



Discrimination des jeunes dits « issus de l'immigration » au sein de l'enseignement

Sarah Degée

© Une analyse de l'[IRFAM](#) – Liège, 2022 – n° 1

Avec les contributions de Rachid Bathoum et de Barbara Mourin, la présente analyse¹ se propose de faire un état des lieux de la question des discriminations en milieu scolaire en se penchant sur des rapports nationaux et internationaux et en appuyant ses développements par des témoignages et entretiens d'anciens élèves². Ceux-ci rendent sensibles les conséquences d'un ressenti de discrimination en lien avec leur propre scolarité ou celle de leurs enfants, donnant à l'observation une perspective intergénérationnelle. Des réponses individuelles ou institutionnelles face à ces discriminations en termes de démocratie participative et de citoyenneté active sont également relatées et contribuent aux recommandations conclusives.

État des lieux des discriminations

« Dans toutes les classes, de la première jusqu'en sixième, on était dans le fond ! L'institutrice ne parlait pas avec nous. Elle savait qu'on n'allait pas pouvoir répondre à la question qu'elle nous posait, c'est comme ça que je le ressentais. Si elle posait la question, comme je ne savais pas répondre, elle me ridiculisait devant la classe ! On était habillés différemment des autres, je me rappelle. Chaque mois on devait payer pour les dix-heures, la piscine, les voyages scolaires... on devait une certaine somme : je n'avais pas envie d'aller à l'école parce que je n'avais pas l'argent, alors parfois je baratinais, "j'ai oublié l'enveloppe à la maison"... La professeure disait, "c'est toujours les mêmes..." Après, en secondaire, on se laissait plus faire ! On avait du répondant, mais on avait toujours droit au "tu finiras balayeur" » (Noureddine³).

Afin d'offrir une photographie, certes, non exhaustive des discriminations dans l'enseignement belge touchant les apprenants ayant une histoire migratoire, nous nous sommes penchés sur différents rapports. Il s'agit des dernières observations émanant du Comité onusien pour les droits de l'enfant (CRC), du Comité onusien pour l'élimination des discriminations à l'égard des femmes (CEDAW), du Comité des droits des personnes handicapées (CRPD), du Comité onusien pour l'élimination des discriminations raciales (CERD), du rapport de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI),

¹ Une version longue du texte est à paraître dans Paul R. Carr, Gina Thésée & Eloy Rivas-Sanchez (2022) (eds), *The Epicenter : Democracy, Eco-Global Citizenship and Transformative Education*, New-York : Dio Press inc.

² Dans ce texte, sauf avis contraire, le masculin est utilisé comme épécène, les personnes désignées sont hommes, femmes et non binaires. La locution « issu de l'immigration » concerne tout enfant, jeune, élève ou étudiant dont la présence en Belgique est liée à une histoire migratoire, la sienne ou celle de ses (grands-)parents, quelles que soient sa ou ses nationalités.

³ Extraits de retranscriptions d'entretiens. Noms d'emprunt.

ainsi que du Baromètre portant sur l'enseignement de Unia : Centre interfédéral pour l'égalité des chances (Unia, 2018).

La situation des individus ayant une histoire migratoire préoccupe particulièrement l'ensemble de ces comités. En effet, ils sont entre autres, surreprésentés au sein de l'enseignement spécialisé, ainsi que dans les [filières qualifiantes](#).

«L'incompréhension au niveau historique, philosophique, moral : il y avait des divergences à différents points de vue, on n'était pas pris en considération, on était meurtri dans notre chair, car c'était notre éducation. On a eu une éducation à la maison, on peut faire la part des choses, mais quand on nous dit, les Sarrasins, etc. Notre histoire ne peut pas être prise en compte par nos professeurs, on a beau poser des questions pour comprendre, on ne nous prend pas en considération» (Mourad).

L'ensemble des comités étudiés reconnaît la vulnérabilité particulière des apprenants cumulant plusieurs [critères protégés](#) en vertu du droit de la non-discrimination. Pour bon nombre de familles, migration et pauvreté semble aller de pair. De plus, la question du genre s'avère également centrale. La Belgique devrait pouvoir fournir davantage de chiffres sur l'abandon scolaire précoce des filles issues de l'immigration et mettre en œuvre plus de mesures favorisant l'égalité des femmes et des hommes en se penchant sur la question des filières professionnelles dites féminines où l'on retrouve davantage de femmes, selon le [CEDAW](#) (2014).

