

www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance

Vol.3 - 2013

# uzance



**Marie JACOBS,**  
Docteur en sociologie (UCL)  
et en sciences de l'éducation  
(Université de Genève).  
Chargée d'enseignement à la  
Haute Ecole Pédagogique, Vaud.  
Chercheure associée au GIRSEF  
à l'Université catholique de  
Louvain.  
marie.jacobs@hepl.ch

**Mots-clés:**  
ethnographie scolaire,  
diversité culturelle,  
sociabilité juvénile, ethnicité,  
construction identitaire

## ETHNOGRAPHIE DE LA SOCIABILITÉ JUVÉNILE À L'ÉCOLE : LES EFFETS DU CADRE SCOLAIRE SUR L'ORGANISATION ETHNIQUE DES RELATIONS SOCIALES

Ce texte propose une réflexion sur l'ethnicité à l'école en choisissant l'ethnographie de la sociabilité juvénile comme méthode et comme point d'entrée pour étudier des contextes scolaires multiculturels. Il s'agit de comprendre comment les élèves vivent et expriment leurs différences à l'école en s'interrogeant sur la dimension ethnique ou non de leurs regroupements entre pairs. Ainsi, l'article montre que la nature des échanges peut recouvrir des formes très contrastées en fonction de l'ordre scolaire local (mécanismes éventuels de relégation et de ségrégation), le projet de socialisation de l'établissement (le champ des possibles laissé aux élèves) et le discours scolaire sur la diversité.

Dans une école bruxelloise, une élève raconte qu'un garçon de sa classe a « lancé une vanne » durant le cours de sciences, il a dit que les « arabes » et les « noirs », c'était « *une réaction chimique à éviter !* ». Comment comprendre ces blagues taquines qui envahissent le quotidien scolaire de certaines écoles à Bruxelles ? Que nous disent-elles sur l'expérience de la diversité à l'école pour ces élèves ? Ces situations anecdotiques sont la traduction d'un processus sociologique intrinsèque à la pluralité des origines culturelles présente dans ces environnements scolaires et qui renvoie à la question de l'intégration de la différence culturelle à l'école.

1. Selon la définition de Barth, « les groupes ethniques sont des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes et ont donc la caractéristique d'organiser les interactions entre les individus » (Barth, 1995, p205).

2. Le modèle de l'ethnicité de D. Juteau (1999 : 180-181) défend le postulat d'une double face interne et externe de la frontière ethnique entre groupes. La face interne se construit dans le rapport à l'histoire et à la culture (la dimension substantielle) ; de façon simultanée, la face externe se construit dans le rapport à autrui (la dimension formelle) dans laquelle la mobilisation des contenus culturels prend sens.

Cet article se propose de montrer l'incidence du cadre scolaire sur la saillance ethnique des différences culturelles à l'école et sur l'organisation de la sociabilité juvénile en son sein. En évitant de supposer a priori l'activation des catégories ethniques dans les interactions entre pairs, nous voulons au contraire examiner différents processus qui pourraient conduire les élèves à utiliser certaines catégories ethniques et à construire leurs affinités en fonction de ces dernières. Pour ce faire, nous proposons de mobiliser le modèle de l'ethnicité de Barth (1969)<sup>1</sup> de manière à comprendre le sens donné à une éventuelle organisation sociale de la différence culturelle à l'école. Appréhendées dans une perspective constructiviste, l'existence éventuelle de frontières ethniques entre groupes de pairs sera analysée dans leurs faces internes et externes<sup>2</sup> (Juteau, 1999), c'est-à-dire les contenus symboliques à partir desquels un groupe revendique son ethnicité et les catégories ethniques désignées pour se distinguer des autres. Examiner le potentiel caractère ethnique de la sociabilité juvénile, c'est au fond s'intéresser aux différents répertoires culturo-symboliques (Bastienier, 2004) que les élèves mobilisent dans leurs relations pour mieux saisir la place et le rôle que ceux-ci constituent dans leurs logiques d'identification/différenciation. Notre argumentation repose sur l'hypothèse que la sociabilité à l'œuvre au sein de l'espace scolaire est significativement influencée par le contexte, à savoir les conditions à la fois structurelles et cognitives qui structurent un cadre scolaire local donné. Chaque contexte scolaire est en effet marqué par des modèles d'intégration (Raveaud,

2003) mais aussi par des mécanismes de ségrégation socio-ethnique et des logiques de relégation, et ces mécanismes ne sont pas sans effet sur les relations scolaires voire sur le champ des possibles vécu par les élèves. Nous verrons ainsi que, selon l'environnement, l'école fonctionne dans certains cas comme lieu fort, structurant l'apprentissage, la sociabilité et les identifications ou bien se limite à être un lieu plus faible de négociation/recomposition des identifications, souvent négatives, car indissociables des processus de stigmatisation dont font l'objet les jeunes d'origine étrangère des quartiers défavorisés.

### L'ethnographie scolaire comme méthode

Le choix de la méthodologie doit répondre à une exigence centrale, celle de respecter les présupposés théoriques qui ont été adoptés pour appréhender l'objet d'étude. L'ethnographie scolaire est une méthode qui permet d'étudier la sociabilité juvénile à l'école (un objet d'étude difficilement saisissable) et qui s'articule de manière féconde aux présupposés théoriques sur lesquels repose notre étude à savoir une approche relationnelle et dynamique de l'identité et de l'ethnicité. Elle constitue également une méthode d'enquête adaptée au point de vue interactionniste parce qu'elle procède par induction analytique, par une étude de cas intensive préalable à toute tentative d'interprétation et selon une logique itérative de va-et-vient entre études de cas et analyses (Paillé in Soulet 2010). « L'observation in situ permet de resituer l'expérience immédiate et la façon dont, dans et par l'interaction, les acteurs assignent du sens aux objets, aux situations et aux symboles » (Lallement, 1993, p206). Grâce à cet outil, on observe des séquences concrètes d'activités de façon à étudier la contingence de l'action sociale, examiner comment le déroulement des interactions individuelles dépend des représentations que les individus se font des uns et des autres et de la situation, et comment en fonction de celles-ci, ils entrent dans des rôles sociaux et construisent leur identité.

