Les transitions vers l'enseignement supérieur de jeunes d'origine étrangère à Bruxelles

The transitions toward higher education of youth with a foreign background in Brussels

Perrine Devleeshouwer

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6580>

DOI : 10.4000/ree.6580

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Référence électronique

Perrine Devleeshouwer, « Les transitions vers l'enseignement supérieur de jeunes d'origine étrangère à Bruxelles », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 13 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6580> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6580>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les transitions vers l'enseignement supérieur de jeunes d'origine étrangère à Bruxelles

Perrine Devleeshouwer¹

Résumé

Cet article se penche sur les désirs de mobilité sociale ascendante et sur leur réalisation à travers l'accès à l'enseignement supérieur chez de jeunes Bruxellois d'origine étrangère. Alors que la littérature met en évidence une tendance des groupes migrants à développer de plus hautes aspirations que le reste de la population, cet article démontre que ce lien entre aspirations et projet migratoire n'est pas systématique. Il est médiatisé par l'expérience scolaire qui correspond ici tant à la position des élèves au sein des hiérarchies scolaires qu'à leur vécu subjectif concernant cette position. Cet article illustre aussi les stratégies de bricolage mises en œuvre par les élèves afin de concrétiser leurs aspirations lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Cet article étudie les désirs de mobilité sociale ascendante de jeunes d'origine étrangère. De nombreuses études montrent que ce groupe présente des aspirations plus hautes que le reste de la population (Teney et al., 2013). Elles soulignent le rôle que jouent les logiques familiales, le capital social et la réaction aux discriminations sur les aspirations. La majorité de ces études s'attache à dégager les déterminants objectifs des aspirations à l'aide d'études quantitatives or, une approche qualitative s'avère tout aussi pertinente. Partir de la subjectivité des individus permet de saisir le sens qu'ils attribuent à leurs actions et la place qu'y prennent certains déterminants externes. Ce type d'approche demeure pourtant relativement peu développé en Belgique. Cet article vise à combler ce manque en se penchant sur le vécu subjectif et sur les justifications que donnent de jeunes Bruxellois d'origine étrangère à leurs aspirations.

Nous amorçons ce texte par un bref état de la littérature. Après avoir exposé notre méthodologie, nous abordons d'abord les justifications que les élèves attribuent à leurs aspirations. Ensuite, nous nous penchons sur l'évolution de ces dernières durant l'année charnière qui suit la sortie du secondaire.

1. Aspirations et migrations : logiques familiales, capital social et réaction aux stéréotypes

La littérature montre que les familles migrantes présentent de plus hautes aspirations que les familles non migrantes, et ce, même lorsque l'origine sociale est prise en compte. Toutefois, la mobilisation des ressources visant à concrétiser les aspirations varie entre les classes moyennes et les classes défavorisées (Louie, 2001 ; Shah et al., 2010). Les aspirations des jeunes d'origine étrangère doivent donc être appréhendées par une approche multidimensionnelle (Teney et al., 2013).

Dans le monde anglo-saxon, les aspirations sont souvent analysées à l'aide du concept de capital social (Coleman, 1988), c'est-à-dire les liens sociaux et les valeurs propres à chaque communauté. Les aspirations des populations migrantes sont en partie façonnées par la relation entre les communautés ethniques et les sociétés d'accueil et plus particulièrement par le capital social familial (l'origine sociale et les interactions au sein de la famille) et le capital social communautaire (les relations entre les familles et les interactions que ces dernières entretiennent

¹ Maître d'enseignement, Group for research on Ethnic Relations, Migration & Equality (GERME), Université Libre de Bruxelles.

avec les institutions ainsi que les différences ethniques de normes et de valeurs) (Hao & Bonstead-Burns, 1998).

La psychologie sociale voit, quant à elle, les hautes aspirations des individus d'origine étrangère comme une stratégie de mobilité individuelle visant à « *quitter (physiquement et symboliquement) son groupe négativement stéréotypé pour passer dans le groupe dominant* » (Croizet & Leyens, 2007, p.237). De plus, les aspirations peuvent être dues à une discrimination perçue sur le marché du travail (Heath & Brinbaum, 2007) ou vécue à l'école (Lalonde & Cameron, 1994) : les jeunes d'origine étrangère développeraient de plus hautes aspirations, car ils seraient conscients qu'il existe une discrimination qu'il leur faut dépasser.

