



**HAL**  
open science

# L'impact de l'origine ethnique sur les expériences scolaires : une ethnicisation des rapports sociaux à l'école ?

Marlène Girardot

## ► To cite this version:

Marlène Girardot. L'impact de l'origine ethnique sur les expériences scolaires : une ethnicisation des rapports sociaux à l'école ?. Education. 2020. dumas-03999387

**HAL Id: dumas-03999387**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03999387v1>**

Submitted on 23 Feb 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire présenté pour l'obtention du Grade de MASTER  
« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »  
Mention Encadrement éducatif  
sur le thème :

# **L'impact de l'origine ethnique sur les expériences scolaires : une ethnicisation des rapports sociaux à l'école ?**

*«C'est souvent lorsqu'il entre à l'école que l'enfant apprend son stigmat, parfois dès le premier jour, à coups de taquineries, de sarcasmes, d'ostracismes et de bagarres ». E. Goffman*

Mémoire présenté par Mme GIRARDOT Marlène

Sous la direction de : Mme SAUNIER-PILARSKI Emilie  
Année universitaire 2019 - 2020

## Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement et très sincèrement ma directrice de mémoire, Madame Emilie SAUNIER-PILARSKI, pour ses conseils avisés et son soutien tout au long de ces deux années.

Merci à tous les formateurs de l'INSPE de Besançon, particulièrement Mme MONET, Mme KUBISZEWSKI et M. CASTETS-FONTAINE pour leurs exigences complémentaires qui m'ont permis d'approfondir des compétences transversales au cours de ces deux années d'études.

Merci à tous les élèves ayant participé aux différents entretiens.

Merci à tous mes camarades de promotion, pour le bon temps passé ensemble, particulièrement à Jean LARBI pour son émulation au quotidien.

Je souhaite particulièrement remercier Mélanie CURTO pour ses conseils et sa précieuse aide à la relecture et à la correction de ce mémoire.

Enfin, merci à Olivier, Ziggy, Malone, Pippa et Pégase qui ont laissé s'enchevêtrer « temps d'étude » et « temps familial » tout en m'apportant un soutien sans faille.

**Dédicace :**

A mon compagnon et nos enfants (ils se reconnaîtront)

# Table des matières

Avant propos	p. 1 à 3
Introduction	p. 4 à 5
<b>PREMIERE PARTIE : REVUE DE LITTERATURE</b>	
<b><u>1.1 La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste</u></b>	p. 6 à 13
1.1.1 Racisme, racialisation, race : de quoi parle-t-on ?	
1.1.2 La « race », inanité biologique mais réalité symbolique	
<b><u>1.2 Les inégalités à l'école</u></b>	p. 13 à 18
1.2.1 Lien entre inégalités sociales et origine ethnique	
1.2.2 Qu'est ce qu'un élève « immigré », issu de « minorité ethnique » : de quoi parle-t-on ?	
<b><u>1.3 L'identité, l'appartenance et l'origine ethnique</u></b>	p. 19 à 23
1.3.1 De la construction de l'identité à l'identité	
1.3.2 De l'identité à l'appartenance en passant par l'étiquetage	
<b><u>1.4 Les caractéristiques des EPLE ruraux</u></b>	p. 23 à 25
<b><u>1.5 Les caractéristiques des EPLE classé REP</u></b>	p. 25 à 26
<b>DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE</b>	
<b><u>2.1 Problématique</u></b>	p. 27
<b><u>2.2 Hypothèses</u></b>	p. 28
<b><u>2.3 Méthodologie de recueil de données</u></b>	p. 28 à 34
2.3.1 L'entretien semi-directif, outil de recueil	
2.3.2 L'implication du chercheur	
2.3.3 Population et corpus	
2.3.4 Forces et faiblesses de la méthodologie de recherche	

## **TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSIONS**

### **3.1 Analyses descriptives des données** p. 34 à 49

#### 3.1.1 Analyse des données qualitatives

### **3.2 Discussion** p. 49 à 53

#### 3.2.1 Le poids de la racisation sur l'expérience scolaire : entre souffrance et adaptation

#### 3.2.2 Le sentiment de justice : une question de résultats et d'établissement plus que d'origine ethnique

#### 3.2.3 Quels enseignements ? Limites et perspectives

Conclusion p. 53 à 54

Bibliographie / sitographie p. 55 à 60

Annexes p. 61 à 63

## **Avant Propos**

Je m'en souviens comme si c'était hier. Ces interrogations qui me traversaient l'esprit sur le chemin du retour (domicile - travail) le jour où je me suis essayée à la fonction de Conseillère Principale d'Education (CPE) dans un collège classé en Réseau d'Education Prioritaire (REP).

Il m'est difficile de répertorier toutes les questions que je me suis posées tant le « milieu » dans lequel je venais de mettre les pieds m'était à la fois familier et inconnu.

Familier, parce que comme tous les enfants de France depuis la création du collège unique (1975), je l'avais fréquenté de onze à quinze ans, vingt ans plus tôt ; Inconnu, car c'était pour moi la première fois que je m'y présentais en tant que CPE.

A l'image de l'avocat qui met sa robe pour entrer dans le prétoire, j'avais le sentiment de devoir enfiler un costume « d'autorité » pour entrer dans le collège. Je n'avais jamais eu le sentiment de devoir enfiler quelque costume que ce fut quand j'exerçais mon métier de Cheffe de projet. Je n'ai exercé le métier de CPE que quelques semaines, pas suffisamment longtemps je pense pour savoir si cette image du « costume de l'autorité » s'atténue avec l'exercice de la profession.

Mon expérience fut courte mais riche et instructive. Je ne savais pas encore tout ce que ma formation en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) me réservait de découvrir sur le plan personnel et professionnel.

Après avoir intégré l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE), les jours passaient et je comprenais que l'école et les relations qui s'y jouaient étaient primordiales dans la construction d'un petit être. Je comprenais enfin, et surtout j'en étais maintenant convaincue, que l'école, comme la famille étaient des entités sociales essentielles à la formation des citoyens de la vie de demain.

Je sortais seulement mais enfin de ce petit monde de la communication dans lequel je m'étais laissée « happer » durant dix ans, où la rentabilité et la satisfaction du client étaient les maîtres mots.

Durant ma mission en tant que CPE, je regardais certains enfants et je me demandais comment l'école, l'institution et la communauté éducative dont je faisais

(un peu) partie pouvaient aider véritablement ces enfants en leur offrant un parcours valorisant.

Toutes les histoires m'ont touchée, tous les parcours m'ont marquée. Je me suis retrouvée à plusieurs reprises face à des élèves perturbateurs, insolents, agressifs, violents, harceleurs mais tous victimes.

Je me suis demandé ce que l'école faisait, ce qu'elle pouvait réellement faire pour leur garantir la si convoitée « égalité des places ».

Durant mon expérience en tant que CPE, j'ai eu le sentiment peut-être parce que certains visages d'enfants étaient plus marqués que d'autres dans ma mémoire, que certaines inégalités étaient plus injustes et plus dures que d'autres. Les inégalités se valent-elles toutes ? Existe-il une hiérarchie des inégalités ?

Celles vécues par mon compagnon dans son enfance où la crainte que celles-ci se jouent aussi un jour sur nos enfants métisses scolarisés en zone rurale m'ont amenée à m'interroger sur le lien possible entre inégalités et couleur de peau.

Les inégalités en rapport avec la couleur de peau dans les écoles de France en 2019 existent-elles ? Sont-elles étudiées, mesurées ? Pourquoi ai-je vu des classes où tous les visages (ou presque) étaient noirs hormis celui de l'enseignant ? Pourquoi ai-je pensé au « ghetto » en voyant ces classes où les professeurs, souvent jeunes, se retrouvent munis de leur seule bonne volonté, sans les codes, en se heurtant à des problèmes sociaux, sociétaux ?

« Ghettos » peut sembler (trop) fort car il n'est pas réellement comparable aux ghettos américains des années 60 qui débouchèrent sur une vague de violence raciales. En revanche, ce qu'ils ont en commun c'est de rassembler des populations qui souffrent de diverses formes d'exclusions : économique, sociale et ethnique. Loïc WACQUANT<sup>1</sup> dit que le terme de ghetto est utilisé de manière « abusive » pour parler des cités françaises car celles-ci rassemblent vingt à trente nationalités dont la majeure partie des habitants sont des Français blancs natifs de l'hexagone. Il en ressort malgré tout des points de convergence avec les Etats-Unis, notamment lorsqu'on parle de concentration de « minorités » ethniques ou immigrées, d'échec scolaire, de chômage, d'augmentation du nombre de familles monoparentales... qui, d'une part et d'autre tendent à se cumuler dans les mêmes quartiers ; amenant ces

---

<sup>1</sup> Pour en finir avec le mythe des "cités-ghettos" : Les différences entre la France et les Etats-Unis. *Annales de la Recherche Urbaine*, n°54, mars 1992

enfants à être scolarisés dans les mêmes établissements et souvent regroupés dans les mêmes classes<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Van Zanten Agnès, 2005 ; Moignard Benjamin, 2007 ; Merle Pierre, 2012



## Introduction

Les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration représentent un objet d'étude complexe. Comprendre si cette population d'élèves se caractérise par des scolarités différentes, s'ils présentent un plus grand risque d'échec par rapport aux élèves dits natifs ou français d'origine est un sujet aussi délicat que passionnant. S'y intéresser signifie questionner le rôle des effets propres à l'origine ethnique. La question que l'on peut se poser est la suivante : le fait d'être catégorisé en tant que membre d'un groupe social identifié comme « immigré », influe-t-il sur les expériences scolaires ?

Ce questionnement porte sur les débats au sujet de l'origine ou de l'appartenance et plus particulièrement la manière dont celle-ci est appréhendée au sein des différentes sphères sociales, spécifiquement à l'école. Cette thématique présente un certain nombre de difficultés dont la raison provient du fait que dans la société française, les études sur l'origine ethnique des individus impliquent des questionnements qui seraient contraires à la tradition française. On s'aperçoit que la question des origines aujourd'hui en France n'est pas clairement traitée ni même mesurée sous couvert de la tradition républicaine et en relation avec le modèle d'intégration français qui ne reconnaît que des individus « libres et égaux ».

La société Française prend le parti de penser que le fait de nommer certains groupes sociaux par le biais de catégories telles que l'origine ethnique ou l'appartenance ne fait que créer, voire renforcer des clivages et des fragmentations sociales (FOUQUET-CHAUPRADE, 2012). Ne pas traiter ce sujet ne revient-il pas à ignorer ou minorer les discriminations subies par ces personnes ? Comment analyser ces processus de production / reproduction d'« altérité » sans y participer ? Mesurer les différences ne permettrait-il pas de les réduire à toutes fins utiles ?

Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à travers la revue de littérature (en première partie) puis, nous verrons qu'une problématique a particulièrement attiré notre attention. C'est à partir de celle-ci que nous avons émis des hypothèses qu'il conviendra de vérifier (en troisième partie) à travers le travail de recherche mené dans deux établissements scolaires.

Des éléments de réponse seront apportés au contour de ce sujet vaste. Il sera traité comme suit, une première partie relevant les grands enjeux du problème, une seconde mettra en exergue la problématique, les hypothèses et la méthodologie de recueil de données puis, les résultats de la recherche seront présentés et discutés en troisième partie.

# PREMIERE PARTIE : REVUE DE LITTERATURE

## 1.1 La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste

Le point de départ de mon questionnement s'est d'abord tourné sur les effets liés à la couleur de peau et plus particulièrement les peaux avec un taux mélanique plus élevé que celui du groupe majoritaire vivant en France. Je me suis donc intéressée aux « Noirs de France » et plus particulièrement à leur visibilité (individuellement) ou invisibilité en tant que groupe social.

Afin d'aborder les effets liés à la couleur de peau, je me suis d'abord interrogée sur la notion de « race », qu'est ce que la « race » ? Quelle différence entre « race biologique » et « race » en tant que catégorie sociale ? Et surtout, existe-il des « races » humaines ? Qu'est ce que le racisme ?

### **1.1.1 Racisme, racialisation, race : de quoi parle-t-on ?**

Le racisme, selon la formule fondatrice de Colette GUILLAUMIN, désigne « *toute conduite de mise à part revêtue du signe de la permanence* ». Le racisme renvoie à une revendication d'une catégorisation et, d'une hiérarchisation d'appartenances essentialisées (DE RUDDER et al. 2000). La définition du racisme comme idéologie, traduit l'idée que le recours à la « nature » pour déduire des compétences et des places n'est qu'un « procédé de justification » d'un système d'inégalités<sup>3</sup>.

La racialisation (FANON 2002) ou racisation (GUILLAUMIN, 1972) se réfère à un acte d'assignation. Le concept de racialisation désigne un processus socialement construit de catégorisation qui infériorise un groupe (MAZOUZ, 2017). L'idée de racialisation est donc indissociable de celle de hiérarchie. Des personnes peuvent ainsi être qualifiées de l'adjectif « racisé » ou « racialisé » lorsqu'elles subissent l'un ou l'autre de ces processus. Qu'elles adoptent le vocabulaire des « rapports sociaux de pouvoir » ou non, la majorité des recherches s'accordent sur le caractère

---

<sup>3</sup> De Rudder Véronique, *Les « races » sont inégales ou ne le sont pas*, Pluriel recherches, cahier n°4, 1996

fondamentalement asymétrique et collectif des relations de raci(al)isation, liant un groupe dominant à un ou plusieurs groupes dominés.

La race, elle, nous renvoie à la construction théorique maintenant classique de Colette GUILLEMIN, énoncée dès 1972 :

*« Ce n'est pas la "race" qui est à l'origine du racisme, mais bien le racisme qui produit la "race" »*

Elle est un terme dont le statut demeure débattu, concernant notamment son adéquation à ce qu'elle prétend désigner (MORICE 2002 ; RYGIEL 2006).

La définition de « races humaines » donnée par celle d'un dictionnaire, ici celle du petit Larousse est la suivante :

*« Catégorie de classement de l'espèce humaine selon des critères morphologiques ou « culturels, sans aucune base scientifique et dont l'emploi est au fondement des divers racismes et de leurs pratiques.*

*(Face à la diversité humaine, une classification sur les critères les plus immédiatement apparents [couleur de la peau surtout] a été mise en place et a prévalu tout au long du dix-neuvième siècle. Les progrès de la génétique conduisent aujourd'hui à rejeter toute tentative de classification raciale chez les êtres humains.) »*

La notion de « race » n'existe donc pas en elle-même, elle n'est pas un préalable au rapport social mais bien son produit. Elle est une catégorie fictive historiquement construite. Comment cette notion s'est-elle construite ?

*Il n'existait pas de notion de « race caucasienne » entre les années 1000 et 1684. En fait, le concept de « race » lui-même a été introduit par les élites européennes uniquement vers la fin de cette période, au XVIIIe siècle, après*

*l'essor de la traite esclavagiste atlantique et la mise en esclavage massive d'Africains « noirs ».*<sup>4</sup>

La notion de « races humaines » présente dans la Constitution française de 1958 est supprimée en 2013 sous la présidence de François HOLLANDE. La Constitution de 1958 présentait des catégories raciales basées sur la couleur de peau : race humaine rouge, jaune, blanche et noire. Ces catégories raciales ont varié selon les moments et les lieux en fonction des besoins politiques et sociaux en lien direct avec des relations de pouvoir. On fait référence ici à la colonisation, à l'esclavage ou au nazisme. La notion de « race humaine » fut inventée pour justifier des rapports de dominations coloniales, en particulier l'esclavage.

En revanche, la « race » semble être une catégorie valide en science sociale au même titre que le « genre » ou la « nation » qui sont imaginaires comme le souligne l'historien Thomas C. HOLT<sup>5</sup>.