Cet article s'appuie sur des observations ethnographiques récoltées dans le cadre d'une recherche doctorale réalisée dans deux établissements bruxellois de l'enseignement secondaire (surnommés Magritte et Stromae) dont une part importante de la population scolaire est issue de l'immigration. La récolte des données s'est déroulée en deux étapes. La première étape dite « extensive » a consisté à la conduite d'observation in situ pour balayer assez largement l'ensemble des facettes de la vie scolaire des écoles. Cette première étape nous a permis de repérer les échelles significatives (des points d'entrée pertinents) pour observer les élèves et repérer les différentes configurations de groupes de pairs. La seconde étape dite « intensive » visait à focaliser notre attention sur quelques groupes d'élèves. La méthode d'enquête préconisée consistait à suivre ces cohortes d'élèves dans l'école et à procéder à des observations plus régulières de leurs groupes que ce soit en classe ou durant les temps scolaires informels.

### L'influence du cadre scolaire sur le déroulement de la sociabilité juvénile

Nous proposons tout d'abord d'explorer les différents facteurs constitutifs du cadre scolaire qui seraient susceptibles d'activer des différenciations ethniques dans la construction des relations sociales entre élèves.

#### Caractéristiques des établissements étudiés

Pour évaluer la position relative de ces deux établissements dans la hiérarchie scolaire locale<sup>3</sup>, une série d'indicateurs doivent être examinés : la situation géographique de l'école, les caractéristiques socio-économiques et culturelles de la population scolaire, les filières d'enseignement proposées, les flux d'entrée des élèves et leur parcours scolaire.

L'école Magritte est un établissement du réseau d'enseignement libre<sup>4</sup> subventionné et d'affiliation catholique. Celle-ci se caractérise par le caractère hétérogène de sa population scolaire tant du point de vue des nationalités/origines culturelles que socio-économique et qui ne correspond pas uniquement aux populations d'origine migrante les plus représentées à Bruxelles – généralement issues du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne. L'implantation dans laquelle nous avons mené nos recherches – car cette institution regroupe deux implantations gérées par deux directions indépendantes – dispense l'enseignement dans la filière générale. Les parcours scolaires des élèves sont relativement stables, ceux-ci ayant déjà fait l'objet d'une sélection sévère durant le passage dans le

3. La notion de hiérarchie scolaire renvoie à la notion de « quasi-marché scolaire » comme mode d'organisation de l'offre éducative dans la Fédération Wallonie-Bruxelles. « Dans le champ scolaire, le quasi-marché est une forme institutionnelle qui suppose un principe de libre choix de l'école par les usagers, un principe de financement au moins partiellement public des établissements en fonction du nombre d'élèves et une autonomie pédagogique et gestionnaire de l'établissement » (Maroy & van Zanten, 2007, p468).

4. Le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui se caractérise par un fonctionnement décentralisé, est découpé en trois réseaux d'enseignements financés par l'Etat mais organisés par des pouvoirs organisateurs (PO) distincts: le réseau de la communauté française, le réseau officiel non confessionnel et le réseau libre. Chaque pouvoir organisateur dispose d'une autonomie importante dans le choix de ses méthodes pédagogiques, de son organisation interne et de ses programmes de cours (Draelants *et al.* 2011). Trois paramètres doivent être pris en considération pour situer un établissement dans ce système (Draelants *et al.* 2011 : 19) : (1) la référence à une autorité publique (réseau officiel) ou privée (réseau libre), (2) le caractère confessionnel ou non confessionnel et, (3) le fait d'être organisé directement par l'Etat ou de dépendre d'un pouvoir organisateur externe à l'Etat mais de bénéficier de subventions de ce dernier – appelé alors réseau subventionné. Il existe aussi un enseignement privé non subventionné mais qui est d'une ampleur très réduite.

troisième degré<sup>5</sup>. Les changements d'école vers Magritte se font néanmoins dans une « logique descendante » – propre à la hiérarchisation du marché scolaire – mais qui n'est cependant pas considérée comme négative. Autrement dit, les élèves qui ont changé d'établissement durant leur scolarité – généralement pour redoubler leur année scolaire à la suite d'un échec dans un autre établissement – étaient originellement scolarisés dans des écoles privilégiées des quartiers attenants.

Stromae est un établissement scolaire du réseau d'enseignement libre catholique. L'établissement propose uniquement les filières d'enseignement techniques de transition, techniques de qualification et professionnelles. Ceci indique que les élèves qui s'inscrivent à Stromae ont déjà été sanctionnés par certains types d'échecs scolaires – à moins que l'orientation en technique ou en professionnel ne relève d'un choix motivé. La distribution des élèves selon les degrés correspond à une logique de pyramide inversée puisque la plupart de la population scolaire se répartit entre les deux derniers degrés du secondaire. Dans la majeure partie des cas, les élèves ont déjà été scolarisés dans d'autres établissements scolaires avant d'atterrir dans cette école. Ils arrivent le plus souvent au cours de leur scolarité vers l'âge de 15 ans. On peut identifier différentes logiques d'arrivée : (1) soit ces élèves ont originellement été scolarisés dans le général et ont subi des réorientations en cascade vers les filières techniques et la filière professionnelle ; (2) soit ces élèves sont directement arrivés dans le premier degré en raison d'une scolarité problématique en primaire ; (3) soit ces élèves sont des enfants primo-arrivants, demandeurs d'asile ou autres et le système d'équivalences les a obligatoirement orientés vers les filières techniques ou la filière professionnelle. Par conséquent, il existerait également des mécanismes de ségrégation ethnique qui affectent le public de cet établissement. De plus, Stromae accueille aussi des élèves exclus ou renvoyés que d'autres établissements ont refusés sous prétexte qu'ils ne correspondaient pas à leur projet pédagogique (« ces écoles savent que nous, nous sommes ouverts, qu'on accueille tout le monde », chef d'établissement). L'inscription à Stromae ne constitue généralement pas le résultat d'un choix réfléchi et motivé et serait plutôt tributaire des réorientations scolaires que subissent les élèves. Le critère géographique ne permet pas d'expliquer ce phénomène de ségrégation pour la simple raison que l'école est bien desservie par les transports en commun – à proximité d'une ligne de métro, de plusieurs lignes de tram et de bus (« Et c'est de tout Bruxelles que les élèves viennent. Parce que chez nous, la mobilité, elle est très grande hein, des jeunes ici. A Bruxelles avec les moyens de transport, il n'y a pas de soucis et puis il ne faut pas oublier que moi, ils arrivent à 15 ans chez moi ! », chef d'établissement). Nous ne sommes donc pas en présence d'une école de quartier, c'est-à-dire une école qui ne scolariserait seulement que les enfants du quartier. Toutefois, depuis cinq ans, une régulation plus sévère des inscriptions a eu des



