous sommes face à des élèves qui ne partagent en rien*

*nos attentes scolaires, probablement ils sont habitués différemment, et ça on ne peut pas le contester. Mais ça complique énormément les choses, hein... Moi et notamment mes collègues enseignants ne sommes pas formés pour travailler dans ces conditions. Il faudrait d'abord qu'on nous apprenne à gérer cette pluralité de coutumes, d'habitudes et toutes les réactions qu'elle suscite pour pouvoir les canaliser dans les protocoles du Ministère. Mais bon, peut-être ce n'est pas possible [rire, nda] ».*

Lorsque le racisme est évoqué comme l'une des causes possibles des difficultés scolaires, les réactions recueillies n'ont pas toujours été positives et, dans certains cas, le propos avancé provoquait une gêne profonde et une vive désapprobation. Voici, par exemple, les réactions du CPE et d'un enseignant du lycée Chagall. La position du CPE : « *Vous voulez dire que des adolescents... nos adolescents, sont des racistes ? Monsieur, votre vision est bien lointaine de la réalité* ». La position de l'enseignant : « *Je suis sidéré par ce que vous venez de dire... le cadre que vous venez de décrire est celui d'un club d'hooligans racistes alors que les nôtres sont des ados* ».

Selon les situations on peut, d'une part, mobiliser la réduction culturaliste des problèmes posés par cette catégorie d'élèves, celle-ci étant représentée d'un point de vue symbolique comme opposée « aux nôtres » - ces derniers étant fort probablement les élèves français d'origine. D'autre part, on constate le refus lapidaire du caractère ambiant du racisme, presque à vouloir disculper la société et ses institutions vis-à-vis de ce phénomène.

Contrairement aux positions que l'on vient de mentionner, certains enseignants évoquaient le racisme et les discriminations que la société, l'école et les élèves manifestent envers les jeunes « immigrés » en tant que problèmes complexes qui dépassent leurs capacités d'intervention. Un enseignant du collège Chagall nous livre le cadre dans lequel les relations des élèves de son établissement évoluent.

*Enseignant : Vous savez, ils sont tous séparés, chacun dans son coin... les arabes d'un côté, les tchéchènes de l'autre... même discours pour les nôtres [les français d'origine, nda]. Comment voulez-vous qu'on fasse... regardez là [la cour de récréation, nda] ils sont bien tous dans leurs coins. Auteur : Vous n'avez jamais essayé de les aider à se "mélanger" [guillemets mimés, nda]. Enseignant : Impossible... Ils te répondent que les immigrés sont tous des criminels, des terroristes, des feignants qui profitent de l'État et qui imposent leur mode de vie aux français. C'est triste, mais ils sont tous imbibés de télé. Auteur : Ce sont des propos tenus par quel groupe d'élèves ? Vous voyez ce que je veux dire ? Enseignant : Eh... [hésitation, nda]. Nous [les enseignants, nda] on est*

*désarmés, c'est beau cette histoire du dialogue interculturel, mais pour nous l'essentiel est de les garder tous à l'école, le reste est secondaire.*

Les paroles du CPE du collègue Kandinsky vont davantage au cœur de notre problématique et pointent directement les relations entre élèves.

*CPE : Vous savez, ceux avec qui cela se passe moins bien sont les élèves nouvellement arrivés. En ce moment, nous avons des problèmes avec les tchéchènes, des tout-petits qui sont en France depuis peu de temps. Ils ont beaucoup de mal avec la langue, les parents on ne les voit jamais et quelques-uns commencent à faire les touristes. Je pense qu'une bonne partie ne terminera pas l'année. Globalement... ils la passent très mal... les autres se moquent d'eux... Auteur : Dans quels sens ? Quel genre de moqueries ? CPE : Plusieurs... mais aussi figurez-vous parce qu'ils ne maîtrisent pas bien le français... vous savez, quand on rigole entre ados il faut être pétillant sinon on ne te considère pas. Auteur : Mais les élèves français ne comprennent pas leurs difficultés ? CPE : Mais ce ne sont pas les nôtres ! Sont des gamins d'origine algérienne ou africaine qui sont là depuis des années. Sont eux qui se moquent de ces petits.*