Il est à noter que certains groupes sont particulièrement sujets aux discriminations. C'est le cas des gens du voyage et des Roms ([CERD](#), 2021; [ECRI](#), 2019), ainsi que les afrodescendants, lesquels sont en outre sous-représentés dans différents organes de consultation, sont particulièrement victimes de discriminations directes et indirectes. Les personnes d'origine asiatique, les réfugiés, les migrants et demandeurs d'asile sont, quant à eux, objets de discours de haine. La Belgique est invitée par le [CEDAW](#) à surveiller l'impact des mesures interdisant le port du foulard dans différents secteurs (enseignement, emploi...), sources de [stigmatisations](#), de discriminations et de ségrégation. De manière plus générale, le [rapport](#) de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance souligne que, parmi les minorités religieuses, les musulmanes sont particulièrement soumises aux inégalités et discriminations.

«La première année, on pouvait porter le voile. Par la suite, les profs ont décidé du jour au lendemain qu'on ne pouvait plus le mettre, ils ont voté sans rien nous dire. C'est comme ça, vous devez l'enlever : moi je n'ai pas accepté ça» (Aïda).

«Quand on empêche des gens de trouver du travail parce qu'on porte le hijab, c'est un coup contre la femme qui est davantage discriminée. Et si la femme est soumise à son père ou à son frère ça existe, et bien c'est une victime, laisse cette fille étudier! Qu'elle réfléchisse et qu'elle le retire si elle en a envie» (Fatiha).

Enfin, soulignons que les inégalités ne s'arrêtent pas à la porte de l'école : les jeunes ayant un passé migratoire sont également [surreprésentées](#) parmi les chômeurs et les individus sortant du système scolaire sans qualification. De plus, les groupes issus de l'immigration non européenne sont confrontés à des discriminations structurelles sur le marché de l'emploi belge, lequel est ethnostratifié.

Étudier la scolarité des publics issus de l'immigration

Relativement peu de travaux en langue française traitent des discriminations à l'encontre des élèves issus de l'immigration. Dhume (2014) affirme que longtemps, l'école a été pensée comme un univers «sanctuarisé» hermétique aux discriminations. En effet, penser en termes de discriminations revient à questionner les rapports de pouvoir et les modalités de fonctionnement souterraines inhérentes à l'institution scolaire.

«Je me rappellerai toujours de ma professeure d'histoire qui, après un débat houleux sur le voile, entre autres, m'a dit que je n'allais jamais réussir dans la vie, que je n'arriverais jamais à rien, que j'allais rater mon année... et donc là, je me suis réveillée, ça m'a donné une claque et je me suis dit qu'il fallait absolument que je me donne à fond parce que cette année-là, on ne m'a rien laissé passer. Je n'avais pas droit à l'erreur. J'ai tellement étudié que j'en ai pleuré et c'est l'année où j'ai le mieux réussi. Lorsque le problème est avec certains professeurs, l'enjeu est différent. C'est qu'on dépend de l'autre, et on est en situation de faiblesse. Je pense que les temps changent et qu'aujourd'hui, les personnes osent plus s'affirmer et pointer du doigt l'injustice. Et en même temps, il y a des lois, il est de notre devoir aujourd'hui de nous défendre face à l'injustice. On n'a pas le droit de se laisser faire» (Yasmina).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, 50 % des élèves nés à l'étranger éprouvent des lacunes importantes en lecture, ainsi que 35 % des apprenants de la seconde génération (jeunes nés de parents immigrés), contre 21 % pour leurs pairs autochtones (jeunes nés de parents belges sans histoire migratoire) (source : données de l'OCDE 2018 : [enquêtes PISA](#)). Atasoy et Manço (2015) se penchent sur les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA), considérés, en Belgique, comme le bout de chaîne de la relégation scolaire. À Bruxelles, seuls 10 % à 15 % des élèves fréquentant les CEFA possèdent la nationalité belge et parmi ceux-ci, la majorité est d'origine étrangère. Les abandons scolaires y sont fréquents : seuls 30 % des élèves mènent la formation à terme. Pour Verhoeven (2011), le quasi-marché scolaire belge engendre des discriminations structurelles et institutionnelles. Les écoles sont hiérarchisées et se spécialisent dans l'accueil d'un type de public. Les établissements se trouvant en haut du classement effectueront des choix pédagogiques et éducatifs visant un public favorisé. A contrario, les écoles se plaçant en bas du classement viseront des apprenants issus des classes sociales les plus précarisées et, pour une partie significative, de l'immigration. Aussi, une ville comme Bruxelles est, de fait, ethnostratifiée, et cela engendre, in fine, de la ségrégation scolaire. Pour [Unia](#) (2018), ces discriminations dépassent la volonté des professionnels pris isolément, mais impliquent la façon d'organiser l'accueil des élèves immigrés dans le système scolaire. De plus, ce système produit également des discriminations indirectes : son fonctionnement est inintelligible pour de nombreux parents vulnérabilisés. Par conséquent, ils s'autodiscriminent en évitant certaines écoles.