*« La race biologique n'existe pas, la race est un rapport social par lequel des groupes sont assignés à une identité et un statut qui justifie leur position dominée dans les rapports sociaux. (...) Le racisme est pensé comme un système de domination à part entière, dans lequel l'idéologie raciste (celle qui postule l'existence de races et leur inégalité naturelle) sert à justifier et à faciliter la surexploitation matérielle des groupes racisés. Cela apparaît bien dans l'esclavage, mais aussi dans le cantonnement des immigrés et de leurs descendants aux emplois subalternes et précaires. Cette surexploitation s'accompagne d'une condition matérielle difficile sur de nombreux plans, comme le logement et l'école. »*<sup>6</sup>

La perception des différences est donc elle-même un phénomène social, lié à la structure d'une société. Des groupes peuvent être définis comme des « races », même s'ils ne sont pas apparemment différents du reste de la population. L'exemple

---

<sup>4</sup> Baume Bruce, *The Rise and Fall of the Caucasian Race : A Political History of Racial Identity*, New York, New York University Press, 2006, p. 22.

<sup>5</sup> Historien américain, né en 1942, titulaire de la chaire James Westfall Thompson d'histoire américaine et afro- américaine à l'Université de Chicago

<sup>6</sup> Clerval Anne, *Rapports sociaux de race et radicalisation de la ville*, 2014

pris par Marion GLEAN O'CALLAGHAN et Colette GUILLAUMIN est explicite, notamment lorsqu'elles évoquent l'histoire de l'antisémitisme en Europe ou encore celui des Tutsi du Rwanda et du Burundi. Ces exemples indiquent que les « races » surgissent pour des raisons qui n'ont rien à voir avec une classification biologique. Parce que le biologique s'entremêle au social, le mot « race » provoque un processus obligé :

*« La classification des races se superposant à celle des groupes a créé l'illusion que la réalité sociale se modelait sur une réalité biologique et était créée par elle. Elle a détourné l'étude des groupes vers une discussion sur les « différences » héréditaires entre capacités intellectuelles et culturelles. »<sup>7</sup>*

La « race » en tant que produit de rapports sociaux peut être définie comme une tension qui traverse le champ social et qui rend saillant certains phénomènes sociaux ; ceux-ci apparaissent avec des enjeux autour desquels se constituent des groupes sociaux aux intérêts divergents.

*« Le rapport social peut être assimilé à une tension qui traverse la société ; cette tension se cristallise peu à peu en enjeux autour desquels, pour produire de la société, pour la reproduire ou “pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir”, les êtres humains sont en confrontation permanente. Ce sont ces enjeux qui sont constitutifs des groupes sociaux. Ces derniers ne sont pas donnés au départ, ils se créent autour de ces enjeux par la dynamique des groupes sociaux ».<sup>8</sup>*

### **1.1.2 La « race », inanité biologique mais réalité symbolique**

La référence au biologique concernant la notion de « race » n'est donc pas pertinente, qu'il s'agisse de caractère morphologique ou de dotation générique. Elle

---

<sup>7</sup> Glean O'Callaghan Marion et Guillaumin Colette, *Race et race... La mode « naturelle » en science humaines*, 1974, p. 195-210

<sup>8</sup> Kergoat Danièle, *Penser la différence des sexes : rapports sociaux et division du travail entre les sexes*, art. cité, p96.

joue sur la perception et la représentation de la différence et installe un mode particulier de fonctionnement social. La « race » en tant que produit de rapports sociaux conduit à des processus de hiérarchisation et de catégorisation sur la base de marqueurs sociaux, de stigmates socialement construits et définis.

Dans nos sociétés, le lien entre « race » et « couleur de peau » se fait naturellement (ou presque), de sorte qu'on ne s'interroge que très rarement sur son caractère historique et sur les effets spécifiques qui en découlent.

La question que nous nous poserons alors est, qu'est ce qu'être Noir ?

*« Etre noir n'est donc ni une essence, ni une culture mais le produit d'un rapport social. Il y a des Noirs parce qu'ils sont considérées comme tels »<sup>9</sup>.*

*« Le facteur mélanique est un fait de nature mais son interprétation a été un fait de culture ».<sup>10</sup>*

Être Noir est donc une construction sociale comme le genre, tous deux mobilisent des marqueurs physiques ou culturels pour asseoir la domination d'un groupe sur l'autre.

Cela fait écho à la réflexion de Colette GUILLAUMIN, sociologue féministe, qui considère le racisme comme l'attribution de caractères naturels, essentialisés à des groupes sociaux. Cela concerne à la fois les groupes « ethniques » habituellement considérés dans le racisme mais aussi les femmes, les jeunes, ou encore les classes sociales. À chaque fois qu'un groupe ou une personne est renvoyée à des traits supposés biologiques, à une différence figée qu'on lui assigne, on entre dans le mécanisme du racisme. Ces variables (race, genre, classe sociale) marquent les expériences humaines et exercent un « *ascendant [...] sur les consciences particulières* » et dont « *est manifeste la répercussion sur l'organisation sociale* » (DURKHEIM, 1975).

Le terme « Noir » fait référence à des situations sociales variées qui s'articulent à des temps différents et s'entremêlent historiquement et anthropologiquement :

---

<sup>9</sup> Ndiaye Pap, *la condition noire : essai sur une minorité française*, 2008, p81

<sup>10</sup> Ndiaye Pap, *la condition noire : essai sur une minorité française*, 2008, p39

colonisation, esclavage, race, racism, immigration ancienne, immigration récente, discriminations, cultures...

Cette histoire spécifique a offert à la métropole française une présence « noire » plus importante qui n'a jamais fait l'objet d'étude ni de mesures spécifiques sur la question des « Noirs de France ». Le groupe constitué par les « Noirs » est infiniment divers socialement et culturellement. Faire l'histoire de la « France Noire » c'est faire l'histoire d'un groupe de personnes vivant en France et vues comme noires par la société et parfois traitées comme telles.

Parler de couleur noire c'est aussi intégrer qu'il existe des nuances de couleurs de peau, directement liées au degré de mélanine. Ces nuances de couleurs de peau référencées sous le terme de colorisme<sup>11</sup>, induisent des hiérarchies sociales héritées du temps de l'esclavage ou « la moindre goutte de sang blanc » élevait dans l'échelle de l'humanité.

Durant l'esclavage, les esclaves à peau plus claire pouvaient prétendre au poste de domestique et ainsi être autorisés à côtoyer les femmes et les hommes blancs au sein de leur domicile ; à l'inverse, plus l'esclave avait la peau foncée, plus il héritait d'un poste difficile dans les plantations. C'est à cette époque là que s'est aussi construite l'idée selon laquelle, plus la couleur de la peau des hommes et des femmes était blanche, plus ils étaient délicats, doux et sensibles ; à l'inverse des hommes et des femmes à peau foncée, considérés comme plus robustes et résistants, à l'image de l'animal et, non dotés d'intelligence.

H. RAP BROWN<sup>12</sup> écrit que la première chose dont l'homme noir est conscient :

*« Est que vous êtes différent des Blancs. L'autre chose que vous apprenez est que vous êtes différents les uns des autres. Vous êtes nés dans un monde à double échelle de valeurs où la couleur est de première importance. Dans votre communauté, il existe une hiérarchie de couleurs qui est semblable à celle des Blancs, et qui est donc renforcée de chaque côté. Les noirs à peau claire croient qu'ils sont supérieurs et les Noirs à peau plus sombre leur permettent d'agir selon cette croyance ».*

---

<sup>11</sup> Traduit de l'anglais américain « colorism » pour référer à ces nuances de couleurs et à leurs perceptions sociales

<sup>12</sup> Activiste, militant des droits civiques aux USA, fut également ministre de la défense du Black Panther Party



Les historiens et sociologues américains ont confirmé et analysé le phénomène du « colorisme » aux Etats Unis en corrélant le degré de pigmentation de la peau avec la position sociale des personnes ; dans son ouvrage Bourgeoisie noire<sup>13</sup>, E. Franklin FRAZIER fait le constat que dans la société afro-américaine, la bourgeoisie est dans l'ensemble plus claire de peau que le monde populaire afro-américain.

En France la question de la couleur de peau semble plus complexe à traiter du fait de la loi informatique et libertés de 1978 qui interdit de traiter des données personnelles faisant apparaître les origines ethniques ou raciales, les affiliations religieuses, politiques, syndicales, l'état de santé ou l'orientation sexuelle. Toutefois, la Commission Nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) accorde des dérogations aux enquêtes par sondages anonymes qui ont une finalité jugée légitime. L'absence d'évaluation quantitative fondée sur la couleur de peau a contribué à l'invisibilité des Noirs de France.

Les données ethno-raciales restent interdites mais les données ethniques au sens européen du terme, à savoir la référence au pays de naissance et à l'ancienne nationalité quand on vit dans un autre pays peuvent être collectées sous certaines conditions. Les seuls pays d'Europe qui pratiquent une statistique ethno-raciale sont le Royaume Uni depuis 1991 et l'Irlande plus récemment.

Un sondage TNS Sofres en 2006 a publié une estimation de la minorité noire en France pour le compte du conseil représentatif des associations noires (CRAN) de France. Les déclarations recueillis montrent les contours d'une « France noire » à 1,87 millions de personnes environs de plus de 18 ans se déclarant : noirs pour 3,19 % et métis à 0,67 %. Il est probable que ce chiffre sous-estime le nombre de personnes noires de France si l'on tient compte de celles et ceux qui sont considérés comme tels dans une partie de leur vie sociale ainsi qu'une partie de personne en situation précaire que l'enquête téléphonique n'a pas pu saisir. Globalement, la population noire de France est plus jeune que la population totale est aussi plus masculine ; ce qui s'explique sans doute par le profil « type » des populations migratoires.

Le problème majeur en l'état concerne l'outil de mesure de la variable « ethnique ».

---

<sup>13</sup>Franklin Frazier Edward, *Bourgeoisie Noire*, 1955

« Les Noirs de France sont individuellement visibles, mais ils sont invisibles en tant que groupe social et qu'objet d'étude pour les universitaires ». <sup>14</sup>

## **1.2 Les inégalités à l'école**

### **1.2.1 Lien entre inégalités sociales et origine ethnique**

L'origine sociale est le facteur le plus explicatif des inégalités <sup>15</sup>, ce qui n'exclut pas de considérer comme pertinentes d'autres caractéristiques comme le sexe, l'origine ethnique et plus spécifiquement la couleur de peau. Dans son ouvrage La ségrégation scolaire <sup>16</sup>, Pierre MERLE met en évidence différentes formes de ségrégation scolaire et propose des comparaisons internationales. Parmi les différentes formes de ségrégations auxquelles il fait référence, Pierre MERLE s'intéresse à la « ségrégation ethnique » qu'il traduit par une ségrégation liée à la couleur de la peau et/ou en lien direct avec l'origine ethnique. Cette ségrégation scolaire spécifique résulte de la concentration des populations d'immigrés ou d'enfants d'immigrés dans les banlieues et quartiers populaires. Cette ségrégation est considérable et l'enquête de Georges FELOUZIS (2003) réalisée dans trois cent trente trois collèges de l'académie de Bordeaux révèle que la répartition des élèves d'origines étrangères dans l'ensemble des collèges de l'académie n'est pas très hétérogène. Cette étude révèle que la note obtenue par les élèves aux épreuves terminales du diplôme national du brevet est plus faible dans les établissements les plus ségrégués. Selon lui, ce résultat est principalement dû à la concentration dans certains établissements d'élèves scolairement faibles et, n'est pas à proprement parler, une conséquence de la ségrégation ethnique en tant que telle.

Ci dessous la cartographie des trois cent trente trois collèges de l'académie de Bordeaux présente :

- Une majorité des collèges scolarisent moins de 1 % des élèves allochtones

---

<sup>14</sup>Ndiaye Pap, *la condition noire : essai sur une minorité française*, 2008 : introduction

<sup>15</sup>Analyse de Selcuk Sirin, 2005

<sup>16</sup>Merle Pierre, *La ségrégation scolaire*, 2012

- 10 % des collèges aquitains scolarisent 40 % d'élèves allochtones

Le contexte particulier d'apprentissage créé par cette forte concentration d'élèves allochtones, généralement de faible niveau scolaire et d'origine populaire aboutit à des progrès scolaires plus faibles pour ces élèves que ceux mesurés pour les autres élèves scolarisés dans les autres collèges. Cette forme de ségrégation résulte essentiellement de la ségrégation urbaine, elle-même la résultante d'un niveau socio-économique faible. Les critères ethniques et socio-économiques vont souvent de paire tant ils produisent les mêmes effets de mise à l'écart de certains élèves. Dans le rapport Coleman<sup>17</sup> largement cité encore aujourd'hui dans le domaine de la sociologie de l'éducation, les écoles américaines des enfants noirs et des enfants blancs, bien que peu différentes sur le plan des infrastructures, des programmes scolaires et autres critères mesurables, enregistrent un écart important des résultats scolaires entre enfants noirs et enfants blancs en première année. Malgré des conditions similaires dans les écoles d'enfants de couleur noire et celles constituées d'enfants de couleur blanche, l'écart se renforçait à la fin de l'école primaire. La seule variable explicative retenue à cette différence de score au sein de chaque groupe ethnique est la réussite scolaire et économique des parents.

En France, les résultats d'études sur la réussite scolaire des enfants d'immigrés à l'école ont été travaillés par Louis-André VALLET et Jean-Paul CAILLE<sup>18</sup> en recoupant un ensemble de caractéristiques liées à l'immigration (lieu de naissance de l'élève, celui de la mère et du père, la date d'arrivée en France, la langue parlée au foyer, etc). Ces données ont permis de situer les élèves et de révéler que le « handicap » scolaire des enfants issus de l'immigration était en grande partie dû à leur origine sociale et non au seul fait d'être issu d'une migration.

*[...] les représentations sociales témoignent d'identités construites dans et par l'origine supposée des individus. [...] « L'origine », prétendument géographique, est devenue centrale ; son importance juridique et symbolique témoigne d'une forme d'ethnicisation des rapports*

---

<sup>17</sup>Rapport de 1966 intitulé, *Equality of educational Opportunity*

<sup>18</sup> *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français : Une étude d'ensemble*, 1996

*sociaux, car elle inscrit dans la durée un déplacement (i.e. le fait migratoire ou le prétendu fait migratoire) et fonctionne dans les discours comme un marqueur identitaire (i.e. le fait migratoire est un facteur d'ethnicisation).*<sup>19</sup>

Yaël BRINBAUM et Annick KIEFFER<sup>20</sup> ont montré que les chances « brutes » d'obtenir un baccalauréat sont plus faibles pour les enfants d'immigrés que pour les enfants français d'origine. Toutefois, leur étude montre que lorsque d'autres caractéristiques sociales sont prises en compte (la position sociale, le niveau d'études des parents, le sexe), l'origine migratoire perd son poids explicatif. Les auteurs concluent que :

*« Les inégalités de réussite scolaire entre migrants et natifs sont principalement sociales ».*

De nombreux travaux ont donc montré que l'origine ethno-raciale n'était pas un critère déterminant dans un grand nombre de situations sociales. Souvent, en effet, les variations observées qui semblaient à première vue être en rapport avec l'origine culturelle ou ethnique sont en réalité déterminées par d'autres facteurs. L'"origine" masque souvent des inégalités de classe. En France, mais aussi dans les autres pays européens, les différences de réussite scolaire entre les enfants étrangers ou d'origine étrangère (dont les parents ont généralement immigré) et les autres enfants sont totalement gommées dès lors que la comparaison se fait à catégories sociales équivalentes. Toutes les comparaisons entre élèves français et étrangers de même origine sociale montrent en effet des taux de réussite similaires. La plus grande prudence s'impose donc afin d'éviter de tomber dans une lecture ethnique des inégalités de classe. Une telle lecture conduirait à une régression au niveau de l'analyse sociologique et risquerait à terme de durcir les oppositions "ethniques" notamment dans la mesure où les identités des uns et des autres seraient davantage assignées que choisies.

---

<sup>19</sup>Barats Christine, *Les mots de l'immigration et l'ethnicisation des rapports sociaux : Le cas des débats télévisés français sur l'immigration*, 2001

<sup>20</sup> *Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours*, 2009

Entendant par là que le « handicap » scolaire des enfants issus de l'immigration est dû aux caractéristiques sociales. Si l'origine ethnique n'entrave pas directement le parcours scolaire des élèves, on a vu que la position sociale l'exacerbe ou l'amortit. Ainsi une personne immigrée située en bas de l'échelle sociale subit plus durement la discrimination et, cela notamment dans son rapport à l'accès aux biens rares (emploi, logement...).