D'abord, dans ces derniers témoignages, nous pouvons remarquer la construction de l'altérité par l'action du personnel scolaire. Notamment, dans ces deux derniers extraits, le recours à l'opposition « nous-eux » est frappante. C'est effectivement le recours au « nous » qui attire l'attention, car « nous » est le qualificatif utilisé pour parler des élèves majoritaires, ou français d'origine. La distanciation dans la cour de récréation est un fait qui se reproduit dans les propos de nos interlocuteurs, ce qui, dans une optique socio-constructiviste, ne peut que contribuer à renforcer les séparations. Il n'est pas anodin que le premier interlocuteur qualifie d'« impossible » toute tentative d'aider les élèves à interagir de manière positive et pacifique. Il s'agit d'une vision qui évoque, de manière implicite, des différences irréductibles et incompatibles représentant la nature-même de leur comportement. Ensuite, le processus de distanciation et d'infériorisation, décrit dans le second extrait, met en exergue la dialectique entre bons et mauvais immigrés. Les premiers sont les « représentants » de la deuxième, voire troisième génération, qui peuvent afficher leur maîtrise des codes de la société française vis-à-vis des nouveaux arrivés. Ce n'est pas un hasard si l'opposition ressort entre les groupes d'origine Africaine et ceux originaires de l'Europe de l'Est, car elle représente un véritable tournant dans l'histoire migratoire de ce pays. Par extension, l'objet de la dispute – toujours selon les dires du CPE – se situe sur un registre symbolique. La maîtrise de la langue est en effet l'un des ingrédients de la recette assimilative républicaine et alors « moi qui la maîtrise, je peux afficher une identité positive en me servant de tes difficultés ». C'est une situation qui rappelle les rapports de pouvoir analysés par Elias et Scotson dans *Logiques de*

*l'exclusion*, (1965) exactement comme dans les quartiers de Wiston Parva. Dans ce collège, les élèves qui occupent le territoire depuis longtemps affichent une identité de groupe dominant par rapport aux camarades arrivés récemment. Le mécanisme déclencheur de ces discriminations réside dans le fait, qu'au bout du compte, les deux groupes partagent la même origine sociale et c'est cette guerre entre pauvres qui amène les « *established* » à se différencier des « *outsiders* » afin de garder une position dominante au moins sur le plan symbolique. Le seul moyen pour accomplir cela est l'humiliation et l'exclusion de leurs rangs.

Nos observations, dans ces deux établissements, pendant les moments de récréation, confirment les deux témoignages que nous avons cités ; la présence de groupes isolés était frappante. En effet, nous avons pu constater que les catégorisations utilisées par nos interlocuteurs : « noirs », « maghrébins », « est-européens » et « français » correspondaient à des groupes clos. Les surveillants du collège Kandinsky nous ont confirmé la présence de bagarres fréquentes notamment entre « maghrébins » et « est-européens », mais qui à leurs dires n'ont « *jamais tourné au drame, pour le moment on n'a jamais dû appeler les pompiers [rire, nda]* ».

Les conversations avec les élèves ont renforcé le tableau que l'on vient de présenter. Abdul<sup>3</sup> est en cinquième dans le collège Chagall. Il est né en France de parents nés au Maroc et possède la nationalité française. Selon les enseignants, son attitude envers l'école était positive en sixième, mais cette année, elle s'est détériorée. Ses résultats scolaires sont en train de se dégrader, il est de plus en plus isolé. Certaines de ses absences de la première heure de cours commencent à être suspectes. Voici un extrait de l'entretien que nous avons mené avec cet élève :

Abdul : *Oui, l'envie d'étudier m'a passé. Etudier ne sert à rien... ne sert à rien pour nous.* Auteur : *Qu'entends-tu précisément ? Pourquoi tu parles au pluriel « nous » ?* Abdul : *Parce que c'est comme ça, vous le voyez bien, non. Ici, ce n'est pas la place pour ceux comme moi. On n'est pas les bienvenus, c'est tout.* Auteur : *Pourquoi tu penses que tu n'es pas le bienvenu ? Et quand tu dis « nous » à qui tu te réfères ?* Abdul : *[hésitation et gêne palpable, nda] Parce que je voudrais faire autre chose... et ici ce n'est pas possible... même mes parents m'ont dit que c'est comme ça [il dévie du sujet et on préfère orienter la conversation vers son comportement isolé, son rapport avec les autres élèves, nda].* Auteur : *Selon les enseignants tu serais de plus en plus isolé, cela correspond-t-il à la réalité ?* Abdul : *Je n'ai pas envie... je n'aime pas ce qu'ils font ces faces de pet [énervé, nda]. Quand une fois j'ai essayé de parler avec eux ils se sont moqués de moi... Auteur : Ils... de qui tu*

---

<sup>3</sup> Tous les prénoms des élèves sont des pseudonymes.