En France, des approches qualitatives démontrent la nécessité de prendre en compte le sens que donnent les acteurs à leur parcours migratoire pour comprendre la façon dont les trajectoires d'ascension sociale se construisent et la façon dont se combinent les facteurs individuels, familiaux, collectifs et sociaux. Selon Santelli (2001), le projet d'une ascension sociale fait souvent partie des justifications que les familles donnent à leur migration. Par son approche longitudinale et biographique, l'auteure souligne le rôle des ressources et des soutiens apportés par la famille à ses enfants : encouragement et investissement dans la scolarité ; ou investissement économique visant à lancer une activité entrepreneuriale. Elle insiste sur la diversité des situations des familles issues de l'immigration et sur la façon dont elles mobilisent leurs ressources. Les mobilités sociales ascendantes des populations d'origine étrangère ne sont pas uniquement le résultat d'une trajectoire de *self-made-man* ou de l'intégration républicaine. Zeroulou (1988) insiste aussi sur l'importance des projets de mobilité sociale intergénérationnelle des familles migrantes : les jeunes de confession musulmane réussissant à l'université présentent, plus que les autres, un système de représentation mettant en avant ce projet familial. Ces systèmes sont matérialisés par l'existence de projets migratoires dans lesquels l'école joue un rôle prédominant.

■ **Aspirations en Belgique francophone**

En Belgique, comme dans la majorité des autres pays occidentaux, la plupart des jeunes désirent faire des études supérieures (Draelants, 2011). Seuls les élèves d'origine turque, marocaine, subsaharienne et nord-africaine présentent des aspirations plus élevées que les élèves belges (Teney et al., 2013). Il s'agit des principales origines migratoires du pays et des groupes les plus stigmatisés (Jacobs & Rea, 2007). Toutefois, la perception d'une discrimination sur le marché de l'emploi, même si elle existe, n'influence pas les aspirations. Par contre, la discrimination vécue à titre individuel dans l'enceinte scolaire affecte les aspirations, mais n'explique pas les différences entre groupes d'origine (Teney et al., 2013).

Les aspirations sont également déterminées par le niveau d'éducation des parents, par le retard scolaire, par le genre et par le fait d'habiter en ville (Draelants, 2011). Cependant, contrairement à d'autres pays, l'origine économique n'influence pas les aspirations. De plus, les trajectoires scolaires contraignent moins les aspirations en Belgique francophone que dans des systèmes scolaires similaires : en théorie, la filière ne détermine pas l'accès à l'enseignement supérieur. Plus encore, les élèves disposent de peu de moyens pour évaluer leur niveau par rapport à l'ensemble des étudiants, car il n'existe pas de système d'évaluation externe dans l'enseignement secondaire. Enfin, il existe un effet établissement : les pratiques des établissements concernant l'accès à l'enseignement supérieur varient en fonction de leurs caractéristiques organisationnelles (Draelants & Artoisenet, 2011). Cet effet est moins important que celui de la filière d'enseignement, du milieu familial et du soutien des proches, mais plus important que celui du capital culturel (Draelants & Artoisenet, 2011). En fait, le rôle de la trajectoire scolaire et du sentiment de compétence dans la construction des aspirations est médiatisé par le type d'établissement fréquenté (Draelants & Braeckman, 2013).

La ségrégation ethnique et sociale forte du système scolaire² influence également les aspirations : lorsque l'on prend en compte l'origine socioéconomique des élèves et la

² La ségrégation, c'est-à-dire le regroupement de populations aux caractéristiques similaires, est principalement attribuée à la

composition sociale des établissements, les jeunes d'origine étrangère scolarisés dans des établissements ethniquement ségrégués³ tendent à développer de plus hautes aspirations que les élèves au profil similaire scolarisés dans des établissements moins ségrégués. Cela peut être lié à la culture scolaire plus positive dans les établissements ségrégués (Van Houtte & Stevens, 2010).

2. Méthodologie

Cet article repose sur une enquête empirique qualitative longitudinale. Nous avons interrogé quarante jeunes en dernière année de l'enseignement secondaire à l'aide d'entretiens semi-directifs, enregistrés et intégralement retranscrits. De plus, nous avons réinterrogé huit d'entre eux l'année suivante, ce qui nous a permis de confronter leurs aspirations précédentes à leurs premières expériences postsecondaires⁴. Nous avons réalisé un deuxième entretien semi-directif avec ces huit jeunes. Les entretiens visaient à discuter librement des pratiques et perceptions des jeunes non seulement sur l'école, mais également sur la ville, leurs familles et leurs identités.