Sociabilité et regroupement entre pairs - © Anne du Parc

5. L'enseignement secondaire est subdivisé en trois degrés répartis chacun sur deux ans : le premier degré d'observation (pour les élèves âgés environ de 12 à 14 ans – maximum 16 ans), le second degré d'orientation (pour les élèves âgés environ de 14 à 16 ans) et le troisième degré de détermination (pour les élèves âgés environ de 16 à 18 ans).

implications concrètes sur les caractéristiques de la population scolaire actuelle. L'école constate une amélioration dans la diversification des nationalités présentes en son sein et l'adéquation des aspirations du jeune avec son orientation scolaire.

#### *L'ordre scolaire local*

L'ordre scolaire local renvoie à l'organisation des liens établis entre l'école et le quartier/la communauté environnant-e. En fonction « de la tension entre l'adaptation du contexte au modèle [l'école éducatrice] et de l'adaptation du modèle au contexte [l'école partenaire] » (Payet, 2005, p55), ces formes d'ordre scolaire local renvoient au positionnement qu'adopte un établissement scolaire *contre* le quartier ou *avec* le quartier où il se situe.

L'école *Magritte* présente des caractéristiques correspondant au modèle communautaire et éducatif. La dimension communautaire est probablement la traduction concrète d'un modèle d'intégration marqué par une éthique personnaliste chrétienne d'attention à la personne (Verhoeven, 2011). D'un côté, l'école cherche ardemment à entrer en contact et à faire des parents des partenaires de l'école, de l'autre, elle a une emprise sur la vie privée des élèves en dehors des périodes scolaires (la direction ou les enseignants interviennent pour régler des situations délicates dans la famille, l'école sanctionne les élèves qui ne se comportent pas comme attendu dans le quartier, etc.). La dimension éducative renvoie quant à elle au fait que l'établissement tend à être défini « par le haut », c'est-à-dire qu'il mobilise le vocabulaire de la diversité et de l'intégration dans une orientation plutôt généraliste. Pour l'école *Magritte*, l'intégration de la diversité consiste par conséquent à promouvoir à la fois le travail scolaire et la différence culturelle des élèves de manière à éviter toute dérive essentialiste. D'un côté on met l'accent sur la prise en compte de la diversité du public scolaire, de l'autre, on insiste sur la performance des résultats scolaires des élèves.

Le second établissement *Stromae*, en raison d'une position fragile dans la hiérarchie scolaire locale (Maroy & van Zanten, 2007), veille surtout à mettre en place des stratégies d'adaptation à son public pour fidéliser le plus longtemps possible les élèves à l'établissement et les réconcilier avec la scolarité. Nous l'avons qualifié d'école partenaire non communautaire car si elle cherche à collaborer avec toute une série d'associations locales (sportives, travailleurs sociaux, médiation scolaire, etc.) elle n'a pas d'incidence directe sur la communauté environnante. Le caractère non communautaire renvoie au fait que la grande majorité des parents des élèves n'habite pas à proximité et n'est pas significativement associée ou impliquée dans le projet d'établissement. Paradoxalement, *Stromae* a développé tout un réseau de collaboration avec des associations du quartier de manière à construire une relation de proximité entre ceux-ci et l'établissement afin de désacraliser le rapport à l'école (Payet, 2005).

#### *Le projet de socialisation*

Le projet de socialisation de l'institution scolaire renvoie aux objectifs qui sont formulés explicitement dans le projet d'établissement et aux objectifs implicites de la socialisation scolaire (la culture scolaire composée de valeurs et de normes spécifiques). *Ce que dit* l'institution scolaire de manière visible ou invisible dans la présentation qu'elle fait d'elle-même en son sein et à l'extérieur. Le projet de socialisation à *Stromae* doit être appréhendé dans un contexte où les pratiques institutionnelles et les stratégies des acteurs conduisent à des mécanismes de ségrégation et de relégation scolaire. Les observations quotidiennes menées dans cet établissement ont permis de mettre en évidence le retrait manifeste de l'école sur la vie scolaire. Ce phénomène a d'ailleurs des implications concrètes sur le rapport à la scolarité des élèves qui se distancient de l'image que leur renvoie l'école et qui n'investissent pas les lieux scolaires. Les lignes directrices du projet d'établissement reflètent cette expérience subjective de la scolarité à *Stromae* : « *Les jeunes qui s'inscrivent à Stromae sont soutenus et guidés afin qu'ils puissent trouver leur place dans l'enseignement. L'objectif de l'école est de remettre les élèves sur les rails de l'action et de la réussite avant toute chose. En effet, combattre la démotivation et redonner goût au travail sont deux de nos priorités* ».

(Vendredi 28 novembre 2008) Peu avant la récréation de midi, je suis dans le local d'accueil (avec une éducatrice) dans lequel deux élèves d'origine maghrébine attendent une copine avant de sortir à l'extérieur. Elles parlent de leur âge et de leur année scolaire. Une des deux élèves sort tout ce qu'elle a dans son sac à main pour trouver son gsm ; un porte-monnaie de contrefaçon BurBerry, une trousse de maquillage, ses lunettes de soleil, des médicaments, etc. Sa copine lui demande en riant « il y a au moins un stylo, ou un Bic et un effaceur dans ton sac ? ». L'autre lui répond que non. Puis la seconde rajoute « ah oui, tout ce qui est important évidemment tu l'as pas ! ».

