

# Les jeunes issus de la migration dans les représentations des enseignants en école professionnelle : des stéréotypes à la reproduction des rapports sociaux

## Young People of Migrant Background as Seen by Teachers in a Vocational School: From Stereotypes to the Reproduction of Social Relations

Barbara Pfister Giaque, Elettra Flamigni and Isabelle Caprani

Volume 11, Number 2, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1014682ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1014682ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine  
CEETUM

### ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Pfister Giaque, B., Flamigni, E. & Caprani, I. (2011). Les jeunes issus de la migration dans les représentations des enseignants en école professionnelle : des stéréotypes à la reproduction des rapports sociaux. *Diversité urbaine*, 11(2), 7-22. <https://doi.org/10.7202/1014682ar>

### Article abstract

This article focuses on teachers' representations of pupils of migrant background. It is based on analysis of interviews and field observations conducted in two French-speaking Swiss vocational schools, in the fields of house painting and hairdressing. Some theoretical notions related to social representations and stereotypes frame our discussion. By exploring some results that are representative of our findings, we show the significance of cultural stereotypes in the representations and discourse of the interviewees, highlighting how stereotypes affect the way students are viewed and shape everyday life in the classrooms.

# Les jeunes issus de la migration dans les représentations des enseignants en école professionnelle : des stéréotypes à la reproduction des rapports sociaux

Young People of Migrant Background as Seen by Teachers in a Vocational School: From Stereotypes to the Reproduction of Social Relations

**BARBARA PFISTER GIAUQUE**

*Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP),  
Lausanne. barbara.pfister-giauque@iffp-suisse.ch*

**ELETTRA FLAMIGNI**

*Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP),  
elettra.flamigni(at)iffp-suisse.ch*

**ISABELLE CAPRANI**

*Urmis Nice.*

*Axe de Recherche, Institut fédéral des hautes études en formation  
professionnelle (IFFP), Lausanne. Isabelle.Caprani@iffp-suisse.ch*

**RÉSUMÉ** ■ Cette contribution porte sur les représentations que développent les enseignants des écoles professionnelles à l'égard de leurs élèves issus de la migration. Elle se fonde sur l'analyse d'entretiens semi-directifs et d'observations *in situ* effectués dans deux écoles en Suisse romande, auprès des enseignants des filières de peinture en bâtiment et de coiffure. Quelques repères théoriques liés aux représentations sociales et stéréotypes permettent de cadrer la problématique. Les résultats présentés ici, ainsi que la discussion qui en découle, mettent en évidence la prégnance des stéréotypes culturels dans les représentations et le discours des personnes interrogées et soulignent la manière dont les stéréotypes influent sur l'appréhension des élèves et du quotidien dans les classes.

**ABSTRACT** ■ This article focuses on teachers' representations of pupils of migrant background. It is based on analysis of interviews and field observations conducted in two French-speaking Swiss vocational schools, in the fields of house painting and hairdressing. Some theoretical notions related to social representations and stereotypes frame our discussion. By exploring some results that are representative of our findings, we show the significance of cultural stereotypes in the representations and discourse of the interviewees, highlighting how stereotypes affect the way students are viewed and shape everyday life in the classrooms.

**MOTS CLÉS** ■ Représentations sociales, stéréotypes, rapports sociaux, migration, formation professionnelle.

**KEYWORDS** ■ Social representations, stereotypes, social relations, migration, vocational education.

En Suisse, près de 70 % des jeunes terminant leur scolarité obligatoire s'orientent vers la formation professionnelle initiale, voie de formation prisée et valorisée dans le contexte helvétique. Parmi ces 70 %, ils<sup>1</sup> sont plus de 80 % à opter pour une formation de type dual, c'est-à-dire combinant un à deux jours en école professionnelle avec trois à quatre jours en entreprise formatrice. L'enseignement dans le cadre scolaire est divisé en cours de culture générale, comprenant le français, l'économie, le droit, etc., et en cours de branches techniques, directement en relation avec la profession (calcul professionnel, technologies, etc.)<sup>2</sup>.

Cette contribution porte sur les représentations que développent les enseignants de deux écoles professionnelles en Suisse romande, plus précisément dans les domaines de la peinture en bâtiment et de la coiffure, à l'égard de leurs élèves issus de la migration<sup>3</sup>.