L'enquête s'est déroulée à Bruxelles. La ségrégation scolaire y est renforcée par la dualisation urbaine. À l'instar d'autres villes européennes, Bruxelles est un milieu urbain fragmenté socialement et ethniquement (Kesteloot et al., 2001). Ce sont les quartiers centraux qui y sont les plus défavorisés. Encore plus qu'ailleurs, on y parle d'un système scolaire à deux vitesses dans lequel les populations sont inégalement réparties entre filières, établissements ou classes et dans lequel les inégalités de résultats sont exacerbées. Concernant l'enseignement supérieur, Bruxelles est la première ville étudiante du pays tant en nombre d'institutions offrant ce type d'enseignement (51) qu'en nombre d'étudiants (Vaesen & Wayens, 2014). L'enseignement supérieur belge présente un degré d'ouverture important dans le sens où tant les parcours dans l'enseignement secondaire que les règles d'inscription dans l'enseignement supérieur restreignent peu les possibilités d'accès à cet enseignement (Draelants, 2011) : aucun examen d'entrée à l'exception de certaines filières spécifiques, telles que polytechniques, et prix des études relativement bas⁵. Malgré cette ouverture, l'origine sociale des étudiants y détermine fortement l'accès aux études et la réussite (Vaesen & Wayens, 2014).

Afin d'entrer en contact avec les jeunes, nous avons procédé à un choix raisonné d'établissements scolaires. Ce choix visait à trouver des contextes scolaires dans lesquels les élèves sont majoritairement d'origine étrangère et en réussite scolaire. Nous nous sommes rendus dans des établissements implantés dans des quartiers relativement défavorisés et ethniquement diversifiés. Par ailleurs, nous avons recherché des élèves scolarisés dans l'enseignement général afin de maximiser les chances de rencontrer des jeunes dans un parcours de réussite scolaire. Il s'agit donc ici bel et bien d'un choix raisonné, l'ambition n'étant pas d'obtenir un échantillon représentatif des jeunes bruxelloises. Les quarante élèves rencontrés évoluent dans des situations socioéconomiques, familiales et migratoires diverses. La plupart des jeunes suivis après la sortie du secondaire sont des filles d'origine étrangère.

Notre approche se base sur les discours des élèves et leurs représentations. Il s'agit de comprendre leur expérience scolaire au sens donné par Dubet (2008) ou Rochex (1995) à cette

liberté d'enseignement et au quasi-marché (Danhier et al., 2014).

³ Il s'agit d'établissements dont la population est majoritairement d'origine étrangère.

⁴ Nous avons recontacté l'ensemble des quarante élèves précédemment rencontrés. Malheureusement seulement huit d'entre eux ont accepté de nous revoir : une grande partie a refusé en invoquant un emploi du temps trop chargé dans leurs études ou avait changé de numéro de téléphone et d'adresse électronique. Ces huit entretiens révèlent des dimensions fortes concernant le vécu subjectif de la transition vers l'enseignement supérieur.

⁵ Deux types d'institutions organisent l'enseignement supérieur (les hautes écoles ou écoles supérieures et les universités) représentant chacune à Bruxelles une part égale des étudiants (Vaesen & Wayens, 2014). Les premières organisent de l'enseignement de type court (bachelier en trois ans) et de type long (bachelier et un master de deux ans). Il s'agit d'un enseignement plus pratique que dans les universités visant la formation à un métier spécifique. Les universités organisent trois cycles d'études (bachelier, master et doctorat). Dans les deux cas, l'accès aux études nécessite de posséder un diplôme de l'enseignement secondaire, et ce, peu importe la filière d'enseignement. Les élèves ayant un diplôme de l'enseignement secondaire professionnel doivent réaliser une année d'étude secondaire supplémentaire avant d'entrer dans le supérieur.

notion. Les élèves se construisent comme sujet de leur scolarité : les élèves construisent des systèmes de sens et de motivations qui leur permettent de s'approprier leur vécu scolaire. L'expérience scolaire est en partie socialement construite et dépend de l'origine socioculturelle, des histoires familiales et du contexte de scolarisation. Elle doit se comprendre comme le rapport entre trajectoires individuelles, subjectivités et structures sociales (Rochex, 1995).

Les entretiens nous permettent bien de saisir cette construction des subjectivités et de saisir le sens donné aux aspirations, aux projets et les dispositifs mis en place pour les réaliser. Cependant, cette approche comporte certaines limites. Elle ne permet pas de saisir les déterminants externes des aspirations. De plus, l'enquête sur laquelle nous nous basons ne comporte pas d'entretiens ou d'observations dans les familles des jeunes rencontrés. Nous nous limitons donc ici à la façon dont ils perçoivent leurs logiques familiales. Enfin, les entretiens présentent le risque que les acteurs reconstruisent leur parcours, ou leurs impressions *a posteriori*. Pour limiter ce biais et comme le suggère Rochex (1995), nous avons été attentive aux contradictions et ambivalences des discours et mis les acteurs face à celles-ci. Dans certains cas, cela a pu conduire les répondants à reformuler leur discours et reconstruire le système de sens donné à leurs pratiques. Bien que le statut de ces données « reconstruites » diffère du discours proposé spontanément, cela reste un matériau d'analyse intéressant. Ces reconstructions sont essentiellement apparues sur des thématiques que nous n'abordons pas directement dans cet article. Par exemple, l'échec scolaire était dans un premier temps imputé à des déterminants socioéconomiques. Lorsque nous leur faisons remarquer qu'eux-mêmes se trouvaient dans des situations semblables, les jeunes attribuaient alors ces phénomènes aux valeurs et au suivi familial. Dans cet article, les justifications présentées relèvent uniquement d'un discours spontané : il s'agit des premières réponses données concernant les aspirations.