*parles ? Abdul : [difficile de le faire parler, nda] Auteur : Moqué de toi ? Et qu'est-ce qu'ils t'ont dit ? Abdul : Bah... ils se croient tous supérieurs, ils sont gonflés. Ils ne comprennent rien de nous... Ils se sont moqués de moi... ils m'ont appelé le terroriste [ton tonitruant, nda]. Auteur : Que penses-tu faire ? Tu en as parlé avec quelqu'un ? Abdul : Ça ne sert à rien... ici, ce n'est pas ma place.*

Malgré sa gêne, qui se manifeste à plusieurs reprises par exemple en refusant de préciser l'emploi du pluriel, il est probable que « ils » soient des camarades français d'origine, d'où sa difficulté à répondre directement à la question. D'après ses paroles, il ne semble pas avoir d'intentions vindicatives. Tout simplement il nous fait part de sa déception vis-à-vis de l'école et de sa rage pour l'humiliation que ses camarades lui ont fait subir. Ce cadre est corroboré en partie par l'avis des enseignants. D'après eux, depuis le début de l'année scolaire, il se plaît beaucoup moins au collège que l'année précédente, comme si quelque chose s'était passé en déclenchant une baisse de motivation.

L'expérience de ces deux garçons du collège Kandinsky, que nous rapportons ci-dessous, est plus marquée par une violence flagrante. Ces élèves sont en quatrième et leurs parents respectifs sont nés au Sénégal. Ils nous font part des conflits qu'ils ont eus avec les autres élèves de la classe.

*Bilal : Ils sont racistes... j'en ai marre de ces bobos... ils te regardent comme des chiens et ils ne viennent jamais vers nous... Auteur : Ils... de qui parlez-vous ? Et qu'est-ce qu'il s'est passé ? Assane : Ecoutez monsieur, l'autre jour à la gym il y en a un qui m'a demandé si c'était ce que je mangeais qui donnait cette odeur à ma peau... et le type était sérieux, vous comprenez ? Auteur : Oui, c'était sûrement un ignorant. Vous en avez parlé avec quelqu'un ? Bilal : Ah non, parler non... nous, on ne parle pas, on les a tapés ces salauds. Assane : Oui, on les a bien tapés [rire, nda]. Auteur : D'accord, vous leur avez fait comprendre qu'ils ne devaient pas se moquer de vous, mais que pensez-vous faire maintenant, en parler au prof principal ? Assane : En parler au prof ? Mais ils ne nous donneront jamais raison... Monsieur, moi je vous dis qu'ici je ne veux plus rester, c'est un endroit trop pourri [ton agressif, nda]. Bilal : oui... pourquoi on devrait rester ici à nous faire humilier par ces racistes, il vaut mieux partir et chercher un boulot. Auteur : vous pensez vraiment que vous n'allez pas le regretter ? Bilal : regretter quoi ? [ton provocateur, nda], c'est bien mieux d'aller à travailler que de rester ici, cet endroit n'est pas pour nous, je n'ai plus envie de continuer à me faire engouler par ces cons. Auteur : D'accord, mais qui sont-ils les cons dont tu me parles. Bilal : [ne répond pas et il dit qu'il est tard et qu'ils doivent rentrer].*



Bien qu'on puisse le déduire facilement, encore une fois, il est difficile de leur faire exprimer clairement qui sont les « autres », les « nous » qui d'après leurs paroles les humilient et sont des racistes. La rage est forte mais il ne faut pas exclure que la crainte d'accuser explicitement les « *insiders* » de s'éloigner de la devise républicaine soit également motivée par la présence d'un chercheur à leurs yeux majoritaire. D'après les enseignants, ces deux élèves sont eux aussi en difficulté scolaire. Si en sixième et cinquième la situation était assez positive, depuis le début de l'année leur attitude a empiré. S'ajoutent à cela plusieurs absences de début de matinée, ainsi que du temps passé dans le couloir à traîner avec d'autres élèves « blacks » – terme employé par un enseignant – en dehors des moments de récréation. Les parents ont été convoqués par le CPE et le principal-adjoint et ils se seraient excusés de ce comportement. Apparemment, ils ne sont pas au courant de la situation décrite ci-dessus. L'aspect à notre sens marquant, qui ressort de l'extrait d'entretien – ainsi que du précédent – est que la vision négative des camarades s'accompagne par une méfiance envers le personnel scolaire et sa capacité à intervenir afin de leur venir en aide.

Le témoignage suivant concerne une fille de seconde, Samira. Elle est née en Algérie et arrivée en France à l'âge de 5 ans. Selon les dires des enseignants, depuis son arrivée au lycée, elle a présenté des problèmes de motivation. Si au collège la situation était positive, elle a évolué négativement depuis cette année. Nous sommes dans le deuxième semestre et elle est de plus en plus absente. Les enseignants craignent qu'elle n'arrive pas à terminer l'année en cours.