Si l'on se penche sur les chiffres de l'Office fédéral de la statistique suisse de 2007-2008 concernant l'ensemble des élèves et étudiants en Suisse (OFS 2009), on constate que les jeunes étrangers représentent 13,3 % des effectifs des écoles préparant à la maturité fédérale<sup>4</sup> et 15,8 % de ceux de la formation professionnelle initiale. Cette différence minime cache cependant des disparités importantes au sein même de la formation professionnelle initiale, certaines filières accueillant une proportion de jeunes étrangers bien plus importante. Ainsi en est-il des deux domaines de formation retenus, soit la coiffure (25 % de jeunes étrangers) et la peinture en bâtiment<sup>5</sup> (22,8 % de jeunes étrangers). Plus précisément, dans les deux écoles professionnelles investiguées, la proportion d'élèves étrangers augmente encore si l'on prend les binationaux en considération (Suisse et autre). Dans la première, les jeunes disposant d'un passeport étranger représentent 46,3 % des apprentis (2008-2009) en coiffure (dont 24,2 % de binationaux). Dans la seconde école, les apprentis en peinture en bâtiment sont 47,1 % dans le même cas, parmi lesquels 10,7 % de binationaux<sup>6</sup> (2009-2010). Ces chiffres ne sont pas exceptionnels et certains métiers, souvent les moins exigeants scolairement (comme ceux du bâtiment), connaissent des proportions identiques, voire supérieures, de jeunes étrangers. La présence d'une diversité culturelle importante dans

certaines filières professionnelles, de même que dans le cursus scolaire obligatoire, justifie ainsi l'intérêt porté à cette question. Cet intérêt est encore accentué par un certain nombre de constats quant à la situation des jeunes issus de la migration dans le système éducatif et de formation helvétique. En effet, les enquêtes PISA 2003 et 2009 sur les compétences en mathématiques, et en sciences et lecture pour la seconde (Nidegger 2011, 2005 ; OECD 2006), ont souligné les écarts de performances entre élèves natifs et non natifs, ainsi qu'entre élèves francophones et allophones (pour ce qui est de la Suisse romande), les premiers atteignant des scores bien plus élevés. Une autre recherche, menée cette fois dans le canton de Berne dans le domaine de la formation professionnelle, a mis en évidence un taux de ruptures de contrats d'apprentissage plus élevé chez les jeunes issus de la migration que chez les indigènes, et ce, essentiellement en raison des mauvaises performances scolaires (Moser *et al.* 2008). Ces divers éléments constituent des indicateurs traduisant les inégalités présentes au sein du système d'éducation et de formation helvétique, mais ne disent rien sur les rapports sociaux qui prévalent au sein des classes et qui, eux aussi, contribuent à la reproduction des inégalités.

Cette contribution vise donc à participer au débat sur les inégalités à l'école, et à l'école professionnelle plus particulièrement, en apportant quelques éléments de réponse à la question suivante : comment les enseignants en école professionnelle perçoivent-ils leurs élèves issus de la migration ? Dans cet article, nous nous concentrerons donc sur les représentations et stéréotypes élaborés par les enseignants à l'égard de ces élèves en particulier, étant entendu que représentations et stéréotypes exercent une influence sur la manière de se comporter à l'égard des personnes ou groupes qui en sont l'objet. De manière à cadrer nos propos, nous opérerons en premier lieu un détour par quelques repères théoriques. Après une rapide présentation de la méthodologie appliquée et de l'échantillon, nous consacrerons la partie suivante à quelques résultats représentatifs des analyses d'entretiens réalisées. Nous poursuivrons par une discussion des résultats en mettant l'accent sur l'implication sociale des stéréotypes identifiés et terminerons par une conclusion portant sur les limites de l'étude réalisée ainsi que sur les pistes en chantier.

### **Repères théoriques : des représentations sociales aux stéréotypes**

La question des représentations développées par les enseignants à l'égard des jeunes issus de la migration est ici abordée sous un angle sociologique. Nous adopterons le point de vue de Moscovici qui introduit la notion de représentations sociales (2000, 1961). Celles-ci occupent une position

intermédiaire entre les représentations individuelles et collectives (Durkheim 1898). Elles permettent de comprendre ce qui se passe dans les sociétés modernes et complexes dans lesquelles les modes de vie se multiplient, le changement est omniprésent et tous les acteurs sociaux ne partagent pas les mêmes opinions, la même mentalité, les mêmes référents. Ainsi, selon Doise, les « représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (1986 : 85, cité par Doraï 1991 : 26). Les représentations sociales expriment de fait une relation entre les groupes sociaux et participent à leur définition identitaire à travers le sens dont les membres de ces groupes les investissent (Jodelet 2005).