Malgré ces limites, l'approche des aspirations des élèves au moyen de leurs perceptions subjectives reste extrêmement pertinente, comme l'ont montré les travaux de Zeroulou ou Santelli cités précédemment, mais elle n'a pas été suffisamment développée en Belgique francophone.

3. De l'ambition scolaire

Les élèves rencontrés présentent de hautes aspirations dans le sens où ils désirent en très grande majorité à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur⁶. De plus, ils désirent tous avoir « *un bon travail, une belle maison et une bonne famille* ». Nous avons dénommé ces désirs par le terme ambition qui se définit comme la volonté de réussir. Cette volonté est fortement présente dans nos entretiens, même si les jeunes eux-mêmes n'utilisent pas forcément ce terme pour décrire leurs aspirations. Malgré les hautes attentes liées à ces ambitions (contrat à durée indéterminée et salaire élevé), ils ont une connaissance peu précise des réalités du monde professionnel. Les jeunes interrogés semblent convaincus que le fait de réaliser des études supérieures va leur permettre de réaliser leurs ambitions. En d'autres termes, nos entretiens révèlent une forte confiance dans le rôle que peut jouer l'institution scolaire dans les processus d'ascension sociale.

L'analyse des entretiens a révélé trois formes idéal-typiques de justification des aspirations. Dans la pratique, la plupart des élèves ont recours simultanément à ces trois justifications. Notons également que les projets ne sont pas forcément bien définis : les jeunes savent qu'ils veulent poursuivre des études supérieures, mais ne savent pas toujours exactement quelles études précisément ni le travail qu'ils veulent faire.

⁶ Seulement un élève sur les quarante hésite à travailler directement après l'enseignement secondaire.

■ **Justifications familiales**

Nous reprenons sous ce terme les discours référant fréquemment au fait de devoir « *faire plaisir* » aux parents afin de leur *rendre* « *tous les sacrifices qu'ils ont faits pour leurs enfants* ». Si les élèves sont d'origine étrangère, ils soulignent alors que, selon eux, la migration a été réalisée « *afin de donner plus de chances aux enfants* » en leur donnant l'opportunité d'étudier. Les discours insistent sur l'idée de ne pas « *subir* » la même vie que les parents en réalisant de bonnes études et sur le fait de ne pas les décevoir.

« Et toi, pourquoi tu as décidé de faire Polytechnique ?

Poly Tech ? Parce que j'ai envie de faire des études universitaires. Aussi parce que j'ai, je ne dirais pas un poids sur les épaules, mais que mon père il a tout donné pour que ses enfants fassent des études. Donc lui, il s'est sacrifié lui-même, parce qu'il travaillait à douze ans. Donc, parfois c'est un peu choquant quand je parle avec des personnes et tout... Pour eux sortir sans travailler ce n'est pas très logique, ce n'est pas normal. Mais bon lui il l'a fait et il s'est dit que "moi, mes enfants je ne veux pas qu'ils passent par cette étape-là ou par un chemin pareil". Donc, il voudrait bien que ses enfants ils fassent des études supérieures, ou même universitaires. » (Garçon, première génération, d'origine marocaine)

Cet entretien révèle un sentiment de redevabilité envers les parents ou ce que l'on pourrait nommer une certaine intériorisation de la contrainte. Ce sentiment est souvent lié à la perception de l'histoire familiale et à la condition de vie des parents. Le lien entre ambitions et histoire migratoire n'est pas toujours clair. En effet, lorsque nous demandons aux élèves de nous raconter le parcours migratoire familial, ils mettent essentiellement en avant une migration pour raison économique qui a souvent eu lieu avant leur naissance. C'est le cas ci-dessus. Les jeunes ont alors tendance à donner du sens *a posteriori* à la migration familiale. Ce sens leur permet de donner de la signification à leur parcours scolaire. Chez une minorité d'élèves rencontrés, les discours font plus clairement le lien entre la cause de la migration et leurs aspirations. Il s'agit alors d'élèves primomigrants. Ces derniers recourent plus aux justifications familiales que les jeunes de deuxième génération.