Samira : *Bah... oui j'aime bien étudier, j'aimerais avoir un bac mais bon... ici n'est pas le top.* Auteur : *Qu'entends-tu quand tu dis qu'ici ce n'est pas le top ?* Samira : [hésitation, nda] *Plus sympa, c'est tout... par contre on a l'impression que les autres te regardent toujours avec méfiance... et au bout d'un moment ça fatigue.* Auteur : *Ce sont les enseignants qui ne sont pas très sympa avec toi ?* Samira : *Non, avec eux ça va, ça va, il y en a qui sont même cool.* Auteur : [la conversation s'est focalisée sur les camarades, nda] *Donc, tu me disais que tu avais un bon rapport avec tes copines de classe que tu as retrouvées au lycée et, à un moment donné, il s'est dégradé.* Samira : *Oui.* Auteur : *Et pourquoi ?* Samira : *Bof... que voulez-vous que je vous dise... elles se sont fermées c'est tout.* Auteur : *Fermées dans quel sens ? Elles ne te parlent plus ?* Samira : *Non, elles ont compris comment moi et ma famille on est fait. Et il y a certaines personnes qui ne nous aiment pas. Ils pensent être supérieurs, c'est tout.* Auteur : *Supérieurs dans quel sens ?* Samira : [difficile de la faire parler, nda.] *Un samedi j'étais avec ma mère et une de ces connes m'a vu avec le foulard. C'est ma faute je devais le savoir.* Auteur : *et avant personne ne t'avait jamais vu avec le foulard ?* Samira :

*Non parce que c'est juste depuis quelques temps que je le porte, mais seulement quand je suis avec ma famille. Auteur : et qu'est-ce que tu as ressenti en ce moment-là ? Samira : bah... c'est difficile à expliquer... tu te sens jugé, critiqué, moqué... et tu ne comprends pas pourquoi. Tu ne sais pas... pour moi cela a été violent. Auteur : et que penses-tu faire maintenant ? Samira : Ah c'est sûr que je ne vais pas lâcher, si quelqu'un espère que je change il se trompe bien [ton ferme, nda]. Auteur : d'accord, et concernant ta scolarité ? Samira : Ah... ça c'est une bonne question [rire, nda], je verrai, soit je reste ici soit je vais faire un CAP, mais je ne sais pas encore.*

La réaction de Samira repose entièrement sur le registre identitaire. Apparemment, fière de ses origines et de ses traditions, elle a très mal vécu cette forme de stigmatisation qui porte sur l'un des symboles de la féminité dans le milieu musulman. Une stigmatisation qui à ses yeux a été douloureuse et violente et qui apparemment n'a fait que renforcer l'adhésion à son groupe culturel de référence. Il est probable que, dans le cas de Samira, la mauvaise expérience avec ses camarades a entraîné une baisse d'identification à l'école, et elle se plaît beaucoup moins à passer du temps avec eux. Pour la deuxième fois, nous rencontrons l'expression « ils se sentent supérieurs » au sujet des camarades français d'origine. On observe que cette tension semble se greffer sur le sentiment d'être minoré ou inférieur par rapport à une incontestable France majoritaire et qui se représente supérieure.

La situation de Pierre est encore plus dure. Né en France de parents ivoiriens, lui aussi en seconde, il est victime de moqueries lourdes qui s'appuient sur ses stigmates physiques, à savoir sa couleur de peau et une posture peu gracieuse (il est très bossu). Dans son cas, les problèmes remontent au collège où, bien qu'il avait un rendement dans la norme, il rencontrait déjà des difficultés d'interaction avec les autres camarades. Ce cadre s'est aggravé au lycée et, depuis le début de l'année, les difficultés concernent aussi les résultats scolaires.

*Auteur : Que se passe-t-il avec tes camarades ? Tes enseignants ont peur qu'il y ait quelque chose qui n'aille pas. Pierre : [très hésitant à aborder le sujet, à plusieurs reprises affirme que tout va bien mais à un moment donné il lâche, nda] Je n'ai pas envie de rester avec eux, c'est tout... je n'ai pas envie. Auteur : Je ne comprends pas bien, peut-être tu peux me donner quelques exemples ? Pierre : [après une longue hésitation, il a la chair de poule, nda] Moi je n'en peux plus, ils se moquent toujours de moi, mais moi je n'en peux plus... j'étais en salle de gym et là deux cons ont commencé à m'appeler macaque... et après ça a continué. C'est tout... Auteur : qu'est-ce que tu as ressenti en ce moment-*

là. Pierre : [il réfléchit longuement, nda] *j'ai compris que j'ai la peau noire... que je suis moche.* Auteur : *Et ça arrive souvent qu'on te dise ça ?* Pierre : *Oui, depuis ce moment-là souvent...* Auteur : *quelques élèves en particulier ?* Pierre : *la moitié de la classe.* Auteur : *Tu en as parlé avec quelqu'un ?* Pierre : *Non, je n'ai pas envie... il faut que je me barre, c'est tout.* Auteur : *qu'est-ce que tu veux dire précisément ?* Pierre : *je veux m'en aller d'ici.* Auteur : *pour aller où ?* Pierre : *je ne sais pas.*