Les discriminations existent à tous les niveaux de l'échelle sociale mais dans le cas par exemple d'une personne noire de classe moyenne, l'expérience discriminatoire sera plus ponctuelle et limitée. On peut donc poser l'hypothèse selon laquelle plus la position sociale est élevée et moins la variable « ethnique » est remarquée ?

Dans le cas de la couleur de peau, Pap NDIAYE rapporte que c'est davantage dans les positions professionnelles élevées que « l'impôt sur la couleur de peau <sup>21</sup> » est le plus pesant puisque c'est là que se situe le décalage le plus grand entre le stéréotype et la fonction. C'est aussi dans ces cas là que les rancœurs peuvent être les plus grandes car ces jeunes diplômés de couleur noire ont le sentiment d'avoir fait « ce qu'il fallait » pour finalement voir les portes se fermer sur un marché du travail saturé.

Il avance également que la célébrité « annule » les discriminations liées à la couleur de peau comme cela peut-être le cas des footballeurs ou des musiciens. L'immigration dans le sport est d'ailleurs traitée par Stéphane BEAUD et Gérard NOIRIEL qui concluent leur travail<sup>22</sup> en évoquant le fait que c'est peut-être plus la situation de l'immigration que l'origine elle-même qui détermine une certaine manière de pratiquer le football, ils soulignent la générosité dans l'effort, l'ardeur au combat, la pugnacité, voire l'agressivité des joueurs issus de l'immigration.

*« Il ne s'agit pas d'effacer la couleur de peau mais, de lui ôter sa dimension de marqueur social, de faire qu'elle ne signifie rien socialement<sup>23</sup> ».*

---

<sup>21</sup> Traduit de la formule « color tax » de l'économiste Gary Stanley Becker, 1930-2014

<sup>22</sup> Beaud Stéphane et Noiriél Gérard, *L'immigration dans le football*. Revue d'histoire, 1990

<sup>23</sup> Ndiaye Pap, *la condition noire : essai sur une minorité française*, 2008, p72

### 1.2.2 Qu'est-ce qu'un élève « immigré », issu de « minorité ethnique » : de quoi parle-t-on ?

Tout d'abord, nous noterons l'absence de la définition des termes associés « minorité ethnique » dans le dictionnaire Larousse. En revanche, nous y trouverons la définition des termes suivants :

#### *Minorité (nom féminin)*

- *Ensemble de personnes, de choses inférieures en nombre par rapport à un autre ensemble : Nous sommes une minorité de filles dans la classe.*
- *Groupe de personnes réunissant le moins de voix dans une élection, un vote (par opposition à majorité) : Être en minorité.*
- *Ensemble de ceux qui se différencient au sein d'un même groupe : La minorité du parti critique les décisions du bureau.*

*Immigré, immigrée (adjectif et nom) : qui a quitté son pays d'origine pour s'installer dans un autre pays*

#### *Ethnique (adjectif)*

- *Se dit de tout caractère ou de toute manifestation propres au groupement culturel d'une population, par opposition aux caractères des individus.*
- *Se dit d'un adjectif ou d'un nom, dérivé d'un nom de pays, de région ou de ville et indiquant l'appartenance à ce pays, cette région ou cette ville. (Ainsi, Français est un adjectif ethnique dérivé de France)*

La définition de l'immigré répertoriée par l'INSEE<sup>24</sup> et adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration est la suivante :

*« Un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés*

---

<sup>24</sup>Définition mise à jour le 13/10/2016 sur le site [www.insee.fr](http://www.insee.fr)

*ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangères et immigrées ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. »*

Cette dernière définition est intéressante car elle confirme le fait que l'expression « immigrés » est le résultat d'un processus de construction sociale. Ce qui n'est pas le cas de la condition d'étranger qui, purement juridique, peut se modifier. Dans la majeure partie des cas, les jeunes considérés comme « immigrés » n'ont jamais effectué un parcours migratoire, ils sont nés en France et détiennent la nationalité française. Les stigmates que la société majoritaire leur attribue en raison de certaines caractéristiques (patronyme, lieu de résidence, couleur de peau...) ont pour effet de les catégoriser comme des personnes différentes de la société majoritaire. Les élèves « immigrés » regroupent donc des individus nés en France de parents originaires d'un pays étranger et/ou détenteurs ou non de la nationalité française. Il en va de même pour les « minorités ethniques » qui :

*« ...n'existent que par la croyance subjective qu'ont leurs membres de former une communauté » (P. POULIGNAT et J. STREIFF-FENART).*

Les minorités représentent une population en demande de reconnaissance d'une différence que la société majoritaire leur assigne, elle est « ethnique » lorsqu'elle se fonde sur l'existence de « marqueurs ethniques » (langue, couleur de peau, culture...). Ces catégories sont utiles tant elles permettent de mieux comprendre les mécanismes de discrimination et les différentes formes de violence qui marquent le quotidien de certains groupes sociaux. Elles sont éminemment liées à la construction identitaire des individus et particulièrement à celle des adolescents qui traversent l'école française.

## **1.3 L'identité, l'appartenance et l'origine ethnique**

### **1.3.1 De la construction de l'identité à l'identité**

En sciences sociales, la notion d'identité se décline selon plusieurs conceptions (qui sont des idéales-typiques). Chacune d'elle nourrit la notion d'identité liée à l'appartenance d'un individu.

*L'identité c'est l'ensemble des caractéristiques qu'un individu considère comme siennes et auxquelles il accorde une valeur socio-affective (G.-N. FISCHER, 1996).*

Dans le dictionnaire Larousse par exemple, la notion d'« identité » recouvre plusieurs sens ou nuances de sens. Elle fait appel à plusieurs aspects, à la fois individuels comme l'identité personnelle des personnes (nom, prénom) et collectifs qui regroupent des caractéristiques telles que le sexe, l'origine sociale, culturelle et/ou ethnique. Elle se révèle être un concept difficile à délimiter avec précision.

Il n'existe pas d'identité personnelle « donnée ». On ne choisit en effet ni son sexe (de naissance), ni son pays, ni sa famille et tant d'autres choses. Pourtant le sexe, le pays et les liens familiaux constituent ensemble l'état civil des individus, c'est à dire l'ossature de l'identité imposée. Celle par laquelle l'individu sera reconnu et identifié dans l'espace social.

Pour Ervin GOFFMAN, l'identité se forme dans les interactions sociales qui ont lieu en société. Elle se forme dans le rapport à l'autre, se révèle dans l'interaction avec autrui. De fait, pour GOFFMAN, l'identité ne préexiste pas à la rencontre ; elle est une succession de rôles que l'individu revêt pour s'adapter aux contextes sociaux dans lesquels il évolue. L'identité émerge donc d'après lui dans le face-à-face, elle est le résultat du jugement par autrui.

*L'interaction est un moment important où l'identité ici construite est confrontée et mise en jeu dans l'espace social. Elle sera ensuite soit confirmée, soit remise en question.<sup>25</sup>*

---

<sup>25</sup> Bagur Théophile et Gérald Portocallis, *L'individu et l'interaction, entre rôle social et identité*, 2017



Pour Heinz PAGELS<sup>26</sup>, « *c'est de l'identité qu'est née la différence* » ; l'identité d'une personne se construit en lien avec les groupes auxquels elle appartient (socialisation primaire) puis adhère (socialisation secondaire). L'identité d'un individu se construit en fonction des groupes d'appartenance auxquels il adhère ou bien ceux qu'il rejette. Comme GOFFMAN l'évoque, l'identité se forme dans l'interaction, dans le « jeu social » dont les individus sont acteurs. Elle se construit tout au long de notre socialisation, toujours en action, en interaction avec notre entourage.

L'individu se construit au contact d'autres individus ; La socialisation apparaît comme un « processus continu »<sup>27</sup>, qui se joue jusqu'à la fin de nos vies et où il nous faut intérioriser les normes de fonctionnement. Muriel DARMON parle de superposition ou d'emboîtement de socialisations qui forment notre identité.

*Il est admis que l'identité est un construit « double » car l'identité de l'individu est double (ASFORTH et MAEL, 1989) : il possède une identité personnelle et une identité sociale (ERICKSON, 1972), ce construit « double » engendrant des comportements au travers de facteurs individuels mais aussi groupaux (ZOUAGHI et DARPY, 2003)<sup>28</sup>.*

L'identité est le résultat à la fois d'un besoin d'assimilation c'est à dire d'inclusion dans un groupe mais aussi de différenciation dans le but de se distinguer des autres membres (HEILBRUNN, 2001).

La France a été à une époque relativement récente, largement marquée par le débat sur l'identité nationale dont la finalité était de répondre à la question « qu'est-ce qu'être Français ? ». Bien qu'il y ait eu quelques dérives, le débat sur l'identité nationale n'a jamais fait état de l'identité en termes de race, la notion d'identité raciale n'étant pas reconnue en France. L'identité se compose donc d'éléments liés aux rôles et à l'appartenance aux groupes.

---

<sup>26</sup> Physicien américain, 1939-1988

<sup>27</sup> Darmon Muriel, *La socialisation*, 2007

<sup>28</sup> Delannoy Arnaud, *Identité(s), consommation et adolescence : proposition d'une échelle de mesure de l'identité sociale de l'adolescente consommatrice*, 2006

L'origine culturelle, migratoire et/ou ethnique des individus est un critère d'identification lié à des modes de perception de la vie sociale. Dans le domaine de l'école, la perception d'un établissement et des groupes-classes est fortement marquée par la dimension ethnique. Les banlieues et les quartiers de grandes zones urbaines sont identifiées en fonction des représentations des habitants immigrés ou issus de l'immigration.

Les termes « ethnique » ou « ethnique », utilisés par les sociologues renvoient à une conception sociale du groupe ethnique qui renvoie aux processus d'assignation liés au regard des groupes « dominants » (BARTH, 1995 ; POUTIGNAT et STREIFF-FENART, 1995).

### **1.3.2 De l'identité à l'appartenance en passant par l'étiquetage**

La construction identitaire fonctionne par identification, elle est aujourd'hui très souvent associée à l'origine, qui peut-être « ethnique », « nationale ».

Dans la psychologie sociale, l'identité ethnique est considérée comme une des formes de catégorisation. On peut la définir comme :

*« ... la conscience d'appartenance à un groupe qui se singularise par des pratiques culturelles spécifiques et qui, considérant que cette différence est niée, voit dans les luttes à tous les niveaux une possibilité de déboucher, à terme, sur une société autre où ces différences seraient reconnues ».*<sup>29</sup>

L'identité ethnique ne repose pas sur des données objectives ; elle est une construction sociale. C'est parce qu'un individu est reconnu comme membre d'une communauté ethnique qu'il aura le sentiment d'y appartenir. Fredrik BARTH affirme que les individus construisent leur identité ethnique en opposition à d'autres groupes ethniques, en manipulant des signes et symboles. Si un individu choisit de valoriser son identité ethnique, il pourra utiliser ses caractéristiques distinctives, son aspect extérieur (texture cheveux, couleur de peau...). Par ces caractéristiques, l'individu

---

<sup>29</sup> Fabre Daniel, *Les minorités nationales en pays industrialisés*, 1979.

exprimera solidarité ou distance sociale ou, cherchera à atténuer ses caractéristiques.

La théorie de l'étiquetage notamment théorisée par Howard BECKER<sup>30</sup> cherche à rendre compte de l'effet sur des personnes désignées, des réactions de rejet par la société en général. Ce que pointe notamment cette théorie, c'est que ces réactions sont progressivement intériorisées par les personnes et qu'elles tendent à renforcer de plus en plus les comportements condamnés. Par exemple, de nombreuses personnes refusent de demander le statut de « travailleur handicapé » à la fois par peur de l'impact de cette mention sur leurs chances d'obtenir un travail mais aussi pour préserver leur image d'elles-mêmes, de leurs capacités et de leur « utilité » dans la société.

Le couple identité/origine, aujourd'hui comme hier, est au cœur du racisme. L'étiquetage, les représentations, la stigmatisation et les discriminations aussi, figent des identités et, les réfèrent à des « origines » réelles ou supposées.

L'identité, sociologiquement construite, produit des effets d'assignation qui (r)attachent les individus à des catégories : ethno-raciales, de genre mais aussi de religion, d'orientation sexuelle, d'âge, de lieu de résidence ou encore à une situation de « handicap ». Ces effets d'assignation à une identité sont souvent rattachés à des situations de discriminations qui créent des hiérarchies sociales et contribuent à sculpter les identités et à alimenter des inégalités.

La question de l'identification est d'importance lorsque par exemple dans le cas où des adultes noirs croisés dans les couloirs de l'école sont essentiellement des personnels d'entretien. Les personnes de couleur noire vues à la télévision sont essentiellement footballeurs<sup>31</sup> ou rappeurs<sup>32</sup>. Le sport comme la musique d'ailleurs constitue un moyen de réussite sociale pour ces jeunes parce que la réussite des aînés les conforte dans l'idée qu'il existe deux lieux où les discriminations raciales n'ont pas cours.

---

<sup>30</sup> Becker S. Howard, *Outsiders*, 1985

<sup>31</sup> Beaud Stéphane et Noiriel Gérard, *L'immigration dans le football*, 1990

<sup>32</sup> Mucchielli Laurent, *Le Rap de la jeunesse des quartiers relégués*, 2003

« *Il n'y a pas d'effet Pygmalion pour les élèves si la société n'y croit pas* »<sup>33</sup>.

A l'école comme dans les autres lieux de socialisation secondaire du service public, les études concluent à une absence de discrimination institutionnelle ethnique mais en même temps recèlent d'indices de fonctionnements conflictuels ; Ceux-ci sont susceptibles de marquer le parcours des élèves (LORCERIE, 2010). Ainsi, le type d'établissement scolaire (l'identité des établissements, leur organisation, leur climat, leur cohésion, le type de recrutement, leur style de direction) et l'effet établissement (c'est à dire l'effet de cette diversité sur les résultats scolaires ou l'orientation d'élèves comparables) sont à prendre en considération dans la production des inégalités scolaires, tant du point de vue des orientations (DURU-BELLAT et MINGAT, 1998), que du bien être (MEURET et MARIVAIN, 1997), des apprentissages (COUSIN, 1998) ou encore de la violence (DEBARBIEUX, 2006). C'est à partir de ce constat que nous nous intéresserons aux caractéristiques des deux types d'établissements fréquentés dans le cadre de ce mémoire de recherche.

L'établissement scolaire quel qu'il soit, urbain ou rural est un système de relations sociales qui déterminent les représentations et les pratiques individuelles des personnes qui y travaillent. Il y aurait une socialisation professionnelle au sein de chaque établissement, suffisamment forte pour produire un effet.