À l'école Magritte, on refait l'institution en déployant des stratégies autres que celles de l'école classique. Le projet de socialisation s'appuie notamment sur l'existence d'un éthos scolaire chrétien très palpable dans le quotidien de l'école qui valorise la multiculturalité présente en son sein et en fait un leitmotiv fort. Le projet d'établissement illustre une conception de l'encadrement des élèves pour qui l'accueil se réalise sur trois niveaux de diversité: (1) une école multiculturelle « *qui soit une source d'enrichissement plutôt qu'une source de conflit* » ; (2) un équilibre sur le plan des conditions sociales des élèves (« *c'est la diversité qu'on vise, pas rien que des gens à gros revenus. C'est important et je pense que dans la réalité c'est encore ce qui peut s'observer* ») ; (3) une diversification des profils scolaires qui ne viserait pas à faire de la sélection académique (« *prendre les élèves là où ils sont en essayant de les amener le plus loin possible* »).

(Lundi 29 septembre 2008) Durant leur retraite, les élèves de Magritte étaient accueillis au centre avec des élèves du collège Bruegel. Lors d'un repas, les deux écoles ont été amenées à se présenter. Lionel (Belge) s'était chargé de présenter Magritte en décrivant celle-ci comme une école multiculturelle dans laquelle il y avait des élèves « de plein de cultures différentes » et en présentant cela comme un enrichissement personnel.

L'analyse du projet de socialisation de ces deux établissements a mis en évidence l'importance d'examiner également les pratiques institutionnelles (*ce que fait l'établissement*) en observant la densité microscopique de leur quotidien scolaire. Ces pratiques institutionnelles constituent des faits tangibles, des stratégies de positionnement de l'établissement pour maintenir une position avantageuse dans la hiérarchie scolaire locale. Celles-ci nous ont permis de mesurer l'influence manifeste de valeurs scolaires majoritaires ou de l'image positive/négative attribuée à la diversité du public scolaire (la place et l'orientation données à certains répertoires culturo-symboliques dans l'organisation des rapports sociaux à l'école). Il se crée alors un décalage entre les valeurs prônées officiellement par l'institution et la manière dont s'instituent quotidiennement des valeurs ou des référentiels plus ou moins assumés ou plus ou moins implicites mais opérants. À l'école Magritte, ce sont les valeurs morales chrétiennes qui circulent subversivement. Ceci démontre que même si on ne se situe pas dans un modèle de type assimilationniste, certaines pratiques trahissent toute l'ambivalence et la difficulté de respecter la différence culturelle tout en associant les élèves au projet de l'école. À l'école Stromae, c'est la relégation qui est exprimée sourdement et le sentiment partagé par les élèves et les enseignants de se trouver dans une école de la dernière chance. Alors que le projet de socialisation est fondé sur la reconnaissance des différences, en réalité, la relégation transforme la diversité culturelle en marqueur de disqualification (Payet, 2005). L'école est dans l'incapacité de structurer l'expérience scolaire des élèves malgré la mise en place d'une panoplie d'activités pour les engager dans leur scolarité. On assiste à un sentiment d'ennui général des élèves qui portent la responsabilité de leur échec. Le rejet d'identification à l'établissement et la non-appropriation des lieux conduisent à des logiques d'ascolarisation<sup>6</sup> dans l'école.

Quelles sont les marges de manœuvre des élèves pour « faire leur place » à l'école compte tenu des contradictions qui émergent entre le discours officiel de l'institution et les aménagements pratiques du quotidien ?

### Cadre scolaire et logiques de différenciation entre pairs

Nous allons maintenant décrire plus finement les logiques de regroupements entre pairs à Magritte et à Stromae en tâchant de mettre en évidence les éléments du projet de socialisation et de l'ordre scolaire local qui semblent intervenir dans l'organisation ethnique ou non de la sociabilité juvénile. En toile de fond, il s'agit principalement de démontrer comment les contradictions internes générées par la coexistence de différents registres de discours vont significativement influencer la formation des groupes de pairs dans ces deux écoles et l'activation des catégories ethniques.

#### *Ecole Magritte : une ethnicité fière et réflexive parasitée par le jugement professoral*

Le projet scolaire de Magritte ouvre un espace des possibles qui valorise la diversité des appartenances culturelles présentes dans l'école et offre ainsi la possibilité aux élèves d'utiliser ces référents et pratiques culturo-symboliques comme ressources dans leurs échanges. Si l'école ne bénéficie pas d'une position avantageuse sur le quasi-marché scolaire, cet éthos scolaire est suffisamment prégnant pour que les caractéristiques de l'établissement et de son public ne fassent pas l'objet de

6. L'accumulation des échecs durant le parcours scolaire, le sentiment de dévalorisation qui en résulte, et la mauvaise image que se font les élèves de leur école peuvent potentiellement provoquer un processus de scolarisation négative. Puisque les élèves évoluent dans un cadre scolaire disqualifié qui ne parvient pas à structurer leur expérience scolaire, cela conduit à des logiques d'a-scolarisation, en d'autres mots, au fait que les élèves se déscolarisent au sein même de l'espace scolaire.

stigmatisations. En effet, ces élèves n'ont pas l'impression d'avoir été mis de côté dans le système éducatif ce qui va encourager une image positive d'eux-mêmes et de leur établissement. Deux conséquences de ce processus se donnent à voir au niveau de la potentielle dimension ethnique des relations sociales entre élèves : sur le plan individuel, on observe des logiques d'identification que nous avons qualifiées d'*ethnicité fière* (Bastenier, 2004) ; sur le plan des rapports sociaux, on observe des formes de socialisation entre pairs qui s'appuient sur cette diversité des référents et des pratiques et que nous avons qualifiées d'*ethnicité intermezzo* (Back, 1996) (au croisement de différents ancrages communautaires et symboliques).