Les justifications familiales peuvent renvoyer à certaines des études mentionnées plus haut qui soulignent le rôle des histoires migratoires dans les aspirations des jeunes d'origine migrante. Cependant, nos entretiens ne nous permettent pas d'affirmer si ce type de justifications est spécifique aux populations migrantes. En effet, il apparaît également chez des élèves d'origine défavorisée n'ayant pas d'origine étrangère. Dans nos entretiens, l'origine des élèves ne semble pas constituer le facteur clé de différenciation des discours : peu importe leur origine, les élèves recourant à la justification familiale se basent sur une rhétorique similaire liée à la perception qu'ils ont des difficultés vécues par leurs parents. La justification familiale des aspirations tend à apparaître davantage chez des élèves qui perçoivent plus que les autres les difficultés vécues par leurs parents. Une étude ultérieure intégrant les parents permettrait de compléter ces résultats et de voir s'il s'agit de familles où la communication intergénérationnelle est plus développée ou s'il s'agit de familles objectivement plus défavorisées. Par ailleurs, de nombreux élèves d'origine étrangère justifient leurs aspirations par un raisonnement non basé sur les logiques familiales.

■ **Justifications individuelles**

Ici, les élèves justifient leur choix d'études en mettant en avant leur intérêt personnel pour certains sujets. Il s'agit alors de réaliser des projets personnels. Les discours se focalisent, sur le contenu des études qui doit être cohérent avec les intérêts et l'identité personnelle de l'élève. Par exemple, Vadim⁷, arrivé de Moldavie à neuf ans en Belgique et dont la mère est concierge s'est forgé son intérêt pour la lecture et l'écriture seul. Il base son choix d'études supérieures sur cet intérêt.

⁷ Les données sont anonymisées tous les prénoms ont été modifiés.

« Je voudrais aller à l'université en information et communication et peut-être pendant mon parcours universitaire aller dans d'autres pays. Soit Erasmus, soit même pendant les étés. Hors session, aller en voyage. [...] Depuis que j'ai douze ans, j'aime bien écrire, donc j'écris. Je lis aussi. Donc, même sur Internet, j'aime bien écrire sur des forums et tout ça. Et j'aime lire. Après l'école, je rentre, je vais à la bibliothèque souvent. Pour des livres, quoi. Donc j'aime bien lire un peu les revues et tout ça. Les revues de nature, de sciences humaines, d'ordinateur, donc là-bas il y a toutes les revues. [...] Je sais qu'en information et communication, il n'y a pas de débouchés concrets, hors le journalisme. Donc je réfléchis encore. Je sais que je veux faire ça, parce qu'ailleurs je ne me vois pas. En histoire, pour faire prof d'histoire, je ne me vois pas trop et donc information et communication je sais qu'avec ça c'est large quoi. Je peux me spécialiser dans quelque chose et si je vois quelque chose de stable. »

Les élèves recourant uniquement aux justifications individuelles mentionnent plus souvent que les autres qu'ils ont des personnes dans leur entourage ayant réalisé les études qu'ils veulent faire et que c'est cela qui les a poussés à faire un choix. Les discours mettent également en avant un modèle d'éducation familiale où la liberté donnée par les parents aux élèves quant aux choix de leur vie future est importante. Toutefois, les justifications individuelles n'apparaissent pas uniquement chez des élèves dont le capital socioculturel est plus élevé. De plus, une partie des élèves recourt tant aux justifications familiales qu'aux justifications individuelles.

■ **La filière d'enseignement**

La filière comme déterminante des aspirations apparaît dans tous les entretiens. Le fait de poursuivre des études au-delà de l'enseignement secondaire est considéré comme une étape logique de la filière générale. Les élèves ne semblent pas percevoir d'autres possibilités. L'ensemble des élèves rencontrés hiérarchise les filières d'enseignement en considérant l'enseignement général comme *meilleur* que les enseignements techniques ou professionnels. Ce sont principalement les différences de débouchés qui sont mises en avant.

« Le général c'est mieux, c'est plus, je ne sais pas je trouve que c'est bien parce qu'il y aura plus d'opportunités qui vont s'ouvrir à toi. Et, facilement, par exemple, si maintenant je veux aller en comptabilité ben j'y vais. Mais ma sœur elle est sortie du général elle était en économie aussi, elle est partie en comptabilité, alors qu'il y avait une option en comptabilité ici et, ben voilà, elle pas de difficultés, maintenant elle est bien, quoi. Alors que si t'es en tourisme, allez je ne sais pas, ben ce sera plus compliqué d'aller en architecture. C'est pour ça que je trouve que le général c'est important. Même si, par exemple, j'aurais regretté si j'étais partie en technique et choisi l'option comptabilité puis à la fin de l'année j'aime pas, je serais obligée de continuer en comptabilité, alors que ce sera un métier que j'aimerais pas. C'est pour ça que je trouve que c'est très important, intéressant d'aller en général. » (Fille, deuxième génération, d'origine marocaine)