Pierre est exaspéré car il est au centre d'une situation de harcèlement qui est en train de mettre à dure épreuve ses nerfs. Notamment, sa conscience concernant ses problématiques physiques s'est mutée dans la conscience de sa différence. Une différence, la sienne, qui, pour reprendre les mots de Goffmann (1963), résulte de la combinaison de « monstruosité du corps » et « stigmates tribaux ». Il est conscient qu'il doit faire quelque chose et sa première réaction est de vouloir quitter son lycée. Les enseignants ont compris que les relations avec ses camarades ne sont pas bonnes mais pas au point de saisir la complexité de la situation. En effet, d'après les conversations eues, personne n'a entrepris aucune action spécifique. On ne peut pas exclure que cet incident et les dynamiques qui ont suivi ont aggravé la préalable situation de souffrance et ont été l'élément déclencheur d'une baisse de sa motivation scolaire. Ensuite, on peut noter au passage que la brutalité d'un tel acte – associer la couleur de la peau à une espèce animale par le biais d'un stigmate physique – n'est pas isolée dans la société actuelle. En effet, il rappelle certains faits récents qui ont marqué l'échiquier politique et qui ont été amplement relayés par le monde des médias (Le Monde, 17 avril, 2014). Plus particulièrement, il est très instructif d'avoir retrouvé ces propos chez un public d'adolescents.

## DISCUSSION

D'après les données présentées, la présence de formes de violence reposant sur des fractures ethniques sont un trait distinctif des espaces scolaires où nous menons nos recherches. Parallèlement, il semblerait que les élèves que nous avons rencontrés, tous à risque d'échec scolaire selon les enseignants, ne bénéficient pas d'une place valorisée au sein du groupe-classe. Beaud (2002) est parvenu à une conclusion similaire en étudiant la scolarité des élèves de milieu populaire. D'après son étude longitudinale, il montre qu'une « scolarité heurtée et chaotique au lycée » (p. 135), tantôt pour les difficultés de rendement, tantôt pour des relations pas fluides avec les enseignants et les pairs, peut amener ces jeunes à fuir l'école et chercher « une sorte de repli sur le quartier » (*ibidem*), ce dernier espace jouant le rôle de refuge vis-à-vis d'un accueil désagréable au lycée.

D'après les témoignages, ces élèves semblent au centre de relations conflictuelles à caractère inter-groupal et ils nous font part d'un climat scolaire dégradé. Il se peut qu'ils surévaluent de manière intentionnelle le phénomène du racisme, voire qu'ils le sur-mobilisent pour justifier une baisse d'intérêt envers l'école. Cette précaution faite, nous sommes confrontés à des jeunes qui traversent des difficultés scolaires et, notons-le avec attention, lorsqu'ils tirent en cause les mauvaises expériences avec les camarades français d'origine ils le font avec beaucoup d'hésitation et de circonspection. Pourquoi utiliser tant de précautions si par contre il ne s'agissait que d'une sur-mobilisation, voire des fantasmes ? Ensuite, les « accidents » dont ils nous ont fait part, s'inscrivent dans des stéréotypes forts actuels au sujet de la diversité tels que le terrorisme et l'intégrisme islamique. Dans d'autres cas, on est par contre face à des préjugés flagrants, dignes des plus lourds discours populistes et xénophobes. Cette dernière considération éloigne sensiblement notre population du courant sur les préjugés « subtils » (Meertens & Pettigrew, 1997 ; Pettigrew & Meertens, 1995) ou « voilés » (De Rudder, Vourch & Poiret, 2000) appliqué aux études sur la jeunesse. Selon ces études, les manifestations flagrantes de préjugés seraient l'apanage des plus petits – école primaire voire maternelle – car dans cette tranche d'âge on n'aurait pas encore intériorisé certains codes de comportement utiles à interagir en public (Aboud *et al.*, 2003 ; Mrug & Windle, 2009 ; Prinstein & Dodge, 2008). Chez les plus grands – préadolescents et adolescents – les effets de la socialisation politique seraient plus tangibles, et cela se refléterait dans des stratégies discursives et des formes d'interaction plus sophistiquées.