#### **1.4 Les caractéristiques des EPLE ruraux**

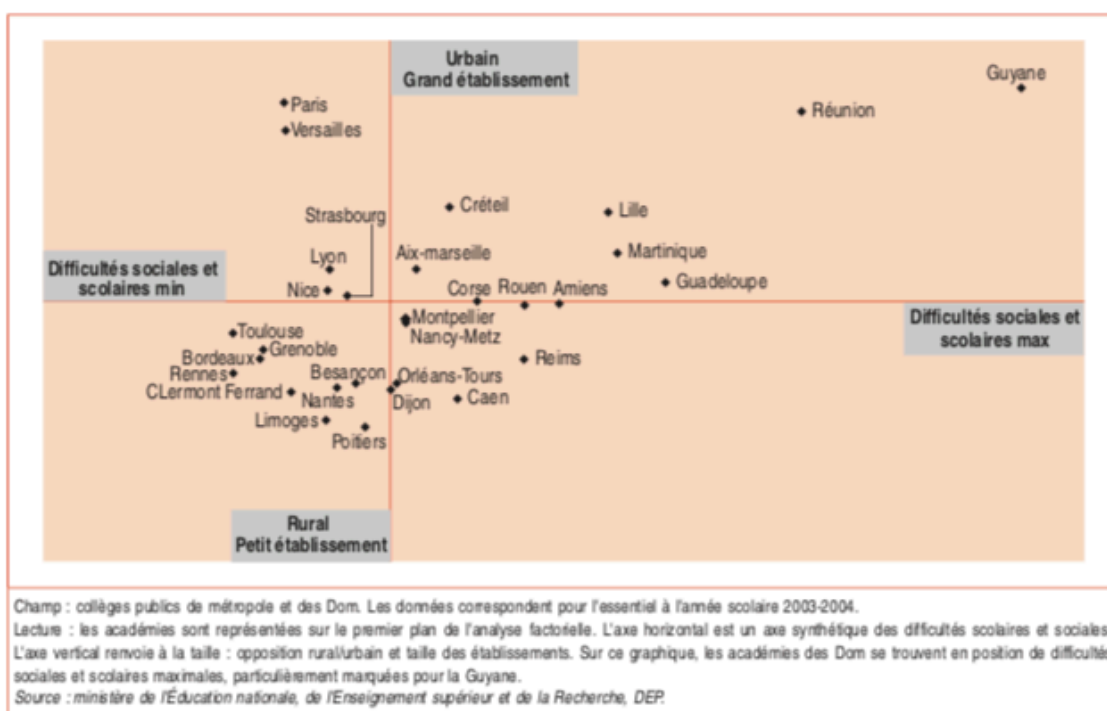
Les collèges publics en France sont fortement marqués par les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves qu'ils accueillent. Leur environnement plus ou moins urbain et les formations qu'ils proposent ont aussi un impact. En dehors des grandes villes et de l'agglomération parisienne, les collèges accueillent des élèves aux caractéristiques sociales plus mélangées. Ces caractéristiques peuvent influencer sur le parcours et les résultats des élèves. Ainsi, les élèves des communes les plus rurales s'orientent moins fréquemment vers l'enseignement général et technologique et davantage vers l'enseignement professionnel (PISA décembre 2019) ; néanmoins, ils sortent aussi souvent avec un diplôme que la moyenne nationale.

---

<sup>33</sup> Tchong-Ming Max, Principal-adjoint et photographe, extrait de citation dans une interview portrait, 2016

Les collèges les plus éloignés des zones urbaines, sont plutôt homogènes socialement. Les « petits » collèges, définis par la DEPP comme ayant moins de 400 élèves, accueillent des élèves aux caractéristiques sociales très variées, mais moins souvent d'origine sociale favorisée que l'ensemble (9,1 % contre 15,8 % au niveau national). Les trois quarts d'entre eux n'ont aucun élève de nationalité étrangère. Ces collèges sont pour 45 % d'entre eux dans des communes rurales, et 36 % dans des unités urbaines de moins de 20 000 habitants (DEPP 2019).

**Représentation des académies selon les difficultés sociales et scolaires et le caractère d'urbanisation.**



On voit à travers ce schéma que l'académie de Besançon se situe dans le quart « rural, petit établissement ».

Dans un certain nombre de territoires, des « effets de contexte » influent sur la réussite scolaire et le processus d'orientation. En effet, les trajectoires des élèves ruraux se différencient en fin de 3<sup>e</sup> avec une orientation de ces élèves plus forte vers les filières professionnelles scolaires ou en apprentissage (OEUVRARD, 2003). Cette orientation vers des filières courtes et professionnelles semble moins synonyme d'échec scolaire qu'en milieu urbain (CHIGNIER-RIBOULON et

FOURNIER, 2003). Ces résultats sur l'absence d'effet des "petites structures" en primaire et collège (LEROY-AUDOUIN et MINGAT, 1998) en dehors de l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> sont partagés par l'Inspection générale (LEBOSSE, 1998). Yves ALPE<sup>34</sup> montre qu'il n'y a pas de déficit culturel lié au milieu rural chez les élèves ruraux mais des pratiques culturelles différentes liées à l'origine sociale des parents.

*« Cette territorialisation va majoritairement dans le sens d'une plus grande modestie et d'une plus grande proximité des projets d'orientation conçus et médiatisés. Elle réduit donc de facto la taille de la palette des choix d'orientation réellement « disponible » pour les élèves ruraux et montagnards, de leurs parents et de leurs enseignants. Elle creuse ainsi un peu plus l'inégalité des chances initiales relative à l'orientation et à l'insertion, liée essentiellement à l'origine sociale et culturelle, qui « pénalise » aujourd'hui les élèves ruraux et montagnards ».*<sup>35</sup>

### **1.5 Les caractéristiques des EPLE classé Réseau d'Education Prioritaire (REP)**

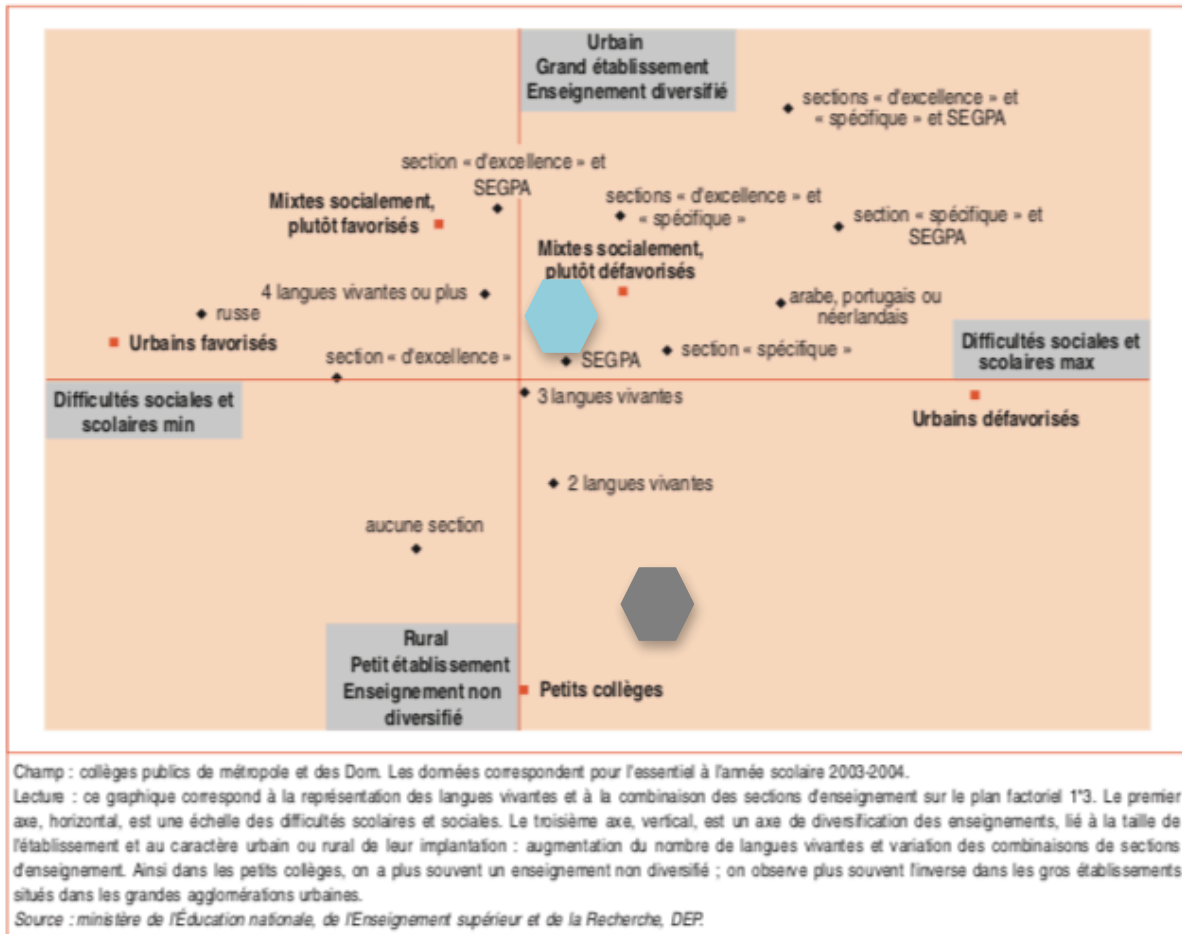
Il s'agit de collèges « urbains défavorisés » avec en moyenne une grande proportion de professeurs âgés de moins de 30 ans. En dehors des grandes unités et de l'agglomération parisienne, ces collèges accueillent des populations aux caractéristiques sociales plus mélangées. Globalement le nombre de langues vivantes rares (c'est à dire autres qu'anglais, allemand, espagnol et italien) enseignées dans l'établissement augmente avec sa taille. Les sections « d'excellence » permettent d'attirer ou de retenir des élèves à bon et très bon niveau scolaire ; elles sont plus fréquemment implantées dans les collèges dont les élèves sont aux extrémités de l'échelle des difficultés scolaires et sociale. Elles relèvent de deux stratégies différentes : renforcer l'excellence en scolarisant les meilleurs élèves parmi les plus favorisés ou retenir les bons élèves dans les collèges plutôt défavorisés.

---

<sup>34</sup> Alpe Yves, *Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ?*, 2006

<sup>35</sup> Champollion Pierre, *La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire*, Education & formations – n°77 - novembre 2008

## Représentation de l'offre de formation selon les difficultés scolaires et sociale et le caractère d'urbanisation



Collège REP fréquenté dans le cadre de ce mémoire de recherche



Collège rural fréquenté dans le cadre de ce mémoire de recherche

Nous avons ainsi positionné les deux établissements fréquentés lors de nos 24 entretiens dans le cadre de ce mémoire. Pour cela, nous nous sommes basés sur les caractéristiques de chacun (nombre d'élèves, nombre de langues vivantes étudiées...) communiquées par l'académie de Besançon puis sur le projet d'établissement (taux d'élèves boursiers) auquel nous avons pu avoir accès.

## DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES

### 2.1 Problématique

Si l'école républicaine s'est historiquement construite sur des références universalistes et égalitaires (GAUTHERIN, 2000), elle n'est plus aujourd'hui toute à fait « indifférente aux différences ». Depuis les années 80 et les politiques de territorialisation scolaire (Réseaux d'éducation prioritaire – Cités éducatives), l'école agit sur son environnement local, elle doit permettre la réussite de tous les élèves, penser et compenser l'échec scolaire de ceux qui ont en sont le plus éloignés. Un échec qui serait avant tout lié à leur condition sociale et, corrélativement, à leurs origines migratoires<sup>36</sup>.

Dans ce contexte nous avons recentré notre objet de recherche. Nous en sommes donc arrivés à la problématique suivante : **Dans quelle mesure les élèves ont-ils une lecture ethnicisée de leurs expériences scolaires ?**

- Comment l'origine ethnique des élèves scolarisés dans des établissements ruraux se révèle-t-elle ? Et d'abord, se révèle-t-elle ? Si oui, comment ?
- Comment vivent-ils les choses et comment cela s'exprime-t-il ? Comment s'approprient-ils leurs expériences, leurs trajectoires ? Considèrent-ils que cela à une incidence sur leur parcours personnel ? Leurs résultats ? Si oui, comment le ressentent-ils ? Le mesurent-ils ?

A partir de ce questionnement, nous avons émis deux hypothèses.

### 2.2 Hypothèses

---

<sup>36</sup> Dans le cadre des politiques scolaires et du classement en ZEP, on considère comme un indicateur statistique pertinent le taux d'élèves étrangers et d'origine étrangère dans un établissement. Circulaire datée du 1er juillet 1981 du ministre de l'Éducation Nationale Alain Savary



### **2.2.1 Hypothèse 1**

De nombreux travaux (tels ceux de P. MERLE, Y. BRINBAUM et A. KIEFFER) ont montré que les origines ethniques des élèves pouvaient avoir une influence sur leur expérience scolaire notamment lorsqu'elle n'était pas dissociée de la variable sociale. Les élèves issus des minorités ethniques sont en effet davantage que les autres élèves sujets à l'échec. Les travaux de B. MOIGNARD ont également montrés que les élèves issus des minorités avaient conscience de ces phénomènes. De leur côté, Y. ALPE et P ; CHAMPOLLION ont démontré que le fait d'être scolarisé dans des établissements en zone rurale pouvait peser sur les trajectoires scolaires des élèves : accès inégal à la culture ("déficit culturel"), orientation subie plus que réellement choisie. On est donc en droit de penser que ces facteurs se cumulent et que les élèves issus des minorités ethniques et scolarisés dans des établissements ruraux voient ces facteurs se surajouter et ont un sentiment de justice moindre que les autres élèves.

### **2.2.2 Hypothèse 2**

Comme de nombreux travaux sociologiques (F. LORCERIE, P. VALLOT, JP CAILLE) mettent en exergue que les enseignants ont vis à vis des élèves issus des minorités moins d'ambition. P PAYET à quant a lui démontré que les familles comme les élèves issus des minorités sont conscientes de ces phénomènes.

F. DUBET a montré que face à des pratiques différenciées des enseignants, certains élèves développent une culture "anti-scolaire" se caractérisant par de la défiance, un rejet de l'autorité et parfois de la violence. On est alors en droit de penser que les élèves issus des minorités ont moins confiance en leurs enseignants que les autres élèves et leurs attribuent, plus que les autres, leurs échecs et leurs difficultés.

## **2.3 Méthodologie de recueil de données**

### **2.3.1 L'entretien semi-directif, outil de recueil**

Le choix de l'entretien semi-directif s'est imposé à moi lorsque j'ai cherché à garantir la spontanéité et la liberté de réponse des élèves avec lesquels j'envisageais

de m'entretenir. En revanche, je savais que cette méthode revêtait un caractère intimidant, à la fois pour les élèves auxquels j'allais poser une série de questions sans avoir été auparavant en contact régulier avec eux, à la fois pour moi, en tant qu'apprentie chercheuse. L'avantage du stage lissé (sur quatre mois) reste entier pour cette partie du travail puisqu'il m'a permis d'être présente dans l'établissement de manière régulière et ainsi de ne pas être complètement une inconnue aux yeux des élèves ; bien que dans mon cas, ayant débuté mes entretiens très tôt, je n'ai, je crois, pas totalement bénéficié de cet avantage. Aurai-je recueilli d'autres résultats si j'avais été plus proche des élèves ? Je ne peux répondre à cette question mais mon ressenti actuel est que cela n'aurait pas changé fondamentalement les résultats pour la majeure partie des élèves. En revanche, il est probable que pour certains d'entre eux, une plus grande proximité aurait peut-être abouti à recueillir d'autres résultats. L'entretien semi-directif permet de la souplesse dans l'échange ainsi que des relances personnalisées. Dans la majeure partie des entretiens réalisés (16 sur 24), j'ai effectivement fait des relances, des interventions complémentaires, des reformulations de questions, des relances d'encouragement, parfois même des déductions partielles car les élèves étaient relativement timides et /ou réservés.

En complément de ces entretiens semi-directifs, j'ai passé beaucoup de temps à observer les élèves avec lesquels je me suis entretenue notamment durant les temps hors classe (étude, récréation, club, cantine) ce qui m'a permis de croiser ces données d'observations avec l'analyse des entretiens.

Le fait d'être en stage m'a conféré une position privilégiée notamment en termes d'organisation des entretiens car je n'avais pas de réelle urgence professionnelle et, j'ai ainsi pu organiser assez librement les entretiens avec les élèves sélectionnés. J'ai d'ailleurs vu l'ensemble des élèves (vingt-quatre) durant des heures de permanence, ne souhaitant pas empiéter ni sur une récréation, ni sur une pause méridienne.

Si cette position privilégiée d'étudiante stagiaire facilite la rencontre avec les élèves, elle pose également la question de l'implication du chercheur dans son objet de recherche.

### 2.3.2 L'implication du chercheur

Déjà largement évoqué dans l'avant-propos, le choix de ce sujet de recherche est avant tout rattaché à mes questionnements sur les retours observés en exercice (CPE contractuelle) avant la reprise de mes études et plus récemment, les retours de mes enfants depuis leur première scolarisation.