Selon les jeunes rencontrés, l'enseignement général, contrairement aux autres filières, permet de garder « *toutes les portes ouvertes* », de ne pas s'enfermer trop tôt dans un choix de vie prédéterminé, parce qu'il mène aux études supérieures et n'enferme pas directement dans un sujet d'étude prédéfini. Les jeunes perçoivent et reproduisent les hiérarchies entre filières qui sont effectivement fortement discriminantes en Belgique francophone : les filières professionnelles sont des filières de relégation sociale et ethnique (Ouali & Rea, 1994). Dans la pratique, elles mènent difficilement à l'enseignement supérieur (Vaesen & Wayens, 2014) même si, en théorie, ce dernier est ouvert à toutes les filières. L'emphasis des discours sur la filière renvoie à l'un des déterminants objectifs des aspirations mis en avant plus haut. Par contre, dans nos entretiens, les hautes aspirations ne sont jamais justifiées par une discrimination vécue à l'école ou par une discrimination perçue sur le marché de l'emploi.

4. Transitions vers l'enseignement supérieur

La question qui se pose à présent est celle de savoir si les jeunes parviennent à réaliser leurs ambitions. Bien que nous n'ayant réinterrogé que huit élèves lors de leur première année postscolaire, deux dimensions fortes apparaissent dans les entretiens : une construction par bricolage de la trajectoire d'ascension sociale et la rencontre avec de nouveaux mondes sociaux.

■ Une trajectoire bricolée

Presque tous les jeunes interrogés ont modifié les projets qu'ils avaient lorsqu'ils étaient encore dans l'enseignement secondaire. Les réorientations suivent souvent des événements non anticipés par les élèves. La réorientation peut également être due au fait que les jeunes désirent changer d'orientation, car ils réalisent qu'ils n'aiment pas les cours dans lesquels ils se sont inscrits ou se rendent compte que l'orientation choisie ne mène pas à des débouchés professionnels concrets ou à des métiers qui leur plaisent. Laure – Belge d'origine brésilienne et dont les deux parents possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur – a revu ses projets suite à un échec lors de l'examen d'entrée dans une école de théâtre. Elle a d'abord tenté des études de langues qui ne lui ont pas plu. Puis, elle s'est dirigée vers une formation de maquillage pour l'Opéra. Elle y a été reçue suite à un entretien avec le directeur de la formation qu'elle a obtenu grâce aux relations sociales de ses parents.

Catherine – Congolaise arrivée récemment en Belgique pour réaliser des études de médecine et dont la mère ne possède pas de diplôme et le père travaille dans l'administration au Congo – a quant à elle revu ses projets pour des raisons administratives liées à son statut migratoire.

« En fait, je voulais faire la médecine, mais la médecine il fallait s'inscrire à l'université et dans toutes les universités ils avaient presque clôturé. Donc je suis rentrée dans mon école pour chercher un monsieur du PMS⁸. Il m'a proposé d'aller chercher une haute école au cas où ça n'allait pas ou que je refasse la 7^e et pour tenter l'université l'année prochaine. Je suis rentrée sur le net et j'ai trouvé mon école là, une haute école et j'ai été là-bas et il y avait des sciences qui m'ont aussi intéressé : la chimie et la biologie, alors je devais faire le choix entre les deux. Mais sinon là-bas ça va, j'ai aimé, j'ai aimé. Ils ont bien accueilli en tout cas. Jusqu'à présent les cours se donnent bien ; j'ai l'impression en tout cas. Ils emmènent les étudiants à réussir leur année. Même en janvier ça n'a pas été pour beaucoup de gens, ça, c'est normal, en sortant de dernière année et voilà. Ils ont organisé des cours d'encadrement pour essayer un peu de rattraper, d'essayer de remonter un peu les moyennes des étudiants. »

La transition vers l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la tentative de concrétiser les aspirations, s'opère par étapes successives. Lorsqu'ils sont en secondaire, les élèves considèrent le débouché professionnel comme un objectif très vague à atteindre. Lors des entretiens réalisés l'année suivante, ils ont précisé leur orientation suite à de nouvelles informations sur les différents masters ou à la suite d'échecs. L'important dans cette réorientation est, pour eux, les informations qu'ils ont obtenues concernant les orientations offrant le plus de possibilités pour trouver un emploi. Ils n'ont cependant, toujours, qu'une idée relativement vague de la situation réelle du marché du travail. Cela fait apparaître l'image d'une ascension sociale par bricolage : la trajectoire sociale se construit petit à petit. Les choix, les désirs et les aspirations à court, moyen et long termes sont constamment réajustés au gré des rencontres, des réussites ou des obstacles. Les réorientations dénotent une certaine méconnaissance *a priori* du fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur, de leurs règles et de leur exigence. Pourtant, ces réorientations et ces échecs ne semblent pas modifier la conception d'eux-mêmes en réussite scolaire que les élèves avaient en secondaire. Cela peut être lié à la

⁸ Les centres psycho-médico-sociaux (PMS) font des permanences dans les établissements scolaires pour les élèves qui désirent parler de leurs problèmes.

façon dont ils perçoivent leur expérience en enseignement supérieur : ils insistent davantage sur l'épanouissement personnel que sur les résultats scolaires.