Les élèves de Magritte tendent tout d'abord à mettre en évidence leurs différences en cherchant presque systématiquement à valoriser le caractère singulier de leurs identifications. Comme ils ne sont pas fragilisés par l'institution (ce n'est ni un discours assimilationniste ni un contexte de relégation), le caractère ouvert et tolérant du projet de socialisation laisse le champ libre à l'expression de différentes identifications sans que celles-ci ne se cristallisent dans des logiques de repli ethnique. Cette *mise en scène ethnique de soi* (au sens où elle exprime une véritable revendication identitaire à partir de catégories ethniques) accompagne un profond travail identitaire des élèves sur leurs référents cultureuro-symboliques. Cela veut dire que les identifications des élèves ne restent pas indifférentes à l'hétérogénéité présente dans l'école et que ces contacts interculturels vont favoriser la renégociation du contenu des identifications. Cette réflexivité des élèves se déroule au cœur de leur sociabilité, lorsqu'ils partagent leurs opinions sur leurs pratiques religieuses, sur le poids de la tradition, sur les conflits politiques de leur pays respectif ou encore dans les relations entre genres. Ces derniers n'ont pas peur de remettre en question des pratiques observées dans le milieu familial ou de discuter ensemble du sens de certaines valeurs dans leur vie d'adolescent. Cela conduit ceux-ci à jouer avec les étiquettes ethniques sans qu'elles ne blessent l'identité (le fait de se traiter de « bon » ou de « mauvais » musulman par exemple). Ainsi, cette ethnicité fière se caractérise à la fois par un regard distancié et réflexif sur l'héritage communautaire et par une capacité à tourner en dérision la diversité des identifications à partir des catégories ethniques.

(Lundi 13 octobre 2008) En début d'année, les élèves qui ne m'avaient pas encore rencontrée viennent vers moi pour se présenter. Comme ils étaient en train de s'embêter l'un l'autre, ils continuent de la même façon en se présentant mutuellement. Ils me disent : « Vous voyez elle, elle est turque ! » en sous-entendant que cela se devine étant donné son comportement. « Et puis lui, il est Russe, il vient d'Russie, j'vous promets hein ! C'est un Tsar ou je sais pas quoi moi ! » Comme cet élève (originaire de Russie) est particulièrement bien habillé aujourd'hui, les élèves le taquent à propos de son accoutrement.

Puisque les valeurs scolaires encouragent les élèves à rendre apparentes leurs identifications ethniques, ce sont les pratiques et valeurs issues des différentes communautés d'appartenance qui servent de substrat commun à leurs échanges. C'est une ethnicité fière qui ne se confine pas dans des logiques de différenciation ethnique mais qui au contraire, favorise la création de liens, d'un espace liminal où les élèves peuvent échanger librement. Tout en revendiquant leurs différences, les élèves ont en commun cette volonté de prendre distance par rapport à l'héritage communautaire en se fondant sur les valeurs démocratiques que leur inculque l'école. On assiste à l'émergence d'une *ethnicité intermezzo* (Back, 1996). Ces catégories et traits ethniques participent alors à la construction du vivre ensemble scolaire. Puisque l'école ouvre un espace des possibles pour la remise en question, la confrontation des opinions, et l'appropriation de nouveaux référents, le regard distancié et réflexif sur les appartenances communautaires constitue un terrain d'échange ordinaire qui fait l'objet de discussions, de jeux de différenciations ou de blagues.

(Lundi 13 octobre 2008) : Dans la salle d'étude, Sinem (d'origine turque) et Jean-Claude (d'origine congolaise) discutent ensemble des histoires de cœur entre Sinem et Simon (d'origine arménienne). Sinem lance à Jean-Claude sur le ton de l'ironie qu'elle a une « angine 69 », maladie sexuellement transmissible. Ils sont assis tous les deux juste à côté de moi et du coup, Sinem ne veut pas lui raconter ce qui se passe de peur que j'entende. Jean-Claude lui dit : « Change hein, change un peu de pays, hein ? ». « Change ! C'est vraiment sérieux ? T'es accro ou quoi ? Non t'es vraiment sérieuse ? ». Elle répond : « Non mais j'rigole hein, j'rougis parce que j'suis gênée, j'suis mal à l'aise c'est tout ». Apparemment, il y aurait des malentendus entre Sinem et Simon à cause de leurs origines culturelles. Cela embêterait Sinem, vis-à-vis de sa famille, que Simon soit d'origine arménienne et pour cette raison, elle hésite à « sortir » avec lui.

Aussi, l'ensemble des relations entre pairs ne s'organise pas en fonction de frontières ethniques strictes. Si les élèves mobilisent certaines catégories d'identification pour se différencier les uns des autres, les relations juvéniles demeurent malléables sans création de frontières entre les groupes de pairs. Ces étiquettes fournissent des outils de lecture de la réalité scolaire (Perroton, 2002) et, lorsqu'elles sont mobilisées, sont activées sur un mode individuel qui n'a pas nécessairement pour objet la revendication d'une appartenance collective au groupe.

Cependant, lorsque cette diversité s'accompagne de tensions scolaires, lorsqu'il y a des mécanismes d'exclusion à l'œuvre dans les classes, renforcés par la déconsidération de l'institution (les classes de 6<sup>e</sup> ont une mauvaise réputation auprès des enseignants étant donné le peu d'investissement constaté dans le travail scolaire) les élèves tendent à activer les catégories ethniques et les ressources symboliques associées pour se positionner face à ces frictions/tensions. Des observations effectuées quotidiennement dans la cour de récréation et en classe, il ressort que les logiques de différenciation sont beaucoup plus marquées entre les élèves de 6<sup>e</sup> qu'entre les élèves de 5<sup>e</sup>. À cet effet ethnique, se conjugue l'effet du genre car si ces élèves tendent à former des groupes ethniques, ils se retrouvent aussi en fonction de leur genre. Durant la retraite des 6<sup>es</sup>, la disposition des places dans quatre dortoirs était révélatrice des logiques de pairs opérantes au niveau des filles et des garçons. Comme les dortoirs n'étaient pas mixtes, chaque groupe-sexe devait se répartir en deux dortoirs :