Pour exemple, ma fille, âgée de 4 ans, scolarisée en moyenne section de maternelle a récemment répondu à son frère qui demandait : « *Est-ce-que manger des fruits donne une belle peau ?* » Elle lui répond : « *...mais c'est Maman qui a une belle peau parce qu'elle est beige* ».

Cet état de fait influence inévitablement le choix de l'objet de recherche du présent mémoire. Il peut aussi avoir des conséquences, tant sur la façon de conduire les entretiens que dans la phase d'analyse de discours qui sera présentée ci-après. Il me faudra « apprivoiser » mon implication et ainsi mettre à distance mes ressentis et mes peurs afin d'objectiver. C'est aussi cela et surtout cela, être « chercheur » même si je ne serai ici qu'une apprentie. L'élaboration du guide d'entretien m'aide justement à poser le cadre et m'oblige à être vigilante afin d'éviter d'orienter les questions et les réponses de mes interlocuteurs en fonction des représentations que je me suis forgées à travers mon parcours.

Je conclurai ce paragraphe sur les paroles de ma Directrice de mémoire lors de nos premiers échanges quant à mon indécision sur le choix de mon objet de recherche :

*« ...c'est à vous de juger, une trop grande proximité peut-être préjudiciable à l'objectivité, à l'analyse et à son interprétation, en revanche, il peut aussi vous permettre d'apporter un éclairage spécifique sur des questionnements pouvant parfois être douloureux ».*

Il conviendra de placer le curseur le plus objectivement possible pour faire de cette proximité, un atout.

### 2.3.3 Population et corpus

*« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de population que l'on veut interroger et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on sait qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose. La définition de la population est incluse dans la définition de l'objet »<sup>37</sup>.*

L'élaboration du corpus a été inspirée du modèle de l'étude de G. FELOUZIS<sup>38</sup>, c'est à dire une sélection à partir des prénoms des élèves mais pas seulement car mon terrain de recherche ne présentant pas les mêmes caractéristiques, j'ai également pris en compte le Nom de famille de l'élève ainsi que ceux des deux parents lorsqu'ils étaient renseignés. L'accès à ces informations m'a été donné par la Principale du collège dans le cadre de mon stage. Chaque étape de ma recherche (de la sélection à la prise de contact et son contenu) a dû être présentée et justifiée auprès du chef d'établissement et du CPE. J'ai également informé l'ensemble de la communauté (enseignants, personnels médico-social, parents d'élève et élèves) sur l'objet et les contours de ma recherche. En effet, le thème communiqué était présenté comme une recherche sur les rapports que les élèves entretiennent avec l'école, leurs camarades et les adultes de la communauté. L'épicentre de mon sujet de recherche ne pouvant être ouvertement communiqué au risque des biais que cela aurait pu engendrer.

Les quinze élèves sélectionnés du collège rural ont tous accepté l'entretien. Je me suis présentée à eux lorsqu'ils étaient en heure d'étude afin de leur demander s'ils souhaitaient participer à mon étude et donc se prêter au jeu de l'entretien, je n'ai eu aucun refus. Mon planning d'entretiens était élaboré à partir des emplois du temps auxquels j'ai eu accès et, chaque jour je passais en étude pour inviter les élèves sélectionnés à me suivre dans la salle de convivialité.

J'avais demandé au chef d'établissement en début de stage, la possibilité d'avoir accès à un espace neutre qui me permettrait de faire passer les entretiens aux élèves. Il s'agissait d'une petite salle de restauration, à laquelle les élèves n'avaient

---

<sup>37</sup> Blanchet Alain et Gotman Anne, *L'entretien*, 2007

<sup>38</sup> Felouzis Georges, *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*, 2003

habituellement pas accès, réservée aux personnels de l'établissement pour toutes pauses café / thé et déjeuner. Ainsi, la salle était très agréable puisqu'il y avait des petits chocolats disposés sur la table, une agréable odeur de café et parfois même des petites mignardises. C'était donc un espace agréable et de fait, idéal pour rencontrer les élèves. Un entretien sur les quatorze n'a pas eu lieu dans cette salle car au moment de m'y rendre avec une élève, l'infirmière, la gestionnaire et la secrétaire y prenaient le thé. L'entretien s'est donc déroulé au Centre D'information et de Documentation (CDI) dans un espace éloigné du bureau de la professeure documentaliste afin d'assurer un minimum d'intimité.

Après m'être entretenue avec les quinze élèves du collège où j'effectuais mon stage puis, avec ma Directrice de mémoire, il a été convenu qu'il serait intéressant d'apporter un éclairage supplémentaire par rapport à l'objet de ma recherche, en rencontrant des élèves scolarisés dans un type d'établissement différent. J'ai alors proposé de rencontrer des élèves d'un collège classé en réseau d'éducation prioritaire dans lequel j'avais exercé en tant que CPE contractuel parce que :

- la typologie des élèves n'était pas la même et donc pourrait apporter des éléments supplémentaires à mon objet de recherche,
- je connaissais le CPE en poste et il me paraissait plus facile d'entrer en contact avec le Chef d'établissement pour expliciter mon projet et le convaincre de me laisser rencontrer des élèves de son établissement.

J'ai donc pris contact avec le CPE en poste dans l'établissement en lui expliquant mon projet en restant sur le même niveau d'information que j'avais communiqué aux adultes du collège rural c'est à dire, une recherche sur les rapports que les élèves entretiennent avec l'école. Le lendemain, je reçois un appel du CPE qui m'indique que le Principal a donné son accord et qu'il attend mon appel pour savoir quand je peux / veux passer.

Les neuf élèves avec lesquels je me suis entretenue dans cet établissement ont été sélectionnés sur les mêmes critères que ceux retenus pour le collège rural (via l'accès

Pronote<sup>39</sup> emprunté à mon collègue CPE du collège). Les entretiens se sont déroulés dans une petite salle de réunion que je connaissais pour y avoir mis en place des actions de médiation entre élèves quand j'étais en poste (CPE contractuel) dans cet établissement.

#### **2.3.4 Forces et faiblesses de la méthodologie de recherche**

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés du 12 novembre 2019 au 9 décembre 2019 auprès de quinze élèves d'un collège rural de l'académie de Besançon puis, le 12 décembre 2019 auprès de neuf élèves d'un collège classé en Réseau d'éducation prioritaire (REP) de l'académie de Besançon également.

Un entretien-test a été mené en préambule dans le collège rural. Compte-tenu de l'intérêt des éléments recueillis, cet entretien sera exploité au même titre que les vingt-trois autres.

Chaque entretien fut précédé d'un même rituel qui consiste à clarifier ma démarche de recherche. J'ai insisté sur l'anonymat des données récoltées et sur la non transmission aux personnels de l'établissement afin de rassurer et d'instaurer un climat de confiance, propice aux confidences. J'ai également systématiquement dit aux élèves qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses mais que les questions que j'allais leur poser invitaient une réponse purement personnelle qui ne serait ni communiquée, ni jugée ....simplement analysée pour essayer de mieux comprendre certains phénomènes qui se jouent dans les rapports qu'ils entretiennent avec l'école et son environnement.

Le guide d'entretien (Annexe 1, pages 61 à 62) véritable point d'appui aux entretiens menés, m'a permis de rester centré sur mon objet de recherche. La transcription des entretiens m'a permis de repérer les opportunités que je n'ai pas su saisir, par manque de pratique et de recule à l'instant « T ». Des opportunités qui, n'auraient peut-être pas changées fondamentalement le cours de l'entretien mais qui auraient peut-être permis aux élèves rencontrés de se livrer plus pleinement. Le travail de transcription a également rendu saillant la tendance que j'ai parfois eu à vouloir

---

<sup>39</sup> Environnement de travail pour la gestion de la Vie Scolaire

orienter les questions susceptibles d'orienter les réponses des élèves mais le guide d'entretien rempli ici, bien son rôle, puisqu'il nous permet de nous recadrer et ainsi d'éviter ce genre de biais.

## **TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSIONS**

### **3.1 Analyses descriptives des données**

Cette partie fait état des résultats des entretiens menés auprès des élèves interrogés. L'étude des données explore chaque entretien en investissant chaque item par une lecture transversale. Cette partie reprend les différents sujets abordés lors des entretiens et détaille les ressentis recueillis grâce au guide d'entretien. Elle propose dans le même temps une analyse descriptive de ces résultats.

La grille d'entretien utilisée se présente sous forme de trois items, le premier concerne le rapport qu'ont les élèves à l'école, le second, leur rapport avec leurs camarades et le troisième, concerne leurs rapports avec le personnel encadrant (enseignants, AED, CPE, personnel de direction). Nous analyserons les résultats par items et effectuerons des comparaisons entre les deux terrains de recherche ; pour rappel, un collège rural et un collège de périphérie urbaine classé en Réseau d'éducation prioritaire (REP).

#### **3.1.1 Analyse des données qualitatives**

Les tableaux ci-dessous présentent 6 variables :

- Le nombre d'entretiens effectués avec chaque élève
- Le sexe
- L'âge de l'élève au moment de l'entretien

Puis, les 3 items qui fondent notre grille d'entretien, à savoir :

- **Item 1** : les rapports que l'élève entretien avec l'école qui englobent la façon dont se passe sa scolarité au collège, si il apprécie les cours, si il est satisfait

de ses résultats / de ses performances scolaires, si non ? Pourquoi et comment l'explique-t-il ?

- **Item 2** : les rapports que l'élève entretient avec ses camarades qui regroupent les relations que l'élève entretient avec ses pairs au sein de l'établissement mais aussi, plus spécifiquement, dans sa classe (dans et hors temps de cours). A travers cet item, nous cherchions à savoir si l'élève est engagé (Conseil de vie collégienne, Association sportive, délégué de classe, clubs....) d'une manière ou d'une autre dans sa scolarité ; ce qui peut s'avérer, au regard des études<sup>40</sup> sur l'engagement des élèves, un point positif quant à l'épanouissement de l'élève et donc, aboutir à une absence de lecture ethnicisée de leur expérience scolaire.
- **Item 3** porte sur les rapports que les élèves entretiennent avec le personnel encadrant (enseignants, AED, CPE, équipe de Direction....). Dans cet item, nous nous interrogeons sur les relations avec les professeurs notamment (dans et hors temps de classe), sur la façon dont l'élève réagit lorsqu'il a une mauvaise note, si, il trouve cela juste en cas de mauvaise note, comment l'explique-t-il ? Et si les rapports avec certains adultes n'est pas optimal, comment l'explique-t-il et que faudrait-il faire pour qu'il s'améliore ?

Pour chaque item, le rapport correspondant a été qualifié par un adjectif qui traduit l'ensemble des réponses de l'élève aux différentes questions présentent dans chaque item.

Ainsi, l'adjectif « *très bon* » signifie que l'élève n'a révélé aucun problème et qu'il a affirmé avoir d'excellents rapports, le « *bon* » signifie que l'élève n'a révélé de quelconques difficultés, le « *plutôt bon* » signifie que l'élève a pu révéler quelques petites anicroches mais sans lien direct avec nos items et, le « *mitigé* » a été utilisé pour indiquer que l'élève a révélé avoir rencontré des difficultés dans les différents rapports (à l'école, aux camarades, au personnel encadrant).

On constate qu'il a y 40 % (soit 6 entretiens sur 15) de rapports dit « *mitigés* » sur l'ensemble des entretiens menés dans le collège rural et 44 % (4 entretiens sur 9)

---

<sup>40</sup> Cuhe Catherine, Genicot Anne-Sophie, Goldshmidt Isabelle et Van de Moortele Gaëlle, *L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels*, 2010, p111 à 128



sur l'ensemble des entretiens menées dans le collège REP. Il y a donc une majorité de rapports « mitigés » qui ressortent des entretiens effectués en collège REP, notamment du fait que le pourcentage soit plus élevé (46 % contre 40 %) alors que le nombre d'entretiens réalisés y est moindre (pour rappel, 15 entretiens réalisés en collège rural contre 9 dans le collège REP).

Le profil des élèves en fonction de l'établissement dans lequel les entretiens ont eu lieu, est le suivant :

<b>COLLEGE RURAL (360 élèves)</b>					
<b>Entretien</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Item 1 : rapport à l'école</b>	<b>Item 2 : rapport aux camarades</b>	<b>Item 3 : rapport au personnel encadrant</b>
1	F	12 ans	Mitigé	Mitigé	Bon
1	M	14 ans	Plutôt bon	Bon	Plutôt bon
1	M	14 ans	Plutôt bon	Bon	Bon
1	M	13 ans	Très bon	Bon	Très bon
1	F	15 ans	Plutôt bon	Plutôt bon	Plutôt bon
1	F	14 ans	Plutôt bon	Plutôt bon	Satisfaisant
1	F	15 ans	Plutôt bon	Bon	Plutôt bon
1	M	14 ans	Bon	Bon	Mitigé
1	M	15 ans	Plutôt bon	Plutôt bon	Satisfaisant
1	F	14 ans	Mitigé	Plutôt bon	Satisfaisant
1	M	14 ans	Satisfaisant	Bon	Satisfaisant
1	M	14 ans	Bon	Bon	Bon
1	M	15 ans	Satisfaisant	Mitigé	Satisfaisant
1	M	12 ans	Mitigé	Plutôt bon	Plutôt bon
1	M	14 ans	Satisfaisant	Mitigé	Mitigé

COLLEGE REP (711 élèves)					
Entretien	Sexe	Age	Item 1 : rapport à l'école	Item 2 : rapport aux camarades	Item 3 : rapport au personnel encadrant
1	M	14 ans	Satisfaisant	Bon	Satisfaisant
1	F	14 ans	Bon	Mitigé	Bon
1	F	14 ans	Mitigé	Plutôt bon	Mitigé
1	M	15 ans	Satisfaisant	Plutôt bon	Plutôt bon
1	M	15 ans	Satisfaisant	Mitigé	Satisfaisant
1	M	14 ans	Satisfaisant	Bon	Satisfaisant
1	F	13 ans	Satisfaisant	Mitigé	Bon
1	M	14 ans	Satisfaisant	Satisfaisant	Satisfaisant
1	M	14 ans	Plutôt bon	Bon	Satisfaisant

D'une manière générale, les entretiens menés avec les élèves sur l'un ou l'autre terrain de stage ont révélé moins de difficultés dans leurs rapports (à l'école, aux camarades, au personnel encadrant) que ce à quoi je m'attendais.

Les élèves interviewés viennent de milieux sociaux différents, et n'ont pas non plus un profil scolaire similaire. Les élèves qui ont de bons résultats côtoient les élèves qui ont des résultats moyens voire médiocres. Ces informations m'ont été révélées grâce à l'accès Pronote<sup>41</sup> que j'ai consulté après m'être entretenue avec les élèves. J'ai d'ailleurs pris conscience que certains élèves se surestimaient alors que d'autres se sous-estimaient. Cette analyse a pu se faire notamment à travers les réponses des élèves à la question suivante : « *Es-tu satisfait de tes résultats, de tes performances scolaires ?* ».

Les élèves avec des difficultés scolaires étaient pour la majeure partie d'entre eux lucides sur leurs résultats scolaires, cependant une différence est à noter entre les réponses des élèves du collège rural et celles des élèves du collège classé en REP.

Les élèves en difficultés scolaires, du collège rural ont majoritairement répondu que lorsqu'ils avaient de mauvais résultats c'est parce qu'ils avaient des difficultés dans certaines matières, ci-après quelques exemples.

<sup>41</sup> Environnement de travail pour la gestion de la Vie Scolaire

(...)

**Loreilei (4ème) : « baaah euh en fait j'sélectionne les matières et j'ne travaille que quelques matières »**

MG : et pourquoi tu sélectionnes ?

**Loreilei (4°B) : « bah, euh ....parce que j'sais qu'il y en a j'ai des difficultés »**

(...)

(...)

MG : Es-tu satisfait de tes résultats / tes performances scolaires ?

**Hamza (6ème) : Baah, baf (regarde le plafond) ....nan**

MG : pourquoi nan ?

**Hamza (6ème) : « baaah des fois j'ai d'mauvaises notes »**

MG : et comment ça se fait que tu as des mauvaises notes ?