■ De nouveaux mondes

L'ensemble des jeunes suivis dans leur transition vers l'enseignement supérieur exprime le sentiment d'avoir élargi leur réseau social par la rencontre d'étudiants issus de différentes origines et de différents milieux. Dans le cas de Vadim dont nous avons déjà parlé plus haut, et qui s'est inscrit comme il le désirait en Information et Communication à l'université, cela semble se coupler avec une modification de son temps libre.

« Vu que je ne suis plus en secondaire et comme je suis à l'université, il y a un peu plus de liberté. Tu es un peu plus autonomisé avec tes parents vis-à-vis de l'argent aussi tout ça, donc je peux faire des trucs sans être freiné par l'heure à laquelle les parents veulent que tu rentres. Par exemple, si j'ai un concert à Anvers je prends alors qu'avec école le lendemain tu vois ou un truc comme ça. Bon ma mère me dit quand même "tu sors trop, il faut étudier" tout ça. Mais en vrai, ce n'est pas si souvent : une fois par semaine et le week-end, même si ça peut arriver en semaine que je rentre à une heure du matin, mais bon ce n'est pas. [...] Je suis sorti du cadre de me lever tôt le matin, aller aux cours, faire les devoirs. Quand j'étais en dernière année, je ne pensais qu'à faire mon année et c'est tout. À l'école, tu n'as pas d'autres choses en tête et là c'est un peu différent. Je commence à penser à mon avenir, aux débouchés. Aussi, je commence à m'intéresser à plus de trucs... dans le cadre des études. »

Les discours font ressortir cette idée de liberté et d'épanouissement tant personnel qu'intellectuel pour les élèves inscrits à l'université. Par contre, pour les élèves en écoles supérieures où les horaires sont plus stricts et les présences obligatoires, le rythme ne change pas fortement de ce qu'ils connaissaient à l'école, même si le travail scolaire à fournir semble plus important à leurs yeux. C'est le cas de Catherine qui mentionne une charge de travail importante l'empêchant de jouir librement de son temps de loisirs. Cependant, dans l'entretien réalisé lorsqu'elle était encore en secondaire, elle mentionnait déjà avoir une forte charge de travail et ne pas avoir beaucoup d'activités et de sorties. Son rythme de vie n'a pas fondamentalement changé, mais elle a l'impression que l'enseignement supérieur est plus contraignant.

Conclusion

S'intéressant aux constructions de trajectoires sociales ascendantes par l'accès aux études, cet article se focalise sur des élèves désirant entreprendre des études supérieures. Nous avons opté pour une approche des aspirations basée sur les subjectivités des élèves. Cette approche est centrée sur la façon dont ils justifient leurs aspirations. À cet égard, nous avons montré que si, comme dans la littérature, certains d'entre eux se réfèrent aux parcours migratoires familiaux pour expliquer leur choix d'études, cette forme de justification ne diffère pas fondamentalement des justifications d'autres élèves d'origine sociale défavorisée, mais n'ayant pas connu de parcours migratoire. Cependant, une étude supplémentaire intégrant les parents serait nécessaire pour affirmer s'il s'agit d'un effet d'origine sociale que partageraient tous les élèves soulignant des justifications familiales ou d'un effet de logiques intrafamiliales. Nos entretiens montrent également que certains élèves d'origine étrangère couplent justifications familiales aux justifications individuelles ou ne mettent en avant que ces dernières.

Nos entretiens révèlent avec force le poids de l'expérience scolaire dans les justifications et la construction des aspirations. Nous pensons que lorsque l'on se penche sur un groupe d'élèves au profil scolaire similaire (dernière année de l'enseignement général dans des établissements situés dans des quartiers défavorisés) et surtout qui partagent une vision similaire de leur position scolaire (en réussite dans de relativement bons établissements), les différences entre groupes d'origine sociale et ethnique concernant les aspirations s'atténuent. Par contre, il nous

faut questionner cette conception qu'ont les élèves d'eux-mêmes en réussite scolaire. En effet, elle renvoie en partie au poids de la filière sur les aspirations ce qui pourrait montrer une certaine forme de consciences des hiérarchies scolaires. Par contre, ils sont peu conscients de leur position et surtout du niveau de leur établissement puisqu'ils rencontrent certaines difficultés dans l'enseignement supérieur. Cela renvoie également aux travaux de Draelants (2011) qui soulèvent le peu de possibilités que les élèves ont d'évaluer leur position dans le système belge.