(Mercredi 11 Février 2009, retraite des 6<sup>èmes</sup>) Regroupements dans les dortoirs durant la retraite :

- 1<sup>er</sup> dortoir des filles: Laura, Joëlle, Wendy, Karine, Jessica, Abby, Marine, Sakina, Lisa qui appartiennent à des groupes relativement ouverts d'élèves ;
- 2<sup>e</sup> dortoir de filles : Lili, Anzhela, Suna, Sinem, Annam, Sarah, Yérçanik, Vanessa, Bianca qui se retrouvent en fonction de leur origine culturelle entre Araméennes et Turques ;
- 1<sup>er</sup> dortoir de garçons : David, David, Charlie, Boris, Adrien, Sergeï, Manuel, Arnaud, Julien, qui appartiennent à des groupes relativement ouverts d'élèves ;
- 2<sup>e</sup> dortoir de garçons : Sofiane, Ismaël, Mourad, Hasan, Ferdi, Philippe, Safae-Eddin, Abdelhakim qui sont tous généralement considérés comme appartenant au « groupe des Riffs ».



Cour de récréation d'une école secondaire ;  
© SISKA GREMMELPREZ - Belga.

Il faut observer trois tendances dans ces regroupements : le fait qu'ils répondent d'abord à une logique de différenciation entre étrangers/belges ; ensuite à une logique de différenciation à connotation politique entre Turcs/Araméens, et puis selon l'appartenance confessionnelle entre chrétiens/musulmans. Ce sont les trois frontières ethniques qui sont sous-jacentes à la configuration des groupes de pairs en 6<sup>e</sup> et qui, à l'aide des catégories ethniques, sont affichées de manière ostensible dans l'espace scolaire. Ce processus d'ethnisation à l'œuvre dans ces deux classes atteste de l'influence déterminante du jugement professoral dans l'activation des catégories ethniques entre pairs. En ce qui concerne Magritte, ce n'est pas l'utilisation des catégories ethniques par les enseignants qui conduit à l'ethnisation de la sociabilité juvénile (ce phénomène n'a pas été observé de manière significative) mais la valence du jugement professoral, c'est-à-dire les appréciations négatives, les jugements de valeurs du corps enseignant qui installent des rivalités entre élèves (Lorcerie, 2003). Ces frictions, dans un contexte scolaire sensible et très hétérogène, peuvent potentiellement mener à certaines revendications identitaires des élèves qui s'instituent alors dans la formation de groupes ethniques entre pairs.

*Ecole Stromae : dépasser le poids de la relégation à partir de référents ethniques glocalisés*

Stromae est un établissement situé en bas de la hiérarchie scolaire locale, particulièrement marqué par la ségrégation ethnique et sociale de son public et par la relégation qui pèse sur les parcours scolaires des élèves. C'est un établissement disqualifié qui ne parvient pas à encadrer significativement la scolarité en son sein. N'étant plus en mesure de contrer les étiquettes négatives qui émanent de l'environnement local, la fragilité du projet de socialisation semble induire l'ethnisation des rapports sociaux entre élèves (Lorcerie, 2009).

Comme les élèves ont une image négative de leur établissement, ils s'efforcent d'éloigner d'eux-mêmes les stigmates de la relégation qui circulent dans l'espace public à propos de Stromae. Contrairement aux conduites observées dans l'établissement Magritte, l'expérience de la diversité est vécue de manière insécurisée car elle est associée à l'expérience de la disqualification sociale (Payet, 2005). Elle est par conséquent considérée comme une menace pour l'identité et conduit à l'établissement de rapports sociaux ethniques à l'école. Puisque les élèves sont fragilisés dans leur construction de soi par une scolarité difficile, marquée par l'échec et la relégation, la préservation de certaines valeurs ou de pratiques culturelles issues de la communauté d'appartenance (ou du pays d'origine) est considérée comme la condition d'accès *sine qua non* à l'intégration (Verhoeven, 2006). La sociabilité juvénile est significativement influencée par ces positionnements identitaires puisque les élèves semblent privilégier des amitiés en fonction de communautés d'appartenances (confession musulmane ou chrétienne) ou de régions/pays d'origine (Afrique sub-saharienne, Maghreb, Turquie, etc.). Ces logiques de différenciation ethnique présentent deux caractéristiques singulières : l'influence des options d'enseignement dans l'ethnisation des relations et la mobilisation de référents propres à la culture populaire globale dans la construction des frontières ethniques entre pairs.

Premièrement, la hiérarchie symbolique entre options d'enseignement apparaît déterminante dans l'organisation ethnique de la sociabilité juvénile. Plus la différenciation est active au sein de certaines options (il existe une hiérarchie implicite entre les options techniques sociales, techniques sciences et gestion pour le second degré ou bien entre technicien en comptabilité, agent d'éducation et assistant pharmaceutico-technique pour le troisième degré), plus la saillance des catégories ethniques est importante dans les regroupements entre pairs. Comment expliquer ce phénomène ? Une des conséquences directes de ces parcours scolaires difficiles se manifeste dans la fragilité du tissage des liens sociaux entre élèves qui n'ont pas pu se construire dans la durée puisque la population fluctue sensiblement d'année en année. Comme la plupart des jeunes ont fait, au plus, deux ans de scolarité à Stromae, ils se connaissent peu entre eux et n'ont pas eu le temps de construire des amitiés fortes dans l'école. Cette fragilité de la sociabilité combinée à l'expérience de la relégation et à des constructions identitaires davantage fondées sur l'ancrage communautaire induisent ce processus d'ethnisation. Un autre facteur déterminant dans la formation des groupes de pairs, qui est étroitement lié aux trajectoires scolaires des élèves (puisque certains ont accumulé un retard scolaire important), tient dans leur caractère trans-générationnel. Il y aurait une incidence réciproque entre l'ethnisation des regroupements entre pairs et le fait qu'il y ait des relations juvéniles transversales aux âges et entre les différents degrés d'enseignement.