**Hamza (6ème) : « ....baaah parce que j'apprends pas bien mes leçons »**

MG : ...Parce que tu n'apprends pas assez ?

**Hamza (6ème) : « oui »**

MG : peut-être que tu as des difficultés aussi dans certaines matières ?

**Hamza (6ème) : « euh, oui ....bah euh, oui »**

(...)

En revanche, les élèves du collège classé en REP, ont pour leur part répondu majoritairement que les mauvaises notes étaient dues à leur manque de travail. Lorsque j'évoquais avec eux le fait que parfois des élèves travaillent mais n'ont pas de bonnes notes, cela ne les interpelaient pas. Ils répétaient que dans leur cas, cela pouvait se corriger avec plus de travail. Ainsi, on peut donc penser que ces élèves ne semblent pas vouloir accepter ou reconnaître d'éventuelles faiblesses scolaires ; laissant ainsi penser qu'ils sont bien les seuls maîtres de leur destin et que s'ils le voulaient, ils pourraient être davantage performants.

De nombreux travaux montrent que les individus ont besoin de maintenir une vision positive d'eux-mêmes (CROCKER & WOLFE, 2001 ; TESSER, 1988). Or à l'école, de nombreuses situations viennent menacer cette vision positive. Des attentes négatives comme la théorie de l'étiquetage (H.S BECKER, 1963), des échecs répétés, sont des exemples de telles situations. Les travaux ont montré que le

« désengagement » est une manière de protéger temporairement l'estime de soi. Le désengagement amène l'individu à se « mettre à l'écart » de manière à éviter la situation dévalorisante (MAJOR & SCHMADER, 1998, STEELE, 1997). Le désengagement est donc susceptible d'apparaître en réaction à des discriminations ou, plus largement, des attentes négatives liées, entre autre, à l'origine sociale, au sexe ou l'origine ethnique. Par exemple, dévaloriser le système scolaire et considérer que la scolarité n'a pas d'importance pour soi, est un moyen, pour l'individu issu d'un groupe stigmatisé, de protéger son estime de soi.

Ces élèves peuvent faire partie de ces jeunes qui ne participent pas au destin qui leur est proposé, ils conçoivent l'école comme un décor et se préservent ainsi le plus possible des jugements scolaires (BARRERE, 1997). D'autres se rebellent et refusent les stigmates et les jugements qui les invalident aux yeux du système scolaire ; cela peu se traduire par plusieurs formes de violences mais cela n'a pas été vérifié dans le cadre de cette étude.

(...)

MG : Es-tu satisfait de tes résultats / tes performances scolaires ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) :** « *Nan pas du tout, si je ...euh n'me trompe pas ce trimestre j'ai euh 9,5 sur 20 ....comme moyenne générale* »

MG : ok, donc tu n'es pas très satisfaite de toi ? Et comment tu expliques tes résultats scolaires ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) :** « *bah euh c'est moi qui travaille pas ...qui n'a pas envie de travailler* »

MG : Parfois les élèves travaillent, apprennent, leur leçon mais ne parviennent pas à obtenir de bonnes notes, pourtant ils ont travaillé. Qu'en penses-tu ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) :** « *j'sais pas moi ....en tout cas, moi j'sais qu'si j'travaille, j'aurai de bonne note, bah ouais* ».

(...)

-----

(...)

MG : Es-tu satisfait de tes résultats / tes performances scolaire ?

**Eyyub (4<sup>ème</sup>) :** « *Mmh, pfff ....pfff, un p'tit peu* »

MG : comment tu expliques ses résultats ? Car un « petit peu » satisfait ça veut dire que tu pourrais être "plus" satisfait ?

**Eyyub (4<sup>ème</sup>) :** « *...bah ché pas, j'révisé pas trop* »

MG : si tu travaillerais plus, tu aurais de meilleures notes ?

**Eyyub (4<sup>ème</sup>)** : « *...bahh oui* »

MG : Parfois les élèves travaillent, apprennent, leur leçon mais ne parviennent pas à obtenir de bonnes notes, pourtant, ils ont travaillé. Qu'en penses-tu ?

**Eyyub (4<sup>ème</sup>)** : « *pfff, ça j'sais pas ...mais si tu travailles, t'as des bonnes notes c'est tout* »

(...)

D'autre part, seuls trois élèves du collège rural ont révélé avoir rencontré des difficultés avec leur camarade. Sur ces trois élèves, seuls deux ont évoqué des difficultés en lien avec leur origine ethnique. Il s'agit d'une élève de 6<sup>ème</sup> et d'un élève de 3<sup>ème</sup>. Pour l'élève de 6<sup>ème</sup>, prénommée Neissa, ces difficultés ont été révélées très tôt dans l'entretien, dès la première question alors que concernant Paul, l'élève de 3<sup>ème</sup>, cela est arrivé en fin d'entretien, presque du bout des lèvres, intégré à un ensemble de réponses, avec une attitude et une intonation dans la voix qui pouvait exprimer qu'il avait l'habitude mais que désormais, cela lui passait « au dessus de la tête ». Lorsque j'ai repris son propos, j'ai senti de la gêne et le discours qui a suivi fut le suivant :

(...)

MG : As-tu vécu des expériences particulières ? ...qui t'ont marqué, blessé ?

**Paul (3<sup>ème</sup>)** : « *Bah après ....euh ouais ...après quelques camarades qui m'ont un peu ouais euh des fois embêté pour euuuuh je n'sais quelle raison. Mmmmh autrement, les professeurs bah euh c'est toujours pareil c'est au niveau de mon comportement que je suis pas bah euuuh pas assez investi mais autrement non* »

MG : ....et quand tu avais eu des « histoires » avec tes camarades par exemple, tu as une idée de l'origine des conflits ou de leurs taquineries envers toi ?

**Paul (3<sup>ème</sup>)** : « *...c'était souvent des surnoms genre euh « mouton » tout ça quoi et bah euh ....par rapport à mes cheveux ....autrement euuuh, la plupart du temps c'était ça* »

MG : ...c'était donc essentiellement sur le physique ?

**Paul (3<sup>ème</sup>)** : « *....ouais* »

MG : et ça c'était donc plus en primaire ou au collège ?

**Paul (3<sup>ème</sup>)** : « *...euh au collège* »

MG : quand tu es arrivé ?

**Paul (3<sup>ème</sup>)** : « *...ouais, 6<sup>ème</sup> / 5<sup>ème</sup>* »

MG : et toi comment tu as réagi à ce moment ? En as-tu parlé à des adultes ?  
À tes parents ?

**Paul (3<sup>ème</sup>) : « baaah souvent j'ai réagi bah euh ...j'sais que c'est pas comme ça qu'il fallait faire mais euuuh j'ai souvent réagi violemment ça a fini chez le CPE tout ça »**

MG : ....donc tu t'es défendu avec tes mains et ensuite ça a été traité par le CPE ?

**Paul (3<sup>ème</sup>) : « ouais »**

MG : et après ça s'est calmé ? Rencontres-tu encore ce genre de réflexion ?

**Paul (3<sup>ème</sup>) : « baah pfff...(silence) »**

MG : avec la maturité, tu réagis différemment et tu te dis qu'ils ne sont pas très matures pour faire ce genre de réflexion ?

**Paul (3<sup>ème</sup>) : « ouais voilà ...maintenant si on me fait des remarques sur mes cheveux par exemple, j'me dis que c'est des gamins, je laisserai passer quoi »**

(...)

Concernant Neissa, élève de 6<sup>ème</sup>, dès ma première question, l'élève évoque des difficultés avec des élèves :

MG : comment se passe ta scolarité au collège ?

**Neissa (6<sup>ème</sup>) : « Bah bien, après euh bah comment ....j'ai eu des difficultés avec des élèves parce que baaah ....par rapport à ma couleur de peau etc. mais après ça s'est arrangé mais parce que euh jeuh.... j'en ai parlé mais au début j'voulais pas dire mais sinon oui »**

(...)

Le fait que Neissa évoque ses difficultés dès la première question peut indiquer que l'expérience vécue ait été douloureuse. L'élève fera allusion à ces événements dans chacun des trois items qui constituent la grille d'entretien (rapports à l'école, aux camarades et au personnel encadrant) en revenant sur ses difficultés rencontrées en primaire (CM2) puis à l'arrivée au collège. Neissa est d'origine Mahoraise « *du côté de mon papa* » comme elle le dira lors de l'entretien, elle a de bons résultats scolaires et semble avoir confiance en les adultes de l'école qu'elle remercie durant l'entretien pour la prise en charge des conflits rencontrés avec certains camarades. Neissa fait état de critiques de la part de camarades de sexe féminin, en primaire comme au collège :

(...)

MG : comment se passe les relations avec tes camarades au collège ? Dans et en dehors de la classe ?

**Neissa (6<sup>ème</sup>) : « Euh bah dans la classe, il y en a une ...bah voilà, en sport qui m'a critiqué par rapport à ma couleur de peau »**

(...)

Sur l'ensemble des élèves rencontrés sur cet établissement rural, Neissa est la seule élève à avoir évoqué ouvertement des difficultés avec un ressenti et un vécu douloureux quand aux rapports avec ces camarades.

Sur conseil et accord de ma Directrice de mémoire, j'ai demandé au Chef d'établissement la possibilité de rencontrer quelques parents d'élèves avec lesquels je me suis entretenue. J'ai donc souhaité rencontrer les parents des élèves qui m'avaient révélé avoir rencontré des difficultés dans leur expérience scolaire. C'est ainsi que j'ai adressé un courrier aux parents de Neissa qui ont accepté de me rencontrer. L'entretien a été mené sur la même base de grille d'entretien (3 items) que celle utilisée pour les élèves. Aucune information concernant l'objet précis de recherche n'a été révélé afin de garantir les mêmes conditions d'entretien pour les élèves que pour leurs parents. Le courrier adressé aux parents de l'élève a été validé par la Direction de l'établissement, il est notamment consultable en annexe 2, p 63.

COLLEGE RURAL					
Entretien	Sexe	Age	Item 1 : rapport à l'école	Item 2 : rapport aux camarades	Item 3 : rapport au personnel encadrant
1	F	35 ans	Plutôt bon	Mitigé	Très bon

J'ai donc rencontré la Maman de Neissa afin d'essayer de comprendre comment et pourquoi Neissa avait vécu cette expérience, pourquoi elle ? Pourquoi en avait-elle parlé ? Pourquoi cela avait-il marqué son parcours scolaire ? Pourquoi les autres élèves, eux, n'en avaient pas parlé ? Peut-être n'avaient-ils pas vécue ces expériences, pas ressenti ? Autant de questions auxquelles je ne pourrai évidemment pas répondre avec ce seul travail de recherche mais qui m'apporterait peut-être quelques éclaircissements quant à mon objet de recherche.

La Maman de Neissa évoque elle aussi très rapidement les difficultés rencontrés par sa filles (dès l’item 1 : rapport à l’école) :

(...)

MG : comment se passe la scolarité de Neissa ?

**Maman de Neissa (6<sup>ème</sup>) : « bah pour l’instant j’aimerais dire très bien »**

MG : est ce que ça se passait bien aussi quand elle au primaire ?

**Maman de Neissa (6<sup>ème</sup>) : « Alors la scolarité en elle-même s’est très bien passée ...très bien passée, on a eu des.... On a eu une grosse année difficile l’année dernière car on a eu des problèmes avec une autre élève, ça a duré 2 ans mais l’année dernière a été très compliqué. J’ai eu de la chance que ça n’a pas répercuté sur ces notes mais euh voilà »**

MG : ok, donc primaire, fin de primaire difficile et depuis que Neissa est au collège ça se passe bien ?

**Maman de Neissa (6<sup>ème</sup>) : « Oui, il y a eu un ou deux petits incidents ...ou on a pas euh, ou..... j’ai pas fait la même erreur qu’au primaire, j’ai appelé tout de suite. C’était en sport où elle a eu des insultes racistes, voilà. Chose que je n’ai pas fait en primaire ».**

La Maman de Neissa évoque dans la suite de l’entretien les insultes que Neissa à subies, celles-ci sont en lien avec sa couleur de peau et ont été proclamées en primaire comme au collège par des camarades de sexe féminin. La Maman de Neissa parlera rapidement de critère de beauté qui ne correspond pas au standard enfantin actuel, notamment en évoquant la « Reine des neiges » et son fulgurant succès, plus que d’autres héroïnes. La Maman de Neissa prendra l’exemple du moindre succès de Tiana<sup>42</sup>, l’héroïne du Walt Disney « La Princesse et la Grenouille » ou encore de Vaiana<sup>43</sup> dans « La Légende du bout du monde ».

Neissa a une petite soeur scolarisée en primaire et la Maman m’indique qu’elle n’a pas rencontré de difficultés de ce genre avec sa cadette. Elle évoque deux raisons, la première c’est que sa seconde fille n’a pas le même caractère, qu’elle est moins timide et plus « rentre dedans », la seconde viendrait du fait qu’elle (la Maman) est plus attentive, elle interroge sa fille, s’intéresse davantage afin de déceler et d’intervenir, si besoin, le plus rapidement possible. Chose qu’elle n’aurait pas faite avec Neissa explique-t-elle. La Maman de Neissa exprime qu’elle n’avait peut-être

---

<sup>42</sup> Première princesse Disney afro-américaine

<sup>43</sup> Personnage principal d’origine polynésienne



pas pris la mesure du mal être de sa fille et de la récurrence des insultes qu'elles pouvaient subir.

Trois élèves également ont révélé avoir rencontré des difficultés avec leurs camarades dans le second établissement (collège REP). Sur ces trois élèves, deux élèves ont exprimé ouvertement bien que timidement leurs difficultés liées à leur origine ethnique. En revanche, Naël, élève de 3<sup>ème</sup> s'est contenté de rester très discret sur l'origine des conflits avec ses camarades :

(...)

MG : as-tu vécu des expériences particulières ? ...qui t'ont marqué, blessé ? Des expériences douloureuses, qui t'ont fait souffrir ?

**Naël (3<sup>ème</sup>) : « *Euh oui* »**

MG : ...ça portait sur quel sujet ? Ca concernait quoi ? ....sur une culture ? sur le fait que tu sois un garçon ? ...sur une apparence physique.... ? As-tu vécu des moments difficiles, des insultes, des moqueries ?

**Naël (3<sup>ème</sup>) : « *bah des insultes* »**

MG : ...au collège, au primaire ?

**Naël (3<sup>ème</sup>) : « *...au collège* »**

MG : ...c'était quoi comme insultes ? Tu as un exemple ?

**Naël (3<sup>ème</sup>) : « *...j'me rappelle plus* »**

MG : tu ne te rappelles plus ? Est ce que c'était lié au fait que tu sois un garçon ? ... en lien avec une culture ? ....une origine quelconque ? As-tu déjà eu des remarques par rapport à ces sujets ?

**Naël (3<sup>ème</sup>) : « *...euh, je ....j'en ai eu beaucoup de remarques* »**

MG : ...tu as eu beaucoup de remarques, et elles portaient sur quoi ces remarques ?

**Naël (3<sup>ème</sup>) : « *...bah, ché pas* »**

MG : ...sur une apparence physique, sur une attitude ? Est ce que par exemple, des élèves se sont déjà moqué de la texture de tes cheveux, de la façon dont tu t'habilles, de ta couleur de peau par exemple ? Est ce déjà arrivé ?

**Naël (3<sup>ème</sup>) :** « *...euuh (il réfléchit en regardant au plafond), non ....jamais* »  
(...)

De fait, Naël évoque des expériences douloureuses avec ces camarades sans révéler la nature de ces expériences. J'ai interrogé le CPE du collège pour savoir s'il avait connaissance de difficultés particulières (actuelles ou passées) concernant le parcours de Naël mais il ne m'a rien dit, excepté que Naël était un garçon très timide qui ne maîtrisait pas très bien le français car ce n'était pas cette langue qui était utilisée à la maison.