Ce qui pour nous est à retenir est que les tensions qui ressortent des témoignages ici présentés, trouvent leurs racines dans les stéréotypes sur l'Autre, qui le figent dans une irréductible différence (Wieviorka, 1998). Une différence qui, dans notre cas spécifique, est mobilisée afin d'exprimer des sentiments d'antipathie envers ses camarades. Les micro-conflits entre élèves « immigrés » et leurs pairs majoritaires ou, dit plus simplement, les moqueries et les insultes que les deuxièmes profèrent en s'appuyant sur les stéréotypes associés à l'origine des premiers, peuvent être appréhendées en tant que formes de violences scolaires. Les catégories ethnico-raciales sont ainsi instrumentalisées, servant de prétextes aux querelles qui caractérisent le quotidien entre adolescents. D'après nos données, le fait de subir des violences fondées sur l'origine a un impact probable sur l'identification des jeunes à l'école et « il y a très peu d'avantages académiques lorsque ces élèves ne se sentent pas chez eux » (Juvonen *et al.*, 2006, p. 466), tout en contribuant à affaiblir une motivation parfois déjà précaire. L'identification scolaire de l'élève s'appauvrit alors, à cause des difficultés rencontrées, dans un contexte qui n'est perçu ni positif ni accueillant.

Comme il a été évoqué plus haut, les liens subtils entre les manifestations de violence ethnicisée à l'école et la réussite des élèves qui les subissent représentent une thématique en cours de développement (Poulin *et al.*, 2015 ; Debarbieux, 2011 ; Astor, Benbenishty & Nunez Estrada, 2009). Nora et Cabrera (1996), en étudiant les facteurs susceptibles de déclencher un processus de décrochage parmi les collégiens minoritaires aux États-Unis (afro-américains et hispano-américains), pointent les préjugés et les moqueries à caractère ethnique dont ils font l'objet de la part des camarades blancs. Le fait de subir ces attitudes « affaiblit leur adhésion aux attentes académiques [...] et affecte leur décision de rester au collège » (Nora & Cabrera, 1996, p. 144). Hall et Rowan (2001) ainsi que Adriana *et al.* (2012), reprennent ces résultats pour démontrer que les tensions à caractère ethnique augmentent le risque de décrocher, notamment chez les garçons hispano-américains. Ainsi, n'est-il pas rare d'observer des cantines où l'on forme des « tables ethniques » qui côtoient des tables « plus blanches » (Charlot, 2000, p. 186). Moignard (2008), dans une comparaison de la délinquance juvénile entre la France et le Brésil, avance l'hypothèse que l'école française contribue au renforcement de groupes de jeunes autour d'attributs ethniques, en raison des formes d'exclusion et de stigmatisation dont ils font l'objet. Les jeunes ne peuvent alors que s'adonner à des comportements déviants et a-scolaires.

Au vu de ce contexte, la poursuite des études dans ce domaine pourrait se focaliser à comprendre de quelle manière pour les élèves minoritaires, la combinaison de facteurs, habituellement considérés comme pouvant conduire à des formes d'échec scolaire, se double d'une variable supplémentaire, à savoir l'ethnicisation de leur statut au sein des relations entre pairs en milieu scolaire, laquelle peut devenir, selon les situations, un facteur particulièrement excluant. Cette piste de recherche peut s'insérer de manière intéressante dans le débat sur les difficultés scolaires des élèves immigrés. Elle se fonde sur la notion de préjugés qui, comme nous l'avons vue, est présente dans l'approche socio-constructiviste (Geay, 2003) et dans les études sur les relations entre élèves-enseignants (Bautier *et al.*, 2002). Ces préjugés affectent le climat scolaire avec des répercussions fort probables sur la réussite, tout en aggravant des situations de départ souvent problématiques à cause des difficultés liées à la condition sociale que les familles « immigrées » doivent fréquemment endurer, ce qui est mis en exergue par les études sur les effets de l'origine sociale (Brinbaum, Moguérou & Primon, 2012).

Etudier comment les relations entre adolescents se structurent en fonction des représentations au sujet de l'immigration nous renseigne sur les facteurs d'échec scolaire, mais aussi sur les configurations sociales que nos sociétés devront assumer dans l'avenir. Si certains enseignants nous ont fait part de leur égarement face à la gestion de ces conflits, l'enjeu est alors de ne pas adopter la politique de l'autruche et de ne pas éviter d'aborder des questions éducatives

qui peuvent se révéler douloureuses. Proposer des formations aux futurs enseignants sur la construction sociale de la diversité et ses effets sur la vie d'un adolescent est à notre sens un objectif incontournable dans une société (et une école) où le pluralisme est de plus en plus présent.