«C'est comme une discrimination de toi-même... Tu te dis : tes potes, ils sont à l'école du quartier et toi tu es avec Daniel, Jean-Marc, Frédéric. Dans une école où il y a trois Marocains sur 1000 élèves. Le jour où j'arrive à l'école avec ma mère pour m'inscrire, tu as le proviseur qui dit : "Monsieur, vous avez fait 94 %, c'est la limite pour rentrer dans notre établissement..." Il te faut quoi ? 120 % ?!» (Mourad).

Unia (2018) met en exergue des choix d'orientation scolaire influencés par la classe sociale, l'origine et le genre des élèves. La réorientation au sein de l'enseignement d'élèves issus de

milieux populaires est justifiée par les représentations qu'ont les professionnels de l'environnement familial, lesquelles étant plutôt négatives.

«Au centre d'orientation scolaire, on m'a conseillé l'école professionnelle. Il faut savoir que mes deux frères ont bien réussi, l'un est sociologue et l'autre est chimiste. C'est ainsi qu'ils ont pu convaincre mon père de ne pas l'accepter. Le centre d'orientation n'a, par contre, jamais proposé à mes filles d'aller en professionnel. Mais je me souviens qu'on leur a demandé "vous êtes sûres qu'il n'y a pas de problèmes avec vos parents ? Est-ce qu'ils ne vous font pas de mal ?..." Elles n'ont jamais voulu y retourner» (Fatiha).

«À la première réunion de parents, après deux mois d'école, le professeur dit de notre fils, "il n'a pas la tête aux études, il ne va pas réussir". Mon mari répond : "parents ouvriers, enfant ouvrier, c'est ça ?" Il était déjà occupé à nous dire qu'après deux mois, il fallait le mettre en professionnel. Dans cette école, ils écumant. Le gamin a terminé ses secondaires dans une autre école» (Ralia).

De même, les professeurs de l'enseignement général semblent émettre des attentes plus élevées pour les garçons issus de milieux populaires. Les résultats mettent également en lumière une préférence pour le redoublement en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration. Confrontés à la diversité socioculturelle, les enseignants se disent déstabilisés et peu outillés. Ils connaissent peu les parcours migratoires de leurs élèves, ainsi que les réalités qu'ils vivent. Si la majorité d'entre eux affirme que leur école met en œuvre des moyens relatifs à une politique de diversité, beaucoup se montrent favorables à des mesures interdisant l'usage d'une langue étrangère et le port de signes religieux pour les élèves. Ces résultats contradictoires laissent entendre leur désir de se conformer, d'une part, aux directives officielles valorisant les diversités en contexte scolaire et, d'autre part, les circulaires mettant en avant le principe de neutralité de l'école; cette situation n'étant pas sans produire des désavantages indirects pour les élèves issus de l'immigration, en particulier de culture musulmane (Lorcerie, 2007).

Perspectives pratiques face à la persistance des discriminations à l'école

«Port du foulard, Aïd, certaines pratiques religieuses, le rapport que nous avons à l'école, les jeunes filles qui ne veulent pas aller à la piscine... il faut avoir une certaine pédagogie pour pouvoir aplanir les choses, expliquer que c'est bien, pour le bien la fille, pour sa psychomotricité, pour son développement personnel... Dialoguer. Non ! L'accent est directement mis sur "l'obscurantisme des parents". Comme s'ils avaient le monopole de la science. Comme si on était à côté de la plaque. Comme si on était perdu, mal pensant, qu'on avait de mauvaises mœurs. Ça vient aussi du colonialisme. Toi, "Bwana", tu es le maître. C'est pour ça que je dis que la discrimination ce n'est pas facile à identifier, elle est insidieuse. On l'a vécu dans notre chair, on le sent très fort en tant que personne, mais l'expliquer aux gens, ils ne peuvent pas comprendre. C'est comme si pour eux c'était inintéressant ou malvenu. Ils vous disent : "non, ce n'est pas comme ça, vous venez avec vos petites manies, petites habitudes, vous ne savez pas faire comme tout le monde". On l'entend bien dans le discours des politiciens. "Du halal, du halal, ils n'ont qu'à manger comme tout le monde". Pourquoi, ils ne nous mettent pas du poisson, des salades, du végétarien... Tu n'as pas besoin de faire du halal. La révolte. L'incompréhension. Moi, j'aurais aimé le respect» (Mourad).