Le cas des deux autres élèves est différent. Tout d'abord, Joy est une élève de 4<sup>ème</sup>, anglaise, scolarisée dans ce collège depuis un mois dans le cadre de la Section Internationale Américaine (SIA)<sup>44</sup>. Joy a été scolarisée trois mois auparavant dans un autre collège français situé en périphérie urbaine d'un département limitrophe appartenant à la même région. Elle révèle avoir dû faire face à des difficultés dans son rapport avec ses camarades, en lien avec sa couleur de peau :

(...)

MG : est ce que dans ta scolarité (en France mais aussi en Angleterre) tu as connu des expériences particulières, difficiles ou douloureuses qui t'ont marquée ?

**Joy (4<sup>ème</sup>) :** « *Mmmmh oui dans, euuuh parce que moi je viens de l'Afrique du sud et là euuuuh juste là parce que je suis Congolaise, mes parents sont congolais et on m'a dit, tu es née pas ici du coup, tu n'es pas mon amie ....euuuuh tu es moche et tout... »*

MG : et ça c'était au collège Vauban, à Belfort ?

**Joy (4<sup>ème</sup>) :** « *euuh non c'était en Angleterre »*

MG : ...ça a été douloureux

**Joy (4<sup>ème</sup>) :** « *...oui, oui »*

MG : c'est arrivé qu'une fois ou ça arrive encore et souvent ? Plusieurs fois ?

**Joy (4<sup>ème</sup>) :** « *Mmmmh....ça arrive souvent »*

MG : souvent dans les relations avec tes camarades ?

**Joy (4<sup>ème</sup>) :** « *oui souvent »*

MG : et est ce que tu as ressenti cela dans tes relations avec les adultes ?

**Joy (4<sup>ème</sup>) :** « *Mmmh non, pas avec les adultes »*

---

<sup>44</sup> Parcours d'immersion en langues et de développement de compétences linguistiques et interculturelles renforcées, ouvert que dans certains établissements scolaires

MG : et est ce que dans ton établissement en Angleterre, il y a beaucoup d'élèves issus de l'immigration africaine comme toi ?

**Joy (4<sup>ème</sup>)** : **« on n'est pas beaucoup comme moi dans mon établissement ici ça se passe bien mais pas trop à Bethoncourt (collège de la région, du département limitrophe, fréquenté 3 mois auparavant) »**

MG : pourquoi ?

**Joy (4<sup>ème</sup>)** : **« parce que les élèves là bas à Bethoncourt, euuuh elles étaient méchantes ....parce que moi je suis noire »**

MG : tu as senti qu'il se passait quelque chose à Bethoncourt ?

**Joy (4<sup>ème</sup>)** : **« Mmmmh mui les filles.... (Joy montre sa couleur de peau et fait la moue »**

(...)

De fait, Joy ne semble pas avoir rencontré de difficultés dans son établissement français actuel mais cela ne fait qu'un mois qu'elle y est scolarisée. En revanche, elle évoque ouvertement des problèmes rencontrés dans l'établissement français précédent, dans son rapport avec ses camarades et particulièrement des filles.

La troisième et dernière élève de cet établissement est Océane, une élève de 5<sup>ème</sup>, scolarisée en classe générale et résidant dans les villages à proximité du quartier. Océane se démarque car elle n'évoque pas de difficultés dans les rapports avec ces camarades à l'instant T mais des difficultés rencontrés en primaire. Océane évoque le collège comme une « ouverture » sur les cultures :

(...)

**Océane (5<sup>ème</sup>)** : **« euh oui, j'me suis faite des amies et j'ai découvert de nouvelles origines aussi »**

MG : et tu n'as pas ou plus ressenti de méchanceté comme quand tu étais en primaire ?

**Océane (5<sup>ème</sup>)** : **« ah non »**

MG : ...tu penses même que le collège t'a permis de découvrir d'autres cultures ?

**Océane (5<sup>ème</sup>)** : **« oui, voilà »**

(...)

Océane était la seule élève de couleur « noire » de sa classe en primaire et ça, selon elle, aurait été à l'origine du harcèlement dont elle dit avoir été victime.

(...)

MG : et ça s'est passé comment ? Pourquoi est ce que tu t'es fait harceler ?  
Tu le sais ?

**Océane (5<sup>ème</sup>) : « Bah je suis allée voir la directrice et on a réglé les problèmes ».**

MG : d'accord et c'était lié à quoi ce harcèlement ?

**Océane (5<sup>ème</sup>) : « Baaaah sur le racisme »**

MG : ...avec des élèves ?

**Océane (5<sup>ème</sup>) : « ....des élèves oui »**

MG : c'était en quelle classe ?

**Océane (5<sup>ème</sup>) : « bah euh vers le CE2 / CM1 »**  
(...)

MG : et donc c'était des élèves qui t'embêtaient ?

**Océane (5<sup>ème</sup>) : « Oui »**

MG : et qu'est ce qu'ils te disaient justement ?

**Océane (5<sup>ème</sup>) : « bah que j'étais une sale noire et qu'je méritais pas d'être là »**  
(...)

On notera que comme pour Neissa, élève de 6<sup>ème</sup> (du collège rural), les critiques de Joy et Océane (du collège REP) sont ceux des camarades du même sexe, à savoir des filles. Des insultes qui touchent principalement au physique et plus particulièrement à la couleur de peau.

Pour terminer cette partie, nous évoquerons les deux élèves qui ont révélé avoir rencontré des difficultés dans leurs rapports au personnel encadrant, l'un dans l'établissement rural, l'autre dans l'établissement classé REP.

Que ce soit dans l'un ou l'autre des entretiens, aucun des deux élèves n'a fait état de difficultés en rapport éventuel avec leur origine réelle ou supposée ethnique. Médine (4<sup>ème</sup>), scolarisée au collège REP évoque longuement un conflit récent en particulier avec le professeur de mathématiques :

(...)

**Médine (4<sup>ème</sup>) : « j'apprécie mais euh ....les profs ils sont assez sévères par exemple quand on pose une question par rapport à certains profs bah euh ils répondent sévèrement ou bah y en a, bah y a un prof a nous**

***il nous clash un peu et il est pas euuuuh ....Bah par exemple hier j'étais en maths, on a fait une évaluation, j'ai posé une question il a pas voulu me répondre, il a bah euh comment dire euh.... en plus c'est un prof qui rigole tout le temps, en plus il a commencé à rigolé et tout et ça m'a énervé ...j' lui ai répondu et tout parce que ça m'a énervée ....Parce qu'il a pas voulu me répondre par rapport aux autres »***

MG : tes camarades ont posé des questions, il a répondu et toi, quand tu as posé la question, il n'a pas répondu ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) : « oui voilà, il a pas voulu m'aider »**

MG : et il a répondu aux questions de tes camarades ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) : « oui voilà, parce que j'ai pas compris l'exercice, il m'a dit : "qu'est ce que tu as compris ?" j'ai dis : " bah rien M'sieur", il m'a dit : " bah tu viendras vers moi quand tu auras compris quelque chose"**

MG : d'accord et comment tu l'interprètes ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) : « comment ? »**

MG : ce que je veux dire c'est comment tu interprètes le fait qu'il réponde à certains et pas à d'autres ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) : « bah j'l'ai très mal pris »**

MG : tu penses que ça vient de quoi ?

**Médine (4<sup>ème</sup>) : « j'sais pas, j'l'ai très mal pris et euh ....j'ai commencé à lui répondre et à cause de lui, sur le contrat de classe, j'ai eu un C et j'serai collée »**

(...)

Concernant Mathias (4<sup>ème</sup> - collège rural), l'élève dit que certains professeurs ne l'aiment pas, particulièrement Madame X :

MG : as-tu vécu des expériences particulières ?

**Mathias (4<sup>ème</sup>) : « Mui, c'est une prof, j'pense qu'elle m'aime pas, à chaque fois que je faisais un truc, elle me comptait faux»**

(...)

**Mathias (4<sup>ème</sup>) : « Bah ça se voyait quand j'levais la main bah elle m'interrogeait pas, du coup, c'était agaçant »**

MG : est ce que tu as une idée de pourquoi elle réagit comme ça avec toi ?

**Mathias (4<sup>ème</sup>) : « bah alors là, j'en ai aucune idée »**

On notera qu'aucun élève n'a fait référence à son origine ethnique, réelle ou supposée dans les rapports entretenus avec le personnel encadrant (item 3 : rapport au personnel encadrant). Qu'aucun élève n'a fait référence à son origine ethnique, réelle ou supposée pour évoquer d'éventuelles difficultés scolaires (item 1 : rapport à l'école). Quatre élèves dont deux du collège rural (Paul et Neissa) et deux du collège REP (Joy et Océane) ont évoqué avoir rencontré des difficultés durant leur scolarité en rapport avec leur origine ethnique réelle ou supposée.

D'autre part, dans l'item 2 (rapport avec leurs camarades) les réponses aux questions concernant l'implication de l'élève dans la vie sociale de l'école à travers les instances telles que l'assemblée des délégués ou le Conseil de Vie Collégienne (CVC), nous indiquent pour plus de la majeure partie d'entre eux (plus de 70 % des élèves interrogés) que leur non implication est due aux contraintes de temps (réunions, moindre temps passé avec les camarades...) et de travail supplémentaire à fournir en dehors des cours (préparation des conseils de classe...).

Ci-dessous quelques retours :

**Mathias (4<sup>ème</sup>) : « euh non, trop de responsabilité .....y a trop de trucs à faire, j' préfère passer du temps avec les autres »**

**Matys (3<sup>ème</sup>) : « Non, ça prendrais trop de temps »**

**Meryem (4<sup>ème</sup>) : « Ah non j'aime pas et puis.... le temps en plus. Faut rester après les cours ... nan, pas pour moi »**

D'autres réponses sont axées sur le manque de motivation sans réellement développer l'origine de la non implication mais aucun élève n'a fait référence à son origine ethnique réelle ou supposée pour expliquer son choix.

Nous noterons que presque 20 % des élèves du collège rural interrogé ne savaient pas ce qu'était le CVC.

## **3.2 Discussion**

### **3.2.1 Le poids de la racisation sur l'expérience scolaire : entre souffrance et adaptation**

Le concept de racisation peut être défini comme englobant des comportements racistes et des actes discriminatoires. Ceux-ci incluent l'ensemble

des attitudes, des comportements, des pratiques et des discours qui se rapportent à la race (GUILLAUMIN, 1972). A travers les différents profils d'élèves enquêtés, on s'aperçoit que les individus ne vivent et ne réagissent pas de la même manière au racisme. Les manifestations répétées du racisme à l'école et particulièrement ici dans leurs rapports avec leurs camarades constituent une expérience déstabilisante pour certains (c'est le cas de Neissa, Joy ou Océane) et un moment d'adaptation pour d'autre.

Certains élèves comme Paul (élève de 3<sup>ème</sup> au collège rural) semblent disposer de stratégies pour se protéger des stéréotypes négatifs en les mettant à distance, notamment en affirmant ne pas être touchés. Selon ses dires, les remarques ou comportements racistes « glissent » ou lui « passent au-dessus ». Cette stratégie de « détachement » qui vise à prendre de la distance afin de maintenir une certaine « cohérence de soi » permet de mettre à distance la stigmatisation subie (GOFFMAN, 1975).

Une autre stratégie de réponse aux stigmates s'avère particulièrement propice au cadre scolaire. En effet, dans le cas où un élève minoré se lie d'amitié avec des camarades considérés de « souche française », ce qui est le cas des élèves du collège rural étudié car aucun des élèves enquêtés ne se fréquentent durant les temps hors classe (résultat de la démarche d'observation durant mon stage) ; il devient possible de sensibiliser ses camarades à la question raciale en leur signalant le caractère raciste de certains propos ou en les amenant à déconstruire leurs stéréotypes. Cette stratégie requiert une certaine maturité et une compréhension du point de vue majoritaire, c'est ce qu'exprime Paul (3<sup>ème</sup>) en expliquant :

**(...) « Bah il y a des choses que je leur explique parce que ...euh bah, ils connaissent pas ». (...)**

Cette méthode relève d'une résistance car elle implique un refus de subir des stéréotypes ; elle permet de rentrer en opposition avec un racisme ordinaire qui participe de la domination raciste. Cette démarche requiert aussi une certaine maturité et une prise de hauteur de la part de l'élève (ici Paul) ; une maturité, qu'il aurait désormais acquise au regard de ses premières réactions « violentes » révélées lors de l'entretien, à son entrée au collège.

### **3.2.2 Le sentiment de justice : une question de résultats et d'établissement plus que d'origine ethnique**

L'analyse des enquêtés révèle que le sentiment de justice ne semble pas être en lien avec l'origine ethnique ou supposée des élèves. Ainsi, les enquêtés qui affirment avoir des rapports « *mitigés* » avec l'école ou le personnel encadrant n'évoquent pas de faits discriminatoires durant leurs parcours scolaires. Les discours témoignent d'une intériorisation de l'échec scolaire. Il est à noter que les variables comme l'âge ou le sexe ne sont pas neutres dans le risque de déclarer des discriminations. On remarque que parmi les enquêtés la majeure partie des discriminations sont faites par des filles, à des filles (Joy, Océane et Neissa). Les études montrent que le sentiment de justice varie selon les élèves, les classes et les établissements (CAILLET, 2001). Un certain nombre de variables joue sur le degré d'intensité du sentiment. Les résultats des élèves ayant un niveau scolaire « très moyen » font pour la majeure partie d'entre eux référence à leur manque de travail et n'associent pas le sentiment d'injustice (*vis à vis d'une note ou d'un refus d'aider de la part du professeur comme cela a été évoqué par Médine – élève de 4<sup>ème</sup> - collège REP*) à leur origine ethnique réelle ou supposée.

De nombreuses études montrent que certains élèves issus de l'immigration sont en échec scolaire dès le collège et sont tentés d'interpréter leur sort comme le résultat d'une sélection sociale ou d'une discrimination ethnique (MOIGNARD, 2007). Cela n'a pas été le cas dans le cadre de cette recherche et, peut s'expliquer par la nature des établissements étudiés. On pourrait sans doute élargir cet « effet de l'origine ethnique » constaté par B. MOIGNARD à un « effet de banlieue » puisque ses études ont été menées dans des établissements urbains, en périphérie des grandes agglomérations françaises.

F. DUBET et D. LAPEYRONNIE (1992) observent que les quartiers les plus violents se trouvent proches des villes les plus riches, ainsi, la distance sociale couplée à une logique ethnique accélère le processus de victimisation et renforce la sensibilité aux injustices. Ce qui n'est pas le cas des deux établissements fréquentés dans le cadre de ce mémoire de recherche.



### 3.2.3 Quels enseignements ? Limites et perspectives

Concernant notre échantillon les élèves issus d'Afrique subsaharienne et du Maghreb étaient sous-représentés notamment dans le collège rural (cette variable a été, soit déclarée spontanément par l'élève lors de l'entretien, soit recherchée à partir du Nom de famille de l'élève et/ou de ses parents).

Dans l'établissement rural, les élèves enquêtés étaient pour plus des deux tiers, des élèves issus d'Europe du sud (Espagne, Portugal) et de l'Est (Turquie, Pologne), pour la plupart de seconde génération. Or, les études montrent que l'intensité du sentiment de stigmatisation est très variable selon l'origine et le sexe de la personne. Les jeunes issues de courants migratoires d'Afrique noire et d'Afrique du nord se sentent particulièrement stigmatisés<sup>45</sup>. De fait, l'absence d'effets de racisation et/ou de discrimination pour la majeure partie des élèves enquêtés peut s'expliquer en partie, par l'absence de caractéristiques sensibles liés aux enquêtés, tels que les traits physiques, la couleur de peau ou la texture des cheveux (GOFFMAN, 1975). Ces signes de visibilité, adossés à des stéréotypes et préjugés, constituent les vecteurs par lesquels se forment les discriminations.

Les descendants d'immigrés européens sont moins exposés au renvoi aux origines (BEAUCHEMIN, HAMEL et SIMON, 2010). En revanche, pour deux élèves sur quatre du collège rural, issus d'Afrique subsaharienne, des difficultés dans leurs rapports avec leurs camarades ont été révélés, spécifiquement en lien avec leur couleur de peau et/ou leur texture de cheveux (Paul et Neissa).