## BIBLIOGRAPHIE

Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 165–173.

Adriana, J. U-T., Wong, J., J., Gonzales, N., A. & Dumka, L., E. (2012). Ethnic identity and gender as moderators of the association between discrimination and academic adjustment among Mexican-origin adolescents. *Journal of adolescence*, 35, 773-786.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Nunez Estrada, J. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423-461.

Austin, J., L. (1962). *Sense and Sensibilia*. London: Oxford University Press.

Bautier, E., Bonnéry, S., Terrail, J-P., Bebi, A., Branca-Rosoff, S., Lesort B. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD / MEN. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/document>

Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Bennacer, H. (2013). Effets du climat social de la classe sur les performances scolaires des collégiens. *Journal des sciences*, 12, 3-10.

Bergamaschi, A. (2013). *Les deux facettes d'un même préjugé. Jeunes Français et Italiens face à l'immigration*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques Sociales.

Bergamaschi, A. (à paraître). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*.

Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France : Armand Collin.

Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 47-65.

Blum, V. (1997). Comment décrire les immigrés ? A propos de quelques recherches sur l'immigration. *Population*, LIV (3), 569-588.

Boulot, S. & Boyzon-Fradet, D. (1984). L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé). *Les temps modernes*, 452-454, 1902-1914.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de minuit.

Brinbaum Y. & Kieffer A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Education et formations*, 72, 53-75.

Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, *Population*, 64(3), 561-610.

Brinbaum, Y., Moguérou L. & Primon, J-L. (2012). *Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire*. INSEE, 43-59. Repéré à [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/IMMFRA12\\_d\\_D2\\_scol.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_d_D2_scol.pdf), consulté le 28 septembre 2015.

Brinbaum, Y., Moguerou, L. & Primon, J-L. (2010). Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France. In C., Beauchemin, C., Hamel, S., Patrick. *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France* (47-54). Documents de travail 168. Repéré à [https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/19558/dt168\\_teo.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf), consulté le 28 septembre 2015.

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, Le décrochage scolaire : une fatalité ? *VEI - Enjeux*, 122, 37-48.

Charlot, B. (2000). Violence à l'école : la dimension « ethnique » du problème. *VEI Enjeux*, 121, 178-189.

Chauvel, S. (2011). Auto-sélections et orientation en fin de 3e : réflexions issues d'une enquête de terrain. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 85-88.

Clerc, P. (1964). *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. « Population » et l'enseignement*. Paris : PUF.

Code de la nationalité française. (1994). Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071189&dateTexte=19930722>, consulté le 28 septembre 2015.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Commission of the European Communities. (2008). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training : Indicators and benchmarks*. SEC 2293. Bruxelles: DG Education and Culture.

de Guillaumin, C. (1972). *L'Idéologie raciste, genèse et langage actuel*. Paris/La Haye : Mouton.

De Rudder, V., Poiret, C. & Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris: Presses Universitaires de France, collection "Pratiques théoriques".

Debarbieux, E. (1998). Violence et ethnicité dans l'école française. *Revue Européenne des Migrations Internationales*. 14(1), 77-91.

Debarbieux, E. (2011). *Au pays des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et de climat scolaire auprès des élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Observatoire international de violence à l'école, UNICEF.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité Scientifique de la Direction de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'Education Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Douat, E., (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et Société*, 31(2), 149-171.

Duru-Bellat, M. (1986). Notation et orientation. Quelle cohérence, quelles conséquences ? *Revue française de pédagogie*, 77, 23-37.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.



Elias, N. & Scotson, J., L. (1965). *The established and the outsiders*. London: Sage Publication.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65.

European Commission, DG Education and Culture. (2005). *Study on access to education and training basic skills and early school leavers, Final Report Lot 3*. London: GHK.

Eurostat. (2015). Bases de données. Tableaux par thème. Repéré à, <http://ec.europa.eu/eurostat/fr/data/database>, consulté le 28 septembre 2015.

Fassin D. & Fassin E. (dir.). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte.

Felouzis, G. Fouquet-Chauprade, B. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école. Débats, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 191, 5-10

Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(4), 391-418.

Fouquet-Chauprad, I. (2012). Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, ou comment ne peut-on plus éviter la question ethnique aujourd'hui. *Diversité*, 168, 15-21.

Frickey, A. & Primon, J.-L. (2002). Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail. *Formation Emploi*, 79, 31-49.

Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149, 21-31.

Goodenow, C., & Grady, K., E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

Gottfredson, D., C. (2001). *Schools and Delinquency*. New York: Cambridge University Press.