Par ailleurs, les représentations sociales sont étroitement associées au processus de catégorisation sociale (Moliner et Vidal 2003 ; Tajfel 1972 ; Tajfel et Wilkes 1963), ainsi qu'aux stéréotypes qui constituent, en quelque sorte, le noyau de la représentation sociale (Doraï 1991). En d'autres termes :

[...] il existe, parmi les différents traits constitutifs d'une catégorie, certains traits faisant consensus dans une population donnée. Ces traits constituent ce que l'on appelle le stéréotype que l'on peut définir comme l'ensemble des caractéristiques que les membres d'un groupe attribuent, de manière consensuelle, aux membres d'un autre groupe (Moliner et Vidal 2003 : 159).

Cette définition nous permet de souligner plusieurs points : premièrement, le stéréotype est nécessairement une croyance partagée par un groupe social donné, et ce n'est jamais un fait individuel. Deuxièmement, un stéréotype est, par définition, réducteur et approximatif : s'il est censé décrire les caractéristiques personnelles d'un groupe d'individus, il ne permet pas d'appréhender un individu. Enfin, le stéréotype est performatif : puisqu'il oriente l'évaluation d'une situation ou d'une personne donnée, il détermine aussi le champ d'action possible. Les stéréotypes participent à la construction et à la légitimation des représentations, des normes et des pratiques sociales (Abric 1997), mais aussi à la production et à la reproduction de l'arbitraire des rapports sociaux (Bosche 2005).

C'est dans cette perspective que nous tenterons ici de mettre en évidence les représentations et stéréotypes associés aux élèves issus de la migration et d'en analyser les significations et fonctions au sein de la réalité sociale (Martiniello et Simon 2005 ; Streiff-Fénart 1998).

## **Méthodologie et collecte des données**

La mise à jour des représentations sociales et stéréotypes constituant le cœur de nos investigations, nous avons opté pour une démarche qualita-

tive, basée sur la réalisation et l'analyse d'entretiens semi-directifs, dans une optique essentiellement inductive.

Cette contribution se fonde sur une recherche menée dans deux cantons francophones, et plus précisément dans deux écoles professionnelles, qui regroupent cependant l'ensemble des apprentis de chaque filière investiguée, dans le canton donné. Les filières choisies sont celles de peinture en bâtiment et de coiffure, qui accueillent un public de provenance hétérogène.

L'essentiel de la récolte des données s'est fait par le biais d'entretiens individuels semi-directifs d'une durée d'une heure à une heure et demie chacun, entretiens réalisés auprès de 14 enseignants professionnels et de 2 infirmières scolaires<sup>7</sup>. Parmi eux, 2 occupaient également des fonctions de médiation. Nous avons rencontré l'ensemble des enseignants intervenant dans les filières investiguées. Le tableau ci-après donne une vision plus détaillée de l'échantillon interrogé. Nous avons également réalisé des observations *in situ* ainsi que des interventions dans deux classes d'apprentis en coiffure, et ce, à la demande de l'enseignant de culture générale.

TABLEAU 1

Caractéristiques de l'échantillon interviewé et retenu

Peintres en bâtiment	Culture générale [CG] (dont médiateurs)	Branche technique [BT] (dont auxiliaires*)	Infirmières	Total
<b>Hommes</b>	2 (1)	6 (4)	0	<b>8</b>
<b>Femmes</b>	1 (1)	0	2	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>11</b>
<b>Coiffure</b>				
<b>Hommes</b>	1		0	<b>1</b>
<b>Femmes</b>	0	4 (3)	0	<b>4</b>
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>

\* Il s'agit d'enseignants de BT à temps partiel qui mènent une activité professionnelle dans le domaine enseigné (respectivement plâtrier-peintre ou coiffeuse).

Nous avons interrogé les enseignants et infirmières sur les élèves issus de la migration qu'ils côtoient, sur les relations qu'ils tissent avec ces mêmes élèves, et ce, dans le but d'identifier et de mettre en évidence leurs représentations à leur égard. À partir de là, nous avons laissé les enseignants s'exprimer librement, nous plaçant dans une posture compréhensive (Charmillot et Dayer 2007). Les entretiens avec les enseignants ont ensuite été intégralement retranscrits, systématiquement codés, et une analyse thématique de contenu ainsi qu'une analyse structurale ont été réalisées.

Dans les sections suivantes, nous mettrons l'accent sur quelques résultats particulièrement révélateurs de la manière dont les jeunes, ou plutôt certains jeunes, issus de la migration sont appréhendés par leurs enseignants ainsi que par les infirmières scolaires.