(Jeudi 30 avril 2009) À l'extérieur de l'école, je retrouve Lucie, Paula, Nathalie et Brenda (elles sont toutes originaires d'Afrique sub-saharienne). Paula est souvent avec ce groupe de filles alors qu'elles ne sont pas dans la même année (Paula est en première année de l'enseignement secondaire alors que Lucie est en troisième et Brenda et Nathalie sont en quatrième). Ces élèves discutent des papiers nécessaires pour pouvoir sortir de Belgique et aller à l'étranger.

Ce processus de différenciation donne lieu à une manifestation ostensible de marqueurs ethniques à l'école qui installent des frontières symboliques entre groupes en fonction d'étiquettes ethniques comme « black », « noir », « africain », « arabe », « congolais », « musulman », « marocain ». Les élèves utilisent ces catégories comme grilles de lecture de leur sociabilité juvénile (pour définir l'exo-groupe) et comme outils de différenciation ethnique (pour définir l'endo-groupe).

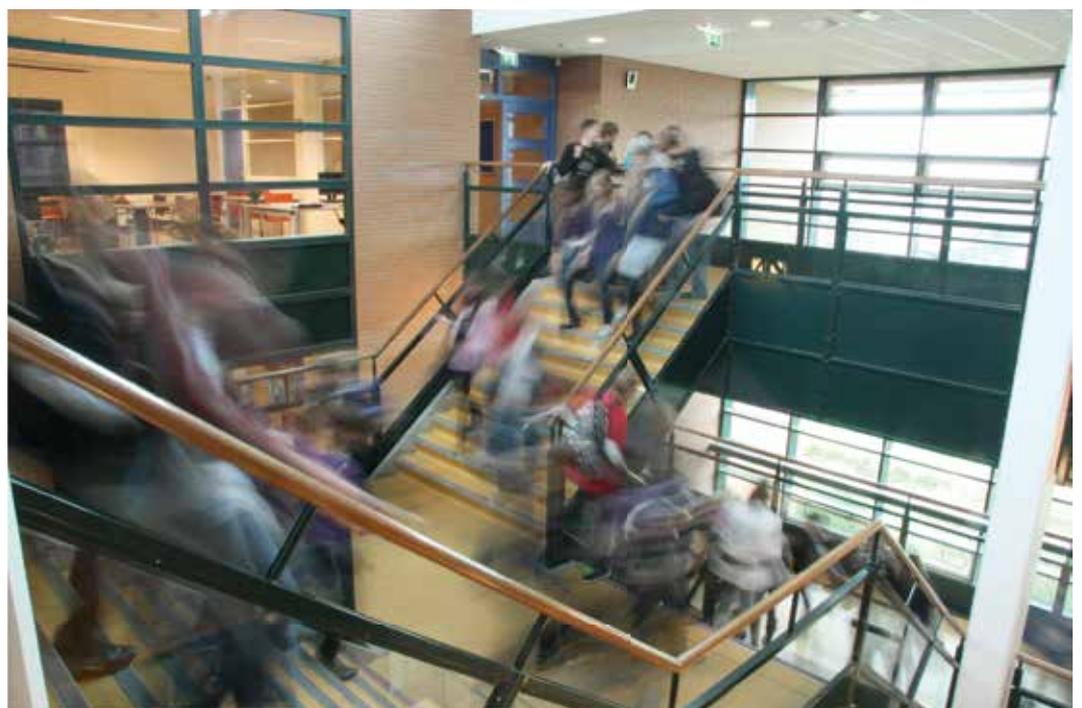
*Moi, je me suis très vite entendue avec on va dire, les « Belges » parce qu'ici c'est comme ça qu'on fait : les blancs, les noirs, les arabes. Mais c'est pour rigoler bien sûr. Et je me suis aussi très bien entendue avec les autres. J'arrive à parler avec tout le monde, moi j'ai pas vraiment de problème. [...] C'est vrai que quand on vient dans cette école, on voit bien tous les noirs ensemble, tous les arabes ensemble, et le reste. Sauf quelques fois, il y a des blancs, il y a des ... blancs d'un côté avec des arabes. Ça se mélange aussi (entretien avec Leila, option agent d'éducation, 6<sup>e</sup>, belge d'origine).*

Si ces frontières sont clairement signifiées et revendiquées à l'aide d'attributs physiques et matériels inspirés des ancrages communautaires ou confessionnels (religion, langue maternelle, tradition), elles intègrent très significativement les référents et les traits types de la culture populaire globalisée. L'expression « école grande surface », employée par certains acteurs scolaires, métaphorise des trajectoires scolaires fortement marquées par l'échec. Cette notion endogène, qui renvoie surtout à l'école comme lieu de passage où l'on vient consommer sans forcément adhérer ni participer au projet scolaire, est étroitement connectée au répertoire de la culture populaire qui est omniprésent dans ce cadre institutionnel délitant.

La prégnance des codes propres à la société de consommation et du répertoire populaire global produit des effets significatifs sur les rapports sociaux ethniques entre élèves. Les logiques de différenciation observées fonctionnent selon un accaparement exclusif de ces traits et de ces référents, en d'autres termes à une appropriation locale des référents populaires globalisés investis d'une nouvelle signification face aux enjeux locaux de l'intégration (Nayak, 2003). Ce phénomène correspond à l'invention de *nouvelles ethnicités glocalisées* par les élèves.

(Mardi 3 février 2009) A la sortie des cours vers 16h15, je descends les escaliers avec les élèves de 6<sup>e</sup> année. Pierre (d'origine belge) retrouve Fabrice et Sébastien (tous les deux d'origine congolaise). Fabrice fait la réflexion à Pierre que tout ce qu'il porte est neuf. Il a plein de nouvelles affaires : une veste, des chaussures. Puis Fabrice lance ironiquement « c'est quoi ça comme chaussures, des baskets ? » mais Pierre lui répond très fièrement « ce sont des chaussures de tectonique ! » puis il renvoie la question à Fabrice « et toi alors ? » « Ça ? Ce sont des chaussures afro-américaines ! ».