Il y a lieu de concevoir l'action antidiscriminatoire à l'école, de manière systémique, en tension entre trois matrices : une question politique (l'égalité et des pratiques qui la produisent ou non), une question cognitive (la catégorisation et les schémas mentaux et affectifs qui organisent et justifient des pratiques sélectives), ainsi qu'une question normative (le droit proposant non seulement un seuil coercitif, mais plus largement un système d'évaluation de la légitimité des actes) (Dhume 2014), le tout intégrant tant les

initiatives des individus (parents, élèves, enseignants et autres intervenants) que celles des institutions.

Pratiques individuelles ou groupales en matière de lutte contre les discriminations scolaires

Dubet et coll. (2013) montrent que les premières expériences de discrimination sont souvent vécues comme choquantes : elles apparaissent comme une transgression de l'ordre social, lequel repose sur des principes tels que l'égalité entre individus. Ce choc peut déboucher sur des sentiments d'indifférence, d'indignation, de colère, d'humiliation ou de honte. Pour les sujets à l'estime fragilisée, ces discriminations peuvent compliquer des blessures psychologiques existantes par l'avènement d'états dépressifs. Le déploiement de stratégies survient en général dès les premières expériences.

Les travaux de Dubet et coll. (2013) montrent qu'à force d'être répétés, les vécus de discrimination peuvent aussi déboucher sur des comportements qui relèvent à proprement parler de la lutte pour l'égalité et la dignité. Cette posture suppose que le motif de discrimination soit assumé ou revendiqué, autrement dit, qu'il soit considéré comme un trait saillant de l'identité. Une autre famille de comportements relève de l'esquive ou du renversement du stigmat, cherchant à valoriser, dans la compétition sociale, les traits de personnalité ayant fait l'objet d'une attaque. Par ailleurs, la mobilisation d'une aide institutionnelle ou légale est aussi au nombre des tentatives de la personne victime afin de recouvrer un sentiment d'honneur (Carles-Berkowitz, 2007).

Pratiques institutionnelles

Il existe également des réponses institutionnelles face aux inégalités en contexte scolaire. Un ensemble de mesures qualifiées de « discriminations positives » et nommées « encadrement différencié » permet (depuis plusieurs décennies) aux établissements belges accueillant des élèves au statut socio-économique peu favorisé de bénéficier de moyens supplémentaires. Force est de constater que ces mesures ne résorbent pas les écarts de réussite entre jeunes issus de l'immigration et les autres. Dans le milieu scolaire, il convient encore de s'interroger sur les actions positives permettant à des jeunes issus de milieux populaires et de l'immigration de suivre des parcours socialement valorisés. Nous pouvons nous interroger sur l'incapacité de ce type d'initiatives à s'attaquer au caractère structurel des inégalités. Au contraire, elles pourraient contribuer à renforcer les croyances de type méritocratique et écartent, *de facto*, les publics les plus vulnérabilisés. Dans le contexte belge, signalons, à titre d'illustration, le programme [Boost](#), qui « s'adresse à des jeunes talentueux et motivés issus de milieux socio-économiques fragilisés » afin de maximiser leurs chances de réussite dans l'enseignement supérieur et faciliter leur entrée sur le marché de l'emploi.