Dans l'établissement classé REP, on s'aperçoit que ce sont également des élèves issus d'Afrique subsaharienne qui ont révélé avoir rencontré des difficultés durant leur scolarité (Joy et Océane). On s'aperçoit que l'apparence physique, qui porte sur les caractéristiques visibles d'un individu, semble être à l'origine de forte discrimination, particulièrement à l'adolescence. L'apparence est la première source d'information chez une personne. Chez les jeunes, elle a le rôle spécial d'un "langage social". L'apparence physique constitue pour les jeunes le motif principal des formes d'ostracisme dont ils se plaignent. Ce sont surtout les filles qui y sont le plus sensibles (GALLAND, 2006). Ce que confirme les résultats de nos entretiens puisque les difficultés rencontrées par les élèves, que ce soit dans le collège rural ou

---

<sup>45</sup> Galland Olivier. *Jeunes : les stigmatisations de l'apparence*. Economie et statistique n°393-394, 2006

le collège REP proviennent majoritairement d'élèves de sexe féminin (Joy, Neissa et Océane).

Nous noterons que la méthode de recueil d'information portant sur les expériences vécues en lien avec les effets de racisation est délicate en raison du décalage entre les faits vécus par les individus, ce qu'ils en perçoivent et ce qu'ils veulent bien en dire. Comme le révèle les études (SIMON et LESNE, 2012 ; DUBET et al. 2013), les individus racisés tendent à sous-déclarer ou à minimiser ce type d'expérience notamment en fonction de leur lieu de résidence et donc du type d'établissement scolaire fréquenté. On est donc en droit de penser que « l'effet établissement » a joué un rôle important dans les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

## **Conclusion**

A partir des données recueillies sur l'expérience scolaire, on peut noter que les difficultés en lien avec l'origine ethnique ne se cumulent nécessairement pas avec les autres difficultés liées notamment aux établissements scolaires situés en zone rurale. On note également l'absence d'attribution des difficultés scolaires aux enseignants. Les élèves enquêtés en difficulté scolaire « intériorisent » l'échec et se nomment comme seuls responsables ; pouvant bien souvent, y remédier par une simple activation du travail personnel.

Au final, nous pouvons dire que nous avons infirmé nos hypothèses.

L'expérience de difficultés rencontrées dans leurs rapports avec leurs camarades ne semble pas être corrélée au fait d'avoir des notes moyennes ou d'être en échec scolaire : Neissa, Joy et Océane étant considérées par leurs professeurs comme de « bonnes élèves ».

En ce qui concerne d'éventuels prolongements de cette recherche, nous pensons qu'il serait intéressant de reconduire les entretiens avec ces mêmes élèves dans deux, trois ou quatre années afin de voir si l'atteinte du pic de la conformité entre pairs passée, libère certains élèves d'expériences non révélées (MALLET et BRAMI, 2006). De nombreuses études affirment que l'amitié protège contre le risque de se mésestimer et de se sentir dévalorisé. L'adolescent peut rencontrer auprès de ses camarades le réconfort dont il a besoin (ZAZZO, 1966 ; COSLIN, 1999), et le fait de se sentir / se dire semblable à l'autre (l'ami) lui procure un sentiment de sécurité

dans sa quête identitaire. De fait, on peut supposer que ce besoin de « conformisme » a pu, au même titre que « l'effet établissement », inhiber la révélation de difficultés en lien avec leur origine ethnique réelle ou supposée.

Dans le cas des élèves enquêtés du collège REP qui proviennent majoritairement des pays du Maghreb, nos résultats ne révèlent pas de sentiment d'injustice fortement indexé à l'ethnicité mais il est à noter que ces élèves n'étaient pas en situation de relégation scolaire comme cela était le cas dans les études menées par S. BONNERY et JP. ZIROTTI (2006).

Il serait également intéressant d'étudier l'impact des stéréotypes ethniques chez les enseignants en fonction de leur contexte de travail (rural vs urbain).

*In fine*, cette recherche m'aura rassurée en tant que future professionnelle de l'éducation et en tant que Mère d'enfants métis. Cette recherche et ces lectures ne peuvent que me rendre plus attentive dans ma pratique et m'invitent à faire preuve de vigilance quant à d'éventuels raccourcis sur l'accumulation des inégalités sociales, culturelles, ethniques....

## **Bibliographie**

### **Ouvrages et articles**

ALPE Yves. *Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ?* Revue française de pédagogie, 2006

ANTEBY-YEMINI, Lisa. *Peau noire, masques blancs : Les immigrants éthiopiens en Israël*. *Pardès*. 2008, 44(1), 107-118

ATD Quart Monde numérique. Tribune « *Ecole : pauvreté et ségrégation scolaire ça suffit !* », publiée le 26 novembre 2018

BAUDRY Robinson et JUCHS, Jean-philippe. *Définir l'identité*. *Hypothèses*, 2007, 10(1), 155-167

BOUDON, Raymond. *L'inégalité des chances*, Fayard/Pluriel, 2011

BRINBAUM Yaël et PRIMON Jean-Luc. Article. *Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination*. *Economie et Statistique*. 2013, pp 215-243

CHAMPOLLION Pierre. *La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire*, *Education & formations*, novembre 2008, n°77

CHAUCHAT Hélène et BUSQUETS Grégory. *Identité européenne. Crise sociale et crise identitaire chez des étudiants français en 1994*, p.212 in H

CHAUCHAT Hélène et DURAN-DELVIGNE Annick. *De l'identité du sujet au lien social*, Paris, PUF, 1999

CERVILLE Maxime. *La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation*. *Cahiers du Genre*, 2012, 53(2), 37-54

CUCHE Catherine, GENICOT Anne-Sophie, GOLDSCHMIDT Isabelle. & VAN DE MOORTELE Gaëlle. *L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs*, Enfance, 2010

DARMON, Muriel. *La Socialisation*, Armand colin, 2016

DELAHAYE, Jean-Paul. *Un collège unique, pour quoi faire ?*, Retz, 2006

DELAHAYE, Jean-Paul. *Le conseiller principal d'éducation de la vie scolaire à la politique éducative*, Berger-Levrault, 2016

DELANNOY, Arnaud. *Identité(s), consommation et adolescence : proposition d'une échelle de mesure de l'identité sociale de l'adolescente consommatrice. Question(s) de management*, 2016, 14(3), 103-119

DE RUDDER Véronique. *Identité, origine et étiquetage. De l'ethnique au racial, savamment cultivés*. 1998, p. 31-47

DE RUDDER Véronique. *Les « races » sont inégales ou ne le sont pas*. Pluriel recherches, 1996, cahier n°4

DORON Claude-Olivier. *Histoire épistémologique et histoire politique de la race. Archives de Philosophie*, 2018, tome 81(3), 477-499

DRUEZ Elodie. *Réussite, racisme et discrimination scolaires : L'expérience des diplômé(e)s d'origine subsaharienne en France*. Terrains & travaux, 2016

DUBET François. *Sociologie de l'expérience scolaire. In Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2008

DURU-BELLA Marie, VAN ZANTEN Agnès et FARGES Géraldine. *La Sociologie de l'école*, Armand colin, 2018

DUVOUX Nicolas. Chapitre III - *Les formes de l'assignation identitaire*. Dans : Nicolas Duvoux éd., *Les inégalités sociales*, 2017, pp. 56-80

FABRE Daniel. *Les minorités nationales en pays industrialisés*, p. 293 in *L'anthropologie en France. Situation actuelle et avenir*, (sous la dir. G. Condominas et Dreyfus-Gamelon), Paris, Ed. du CNRS, 1979

FELOUZIS, Georges. *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*. *Revue française de sociologie*, vol. 44(3), 413-447, 2003

FELOUZIS, Georges. *Les inégalités scolaires*, Presses universitaires de France, 2014

FELOUZIS, Georges. *L'usage des catégories ethniques en sociologie : Dossier-débat coordonné et présenté par Georges Felouzis*. *Revue française de sociologie*, vol. 49(1), 127-132, 2008

GALLAND Olivier. *Jeunes : les stigmatisations de l'apparence*. *Revue Economie et statistique* n°393-394, 2006

GLEAN O'CALLAGHAN Marion, GUILLAUMIN Colette. *Race et race... La mode « naturelle » en sciences humaines*, 1974, art. p. 195-210

KERGOAT Danièle. *"Penser la différence des sexes : rapports sociaux et division du travail entre les sexes"*, art. cité, p. 96

LORCERIE Françoise, CAVALLO Delphine. *Les relations entre familles populaires et école*. *Les cahiers millénaires 3, Communauté urbaine*. Direction de la prospective et du dialogue public. Lyon, *Éducation et mode de vie*, 3 (24), 2002, pp.5-24

LORCERIE Françoise. *Services publics et discrimination ethnique : la question de l'éthique*. *Migrations Société*, 131(5), 2010, pp. 231-250

MALLET, Pascal ; BRAMI, Florence. *La conformité entre pairs à l'adolescence comment l'évaluer ? Quelle évolution avec l'âge ?* In : *Adolescences d'aujourd'hui*, Presses universitaires de Rennes, 2006

MERLE, Pierre. *La ségrégation scolaire*, La Découverte, 2012

MOIGNARD, Benjamin. « *Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire* », *Revue française de pédagogie*, vol. 158, no. 1, 2007, pp. 31-42

NDIAYE, Pap. *La condition noire : essai sur une minorité française*, Folio, 2009

NIZET Jean et RIGAUX Natalie. VII / Interaction, identité et ordre social : ouvertures critiques. Dans : Jean Nizet éd., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, 2014, pp. 93-106

NICAISE Stéphane. *La question noire en France. Mémoire de l'esclavage et mobilisation sociale*, *Etudes*, vol. tome 405, 2006, pp. 199-208,

PAYET Jean-Paul et Agnès VAN ZANTEN. Note de synthèse. *L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques - Une revue de la littérature française, américaine et britannique*. *Revue française de pédagogie*, 1996, 117, pp. 87-149

PRIMON Jean-luc et BRINHAUM Yaël. *Une école discriminante ?*, *Plein droit*, vol. 103, no. 4, 2014, pp. 32-35

REA Andrea et TRIPIER Maryse. *Sociologie de l'immigration*, Collection Repères, La Découverte, 2003

SAFI Mirna et SIMON Patrick. Les discriminations ethniques et raciales dans l'enquêtes *Trajectoires et Origines* : représentations, expériences subjectives et situations vécues. *Economie et statistiques* n°464-466, 2013

THAUREL-RICHARD Michèle et THOMAS fanny. *Typologie des collèges publics*, Statistiques et études, Données sociales : La société française, INSEE, édition 2006

THILBERT Rémi. Dossier de veille de l'IFE, *Discriminations et inégalités à l'école*, février 2014, n°90,

VALCKE Sandrine. *Etre de parents « blanc » et « noir » dans la France d'aujourd'hui*. Hommes et Migrations, 2002, pp. 85-99

WACQUANT Loic. *Pour en finir avec le mythe des "cités-ghettos" : Les différences entre la France et les Etats-Unis*, Annales de la Recherche Urbaine, mars 1992, n°54

ZAZZO Bianca. *Psychologie différentielle de l'adolescence : étude de la représentation de soi*, Revue française de pédagogie, 1968, pp. 99-103

### **Thèse, note d'information, compte rendu de conférence et magazine**

PERRIN Caroline, Thèse, *Dynamique identitaire et partitions sociales : le cas de l'identité « raciale » des noirs en France*, 2011

Magazine l'Histoire, *La France Noire du XVIIIème siècle à aujourd'hui*, n°457, mars 2019

Note d'information n°19.36 – octobre 2019, Une typologie des communes pour décrire le système éducatif, une mesure d'éloignement des collèges, DEEP

STUART Hall. Compte rendu de conférence au Goldsmith Collège, *La race : un signifiant flottant de*, 1996

### **Circulaires**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982. Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Arrêté du 1-7-2013 du 18 juillet 2013.  
Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de  
l'éducation

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Circulaire n°2015-139 du 10-8-2015.  
Mission des conseillers principaux d'éducation

### **Sitographie**

- <https://www.cahiers-pedagogiques.com>
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>
- <https://www.atd-quartmonde.fr>
- <https://eduscol.education.fr>

**1/ Question sur leur rapport à l'école**

Question principale :

- Comment se passe ta scolarité au collège ? Apprécies-tu les cours ?
- Comment s'est passée ton entrée au collège ?
- Ça a été facile ?

Question complémentaire :

- Es-tu satisfait de tes résultats / tes performances scolaires ?

Question de clarification :

- Si oui, pourquoi et comment l'expliques-tu ?
- Si non, quelles sont les raisons ? Comment expliques-tu ces résultats ?

**2/ Question sur leur rapport avec les camarades**

Question principale :

- Comment se passent les relations avec tes camarades au collège ? Dans et en dehors de la classe ?
- Se sont-elles toujours bien passées ?
- T'es-tu déjà présenté pour être délégué de classe ?
- As-tu déjà été membre du CVC ?
- Aimerais-tu ou aurais-tu aimé être membre du CVC ?
- Participes-tu à un club (AS, club journal, échec) ?
- Es-tu inscrit à l'association sportive du collège ?

Question complémentaire :

- Si relation satisfaisante, il y a-t-il quand même des choses que tu aimerais améliorer ? Lesquelles et pourquoi ?
- Si rapport pas satisfaisant, pourquoi le rapport n'est-il pas optimal ? Que se passe-t-il précisément ?

**Question sur leur rapport avec le personnel encadrant (enseignants, AED, CPE....)**

Question principale :

- Comment se passent les relations avec les adultes du collège (enseignants, AED, CPE...) ? Dans et en dehors de la classe ?
- Comment tu réagis quand tu as une mauvaise note ? Est-ce que tu trouves cela juste ?
- Il y a –t-il des adultes avec qui tu ne n'entends pas du tout ? Pourquoi selon toi ?

Question complémentaire :

- Si relation satisfaisante, il y a-t-il quand même des choses que tu aimerais améliorer ? Lesquelles et pourquoi ?
- Si rapport pas satisfaisant, pourquoi le rapport n'est-il pas optimal ? Que se passe-t-il précisément ?

Question de clarification :

- As-tu vécu des expériences particulières au collège ou dans ta scolarité précédente qui ont pu te blesser, te rendre triste, t'agacer, t'énerver ?
- Ou au contraire des expériences particulières qui t'ont marqué car elles étaient agréables à vivre, à partager ?

## Annexe 2 : Courrier demande de rencontre – parents élève



Villersexel, le 6 janvier 2020

### La principale

**Objet :** Demande de rencontre

Dossier suivi par

Téléphone  
03 84 20 52 34  
Fax  
03 84 63 46 01  
Mél.  
ca.0700896u@ac-  
besancon.fr

178 rue de la Croix  
Marmin  
BP 57  
70110 Villersexel



Madame, Monsieur,

CPE Stagiaire au collège de Villersexel et étudiante en deuxième année de Master à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) de Besançon, j'ai pu m'entretenir avec votre fille Neissa BACAR dans le cadre de mon mémoire de fin d'études. Celui-ci porte sur les rapports que les élèves entretiennent avec l'école, leurs camarades et le personnel encadrant. Dans la poursuite de cette étude, j'aimerais rencontrer quelques parents d'élèves afin d'affiner mes recherches. Je souhaiterais, si vous l'acceptez, vous rencontrer pour échanger sur le parcours scolaire de Neissa, son ressenti et le vôtre.

Pour ce faire, je vous propose de nous rencontrer au collège de Villersexel un lundi ou mardi, aux horaires qui vous conviennent. Cet échange durera une quarantaine de minutes (cela peut être moins en fonction de vos disponibilités). Les propos recueillis sont confidentiels et seront anonymés ; ils ne seront mobilisés que dans le cadre de mon travail de fin d'études.

Je me tiens à votre entière disposition pour toute information complémentaire.

En espérant vous rencontrer bientôt, recevez, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Marlène GIRARDOT  
CPE Stagiaire / étudiante à l'Institut National Supérieur du Professorat et de  
l'Education de Besançon