Tout se passe comme si ces looks et ces styles vestimentaires s'instituaient dans des comportements ethniques qui permettent de renforcer le sentiment d'appartenance. On assiste à un mélange hybride combinant les codes de la culture populaire globale avec ceux issus des différentes appartenances communautaires/confessionnelles des élèves. L'ensemble fournit des ressources symboliques à la consolidation de frontières ethniques entre pairs. En outre, il semble que ces comportements ethniques glocalisés, qui puisent dans la pluralité des référents communautaires et de la globalisation, offrent une occasion de s'affranchir du poids déterminant de la condition sociale, de transcender les barrières de la relégation qui pèsent sur le parcours scolaire des élèves. Le répertoire populaire global apparaît ainsi comme un lieu privilégié de construction et de déploiement de nouvelles identités ethniques pour ces élèves face aux rapports de force qui structurent les espaces locaux tels que leur scène scolaire.



Déplacements d'élèves entre les classes - © willem169-Fotolia.com

## Conclusion

Cet article entend souligner le rôle que joue l'établissement scolaire dans l'ethnisation des rapports sociaux à l'école. Il dresse le portrait de contextes scolaires où les opportunités sont ouvertes et où les élèves peuvent se définir plus librement et au contraire, des contextes où les possibilités limitées conduisent parfois ceux-ci à se résigner dans une ethnisation, une cristallisation identitaire.

Ainsi, lorsque le projet de socialisation de l'établissement favorise les relations inter-ethniques entre élèves, la sociabilité juvénile se caractérise par des interactions qui mettent en scène l'ethnicité. Cela consiste par exemple à *tourner en dérision* la diversité des origines présentes dans l'école par le biais des catégories ethniques. L'affichage et la valorisation de la pluralité des identifications des élèves est propice à la création d'une ethnicité intermezzo réflexive. On remarque que cette revendication d'une « ethnicité fière » est exprimée davantage sur le plan individuel que par rapport au groupe d'appartenance puisque la diversité est vécue comme une construction réflexive de soi. À l'opposé, lorsque le projet de socialisation influence l'ethnisation des rapports sociaux, la sociabilité juvénile se caractérise par des interactions ethnisées entre groupes de pairs selon les ancrages communautaires et/ou la confession religieuse. Ces interactions qui fonctionnent selon une différenciation systématique à partir de catégories et de contenus ethnisés s'appuient parfois sur le répertoire populaire global. La réappropriation de ces traits et référents culturels populaires dans une logique de différenciation ethnique conduit à la création d'ethnicités glocalisées.

Cette étude permet surtout de souligner les compétences réflexives des élèves qui sont conscients des enjeux qui se jouent à l'école. Même dans des contextes fortement exposés à des logiques de relégation ou bien à de la discrimination, ils sont capables de contester les étiquettes négatives dont ils pourraient faire l'objet en mobilisant différents référents. Si nous avons insisté sur les conséquences que peuvent avoir certains facteurs institutionnels (comme l'ordre scolaire local et le projet de socialisation) sur l'ethnisation des relations entre pairs, ces derniers bénéficient presque toujours de marges de manœuvre pour se positionner contre l'établissement, déjouer de manière ludique ou ironique le caractère contraignant ou dominant de certains codes scolaires, ou bien de décider de se conformer à ceux-ci. C'est à l'école que revient la responsabilité de ne pas activer ces revendications ethniques en tâchant d'enrayer les pratiques éducatives et institutionnelles potentiellement discriminantes ou stigmatisantes et de laisser une place raisonnable et neutre à l'expression de ces identifications, même si elles sont susceptibles d'entrer en conflit avec les valeurs scolaires et parfois avec celles des élèves.

## Bibliographie

- BACK Les 1996 - *New ethnicities and urban culture. Racism and multiculturalism in young lives*. London, UCL Press.
- BASTENIER Albert 2004 - *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris, PUF.
- BARTH Frederik 1995 (1969) - « Les groupes ethniques et leurs frontières », in P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (éd.), *Théories de l'ethnicité*. Paris, PUF, 203-249
- DRAELANTS H., DUPRIEZ V. & MAROY C. (éd.) 2011 - *Le système scolaire*. Bruxelles, cahiers du CRISP, dossier 76.
- GLAZER B. & STRAUSS A. 2011 - *La découverte de la théorisation ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris, Colin. (Édition originale : *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine de Gruyter, 1967).
- LALLEMENT M. & SPURK J. 2003 - *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris, Edition CNRS.
- JUTEAU Danielle 1999 - *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- LORCERIE F. 2009 - « L'école, son territoire et l'ethnicité », in *Projet*, 312 : 64-71.
- LORCERIE Françoise 2003 - *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris, ESF éditeur.
- MAROY C. & VAN ZANTEN A. 2007 - « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe », in *Sociologie du travail*, 49 : 464-478.
- NAYAK Anoop 2003 - *Race, place and Globalization. Youth cultures in a changing world*. London & New York, Berg.
- PAYET J.-P. 2005 - « Les mondes scolaires sans qualités », in *La matière et l'esprit*, 2.
- PERROTON J. 2000 - « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », in *L'Année sociologique*, 50 (2) : 437- 468.
- RAVEAUD M. 2003 - « Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école », in *Revue Française de Pédagogie*, 144 : 19-28.
- VERHOEVEN M. 2006 - « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle », in *Éducation et Francophonie*, 36 (1) : 95-110.
- VERHOEVEN M. 2011 - « Politiques éducatives et diversité culturelle. Des philosophies d'intégration aux compromis locaux », in J. Ringelheim J. (éd.), *Le droit et la diversité culturelle*. Bruxelles, Bruylant-academia, 489-498.

### Pour citer cet article :

Marie Jacobs

Ethnographie de la sociabilité juvénile à l'école : les effets du cadre scolaire sur l'organisation ethnique des relations sociales. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 12-22.

URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12448>