Hormis la formation initiale des enseignants qui laisse peu de place, en Belgique francophone, à la question des inégalités socioculturelles et des discriminations à l'école, la formation continue approche ponctuellement ces débats tant les enseignants se sentent démunis face aux vagues de changements qui, depuis des décennies, transforment le paysage de l'école (source ?). Ils souhaitent s'informer et, surtout, s'outiller pour répondre

aux situations nouvelles qui les assaillent. Les acteurs de l'école souhaitent en savoir plus, connaître les « bonnes attitudes » et les « bonnes paroles » pour convaincre les jeunes et les familles, asseoir leur autorité, dénouer les conflits. Faut de pouvoir se fier à un outil qui serait à la fois facile à comprendre et à l'efficacité immédiate, ils rejettent la faute sur « les parents démissionnaires », « les décrets irréalistes », « une hiérarchie irresponsable », « des élèves incapables », bref, sur l'Autre.

Pour Barras et Manço (2018), la formation continuée qui résulte d'un projet mené au sein de l'école et coordonné par un accompagnateur extérieur, laisse les acteurs scolaires sur leur terrain, avec leur public, mais avec un éclairage autre qui donne un relief nouveau à leur quotidien. Le projet est porteur de pistes nouvelles, il amène des collaborations externes, prend en compte des acteurs oubliés, parmi lesquels les parents migrants. Il favorise également la communication avec la cité, en laissant des traces (écrits, films, blogs de témoignages). Ces expériences permettent de valoriser les situations jugées complexes par les enseignants, qui peuvent, en changeant leur regard, y voir une scène pertinente pour leur propos, ce qui les soutient lorsqu'ils sont face à des jeunes aux histoires migratoires, éloignés de l'image idéale du « bon élève ». Face aux questions liées aux discriminations systémiques, les enseignants ont un besoin d'enthousiasme, et ils ont non moins besoin de s'approprier une culture en sciences humaines, pour quitter le seul recours au bon sens qui amène à juger, alors qu'ils doivent avant tout comprendre le système dans lequel ils travaillent, afin de pouvoir y agir de manière efficace.

Conclusion

Nous reprenons, en guise de conclusion, les recommandations émises par Manço et Gouverneur (2015). Celles-ci se présentent sous la forme d'une feuille de route d'actions inclusives au sein des établissements scolaires, en réponse aux défis de la diversification socioculturelle des publics. Fidèle à la lecture systémique des situations problématiques rencontrées, l'abord préventif préconise une première approche institutionnelle de l'école. Elle doit assurer le brassage et la représentation des diversités. La dimension pédagogique a, ensuite, pour objectif d'assurer aux élèves des chances égales d'émancipation et de réussite, ainsi que de garantir le bien-être professionnel des enseignants, en veillant à l'équité entre tous.

Enfin, une dernière dimension ayant trait à la gouvernance de l'école vise à assurer la confiance et le dialogue démocratique au travers de la participation aux prises de décision au sein de l'établissement de toutes les parties composant la communauté scolaire : développer un « plan d'inclusion » de concert avec les partenaires internes et externes ; veiller à la participation effective des différentes catégories de membres de la communauté scolaire ; proposer des actions dans un esprit « pro » quelque chose et non « contre » quelque chose, en valorisant d'abord les ressources de la communauté scolaire ; et organiser la convergence des travaux des délégués de classes, des comités de parents, des comités d'anciens, de l'amicale des enseignants, des associations locales, des représentations syndicales... *In fine*, il reste indispensable d'évaluer collégalement les résultats et processus de travail, ainsi que diffuser et débattre des leçons apprises.

Bibliographie

- Atasoy M. H. et Manço A. (2015), «Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance à Bruxelles et ailleurs : une chance pour les jeunes issus de l'immigration?», Manço A. (dir.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, Paris : L'Harmattan, p. 211-219.
- Barras C. et Manço A. (2018), «Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone», *Éducation et francophonie*, v. 46, n° 2, p. 146-167.
- Carles-Berkowitz I. (2007), *Le droit et les jeunes d'origine étrangère, une approche par genre des phénomènes de socialisation juridique*, Paris : L'Harmattan.
- Dhume F. (2014), *Mobilités sociales*, Paris : La Documentation française.
- Dubet F., Cousin O., Macé E. et Rui S. (2013), *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris : Seuil.
- Lorcerie F. (2007), «Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres», Smouts M.-C. (coord.), *La situation postcoloniale*, Paris : Sciences Po, p. 298-343.
- Manço A. et Gouverneur C. (2015), «L'école inclusive : une réponse aux défis de la diversification socioculturelle des publics et des personnels de l'enseignement ? Exemple d'une recherche-action à Bruxelles», Sanchez-Mazas M., Changkakoti N et Broyon M.-A. (éds), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancés*, Paris : L'Harmattan, p. 187-210.