Hall, R., E. & Rowan G., T. (2001). Hispanic-American males in higher education: A descriptive/qualitative analysis, *Education*, 121(3), 565-574.

Heckman, J. (2008), “*The case of Investing in Disadvantage Young Children*”, *Big ideas for children: Investing in Our Nation's Future*, First Focus, Washington, DC.

Heckmann, F. & Schnapper, D. (2003). *The Integration of Immigrants in European Societies: National Differences and Trends of Convergence*. Lucius & Lucius DE Europe.

Lagrange, H. (2006). *L'épreuve des inégalités*. Paris : Presses Universitaires de France.

Landale N. & Oropesa R. (1995). Immigrant children and the children of immigrants : inter and intragroup differences in the United States. *Research paper 9502, East Lansing, Population Research group Michigan state University*.

Le Bras, H. (1999). *Le démon des origines*. Paris : l'Aube.

Lesort, B. (2002). L'écrit. In E., Bautier, S., Bonnéry, J-P., Terrail, A., Bebi, S., Branca-Rosoff & B., Lesort. *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours* (249-257), Rapport de recherche pour la DPD / MEN.

Lorcerie, F. (2007). Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres. In M-C. Smouts (Eds.), *La Situation postcoloniale*. (pp. 298-243). Paris: Presses de Science Po.

Méard, J-A. (2013). L'activité des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe. *eJRIEPS*, 30, 99-104.

Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabrique de délinquance : recherches comparatives en France et au Brésil*. Paris : PUF.

Mrug, S., & Windle, M. (2009). Moderators of negative peer influence on early adolescent externalizing behaviors: Individual behavior, parenting, and school connectedness. *Journal of Early Adolescence*, 29, 518–540.

Murray, C. (1990). *The Emerging British Underclass*. London: Institute of Economic Affairs.

Nora, A. & Cabrera, A., F. (1996). The Role of Perceptions of Prejudice and Discrimination on the Adjustment of Minority Students to College. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148.

OCDE. (2010). *Where immigrants students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris.

Ogbu, J., U. (1982). Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307.

Pettigrew, T. & F., Meertens, R., W. (1997). Is Subtle Prejudice Really Prejudice? *The Public Opinion Quarterly* 61(1), 54-71.

Pettigrew, T. & F., Meertens, R., W., (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*. 25(1), 57-75.

Poulin R., Beaumont C., Blaya C. & Frenette E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 38:1, 1-23

Poutignat, P. & Streiff-Fénart, J., (2008). *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses Universitaires de France – Quadriges.

Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (2008). Current issues in peer influence research. In M. J. Prinstein, & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents (3-13)* . New York: The Guilford Press.

Proteau, L. (2003). L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la "déscolarisation", ses spécialités et ses dispositifs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 99-122.

Quéré, L. (2002). *Pour un calme examen des faits de société*. In B. Lahire, *A quoi sert la sociologie* (79-94). Paris : La Découverte.

Ravon, B. (2000). *L'« Echec scolaire »*. *Histoire d'un problème public*. Paris : In Press éditions.

Recherche sur l'éducation et les savoirs. *Revue internationale de sciences sociales*, 2, 7-19.

Rinaudo, C. (1998). L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(3), 27-43

Rinaudo, C. (2001). Fêtes de rue, enfants d'immigrés et identité locale. Enquête dans la région niçoise. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, MSHS Poitiers, 16(2), 43-57.

Sabahat, C., B., Kumashiro, M., Smith, P., K., Blumberg, H. & Rutland, A. (2014). Cross-ethnic friendships: Are they really rare? Evidence from secondary schools around London. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 125-137.

Sayad, A. (1979). Les enfants illégitimes (1<sup>ère</sup> partie). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 25(1), 61-81.

Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Sayad, A. (1999). *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Le Seuil.

Schnapper, D. (1998). *La relation à l'Autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.

Silberman, R. & Fournier, I. (2006). Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée. *Revue Française de Sociologie*, 47(2), 243-292.

Vallet L.-A & Caille J.-P. (1995). Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Éducation et formations*, 40, 5-14.

Vallet L.-A & Caille J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'Éducation et formations*, 67 (Ministère de l'Éducation nationale, DEP).

Vallet, L.-A. & Caille, J.-P. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. *Revue française de pédagogie*, 117, 7-27.

Vallet, L.-A. & Caille, J.-P. (2001). La scolarité des enfants d'immigrés in A. Van Zanten (Eds.), *L'école. L'état des savoirs*. (pp. 293-301). Paris : La Découverte.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Weber, M. (1971 [1921]). *Économie et Société. Les catégories de la sociologie. Tome I*. Paris : Plon.

Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Paris: Les Éditions Balland.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.