À l'instar des résultats de Beaud (2002), cet article met en lumière la façon dont les destins sociaux sont construits par des histoires familiales, scolaires, résidentielles et migratoires. Cependant, le sentiment d'inadaptation sociale soulevé par l'auteur n'apparaît pas dans nos résultats puisque les jeunes que nous avons rencontrés semblent socialement s'épanouir durant leur première année postsecondaire. La pression à la réussite, le manque de connaissance du système et la difficulté de trouver un mode de travail permettant la réussite constituent quant à eux des points communs entre ce que l'auteur met à jour et nos entretiens.

Pour terminer, il convient de mentionner que les parcours des jeunes rencontrés sont encore en construction. Ils sont loin d'être fixés et leur futur semble encore relativement flou. Cela non seulement parce que leurs résultats lors des examens de cette première année sont mitigés – et ces résultats sont prédictifs de la réussite future dans le reste du parcours universitaire (Dehon & Ariaz Ortis, 2011) – mais également du fait du processus de bricolage par lequel ces élèves construisent leur parcours.

En fin de compte, nos résultats plaident pour une approche intersectionnelle des identités puisqu'il semble nécessaire de prendre en compte aussi bien les logiques liées à l'origine sociale et surtout au capital culturel ; les logiques liées à l'origine migratoire et à une certaine forme d'ethnicité ; mais également les logiques institutionnelles et les perceptions qui y sont liées. Le rapport à l'origine et les positionnements que cela produit doivent donc être appréhendés comme des processus d'identification réalisés tant par les individus d'origine étrangère eux-mêmes que par la société extérieure. Ils ne peuvent donc être compris qu'une fois replacés dans les contextes sociohistoriques des relations entre groupes (Streiff-Fenart, 1997).

Bibliographie

- BEAUD S. (2002), *80 % au Bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- COLEMAN J.S. (1988), « Social Capital in the Creation of Human Capital », *The American Journal of Sociology*, n°94, p.S95-S120.
- CROIZET J.C. & LEYENS J.P. (2007), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin.
- DANHIER J., JACOBS D., DEVLEESHOUWER P., MARTIN E. & ALARCON A. (2014), *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats belges à l'enquête PISA 2012*, Bruxelles, Fondation Roi Baudoin.
- DEHON C. & ARIAZ ORTIS E. (2011), « The road to success: Analysing dropout and degree completion at University », Ecares-Working Paper, 025.
- DRAELANTS H. (2011), « L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°83.
- DRAELANTS H. & ARTOISENET J. (2011), « Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°84.
- DRAELANTS H. & BRAECKMAN S. (2013). « L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°93.
- DUBET F. (2008), *Faits d'école*, Paris, Erès.

HAO L. & BONSTEAD-BURNS M. (1998), « Parent-Child differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students », *Sociology of Education*, vol. 71, n°3, p.175-198.

HEATH A. & BRINBAUM Y. (2007), « Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment », *Ethnicities*, vol. 7, n°3, p.291-304.

JACOBS D. & REA A. (2007), « Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles », *Brussels Studies*, n°8.

KESTELOOT C., DETURCK A., VANDERMOTTEN C., MARISSAL P. & VAN HAMME G. (2001), *Structures sociales et quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges*, Belgique, Politique des Grandes villes.

LALONDE R. & CAMERON J. (1994), « Behavioral responses to discrimination: A focus on action », *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium*, M.P. Zanna & J.M. Olson (dir), vol. 7, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p.257-288.

LOUIE V. (2001), « Parents' Aspirations and Investment: the Role of Social Class in the Educational Experiences of 1.5- and Second- Generation Chinese Americans », *Harvard Educationnal Review*, vol. 17, n°3, p.438-474.

OUALI N. & REA A. (1994), « La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique », *Critique régionale*, n°21-22, p.7-55.

ROCHEX J.Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

SANTELLI E. (2001), *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

SHAH B., DWYER C. & MODOOD T. (2010), « Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis Mobilizing "Ethnic Capital" », *Sociology*, vol. 44, n°6, p.1109-1127.

STREIFF-FENART J. (1997), « Les recherches interethniques en France. Le renouveau ? », *Migrants-Formation*, n°109, p.48-65.

TENEY C., DEVLEESHOUWER P. & HANQUINET L. (2013), « Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labor market matter? A mixed-method approach », *Ethnicities*, vol. 13, n°5, p.584-606.

VAESEN J. & WAYENS B. (2014), « Note de synthèse BSI. L'enseignement supérieur et Bruxelles », *Brussels Studies*, n°76, p.1-32.

VAN HOUTTE M. & STEVENS P. (2010), « School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium », *British Educational Research Journal*, vol. 36, n°2, p.209-237.

ZEROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de Sociologie*, vol. 44, n°3, p.447-470.