### **Le paravent de la norme d'égalité**

À notre première question, ouverte, sur les difficultés particulières éventuellement rencontrées par les élèves issus de la migration, une moitié des enseignants envisage d'emblée les jeunes issus de la migration sous un angle déficitaire, pointant les difficultés scolaires, de maîtrise du français et les comportements jugés problématiques. En revanche, l'autre moitié des enseignants interrogés affirme spontanément qu'il n'y a pas de différence notable entre ces élèves et les Suisses, que les premiers ne rencontrent pas de problème spécifique lié à leur origine ou leur parcours de vie : pas de problème globalement, pas de problème de comportements, pas de problème en entreprises, pas de problème d'intégration ; ces divers éléments étant évoqués tout aussi spontanément.

*Bon, au niveau de l'intégration, je crois que peut-être mes collègues vous l'ont déjà dit, **on n'a pas ce genre de situations** avec des personnes qui ne s'intègrent dans pas les classes. Ça c'est vraiment, on en a eu un ou deux, comme ça mais... ils partent d'eux-mêmes en fait, c'est même pas nous qu'on cherche à les, entre guillemets, les vider. Ils partent d'eux-mêmes parce qu'ils **ont d'autres problèmes, hein, pas seulement dans la classe, dans la vie courante hein** (Enseignant, BT peinture en bâtiment)<sup>8</sup>.*

Cette citation est exemplaire de la façon dont le discours se construit fréquemment chez les personnes interrogées : négation (« *on n'a pas ce genre de situation* »), puis individualisation des problématiques (« *on en a eu un ou deux, comme ça* ») et externalisation des causes (« *ont d'autres problèmes, pas seulement dans la classe, dans la vie courante hein* »). Il n'y a globalement pas de problème d'intégration, selon les enseignants, dans les classes, mais quand il y en a, leur origine est à chercher en dehors du cadre de l'institution de formation, en dehors de la vie scolaire.

La négation à priori de tout problème par une partie importante des personnes interrogées peut être interprétée de diverses manières, au vu du contenu de l'ensemble des entretiens. D'une part, la présence des migrants dans le cursus de formation professionnelle n'est pas thématiquée en tant que tel par le corps enseignant et ne fait donc pas l'objet de réflexions ou de discussions particulières. On assiste là, de la part des personnes rencontrées, à un certain manque de réflexivité qui les conduit à construire leur discours et leur pensée au fur et à mesure, s'interrogeant elles-mêmes

en cours d'entretien (Blanchet 1991 ; Quivy et Van Campenhoudt 1995). D'autre part, on constate chez certaines une sensibilité à ces questions, marquée par la volonté de ne pas développer un message stigmatisant à l'égard de certains groupes d'élèves, d'où l'élaboration d'un discours s'accordant à la norme d'égalité.

Néanmoins, au fil de l'entretien émerge un certain nombre de difficultés, qui touchent plus particulièrement les jeunes migrants. Passée la première phase de « déni », ou de respect de la norme officielle d'égalité, les enseignants deviennent bien plus prolixes et mentionnent toute une série d'éléments jugés problématiques, allant des difficultés scolaires et de maîtrise du français (questions qui, faute d'espace, ne seront pas traitées dans la suite de cet article) à la confrontation à des attitudes discriminatoires, en passant par des « problèmes de comportements » et de double appartenance culturelle. Les prochains paragraphes seront consacrés à certains de ces éléments, considérés comme représentatifs des analyses réalisées. Tous les aspects évoqués dans la suite de cet article relèvent donc des représentations des enseignants et ne correspondent de ce fait pas nécessairement à la réalité telle que vécue par les apprentis.

### **Inégalité devant la « déviance tolérée »**

Les comportements jugés problématiques par les personnes interrogées pourraient être, et le sont parfois, attribués à n'importe quel type d'élèves, quelle que soit leur origine culturelle. Ainsi, l'indiscipline, le chahut, le langage grossier, les modes d'expression agressifs entre apprentis concernent aussi bien les jeunes migrants que les Suisses. Ces attitudes sont cependant plus fortement associées à certaines catégories d'élèves, et l'écart à la norme est apparemment plus fortement ressenti et moins bien toléré lorsqu'il implique des catégories en situation minoritaire, en l'occurrence les migrants. À titre d'exemple, mentionnons la culture de chantier à laquelle on fait globalement référence pour justifier les comportements limites vis-à-vis des pionnières, soit les jeunes femmes peintres en bâtiment.

*Alors, les difficultés, c'est que les garçons, dans ce genre de métier, c'est des gros rustres, des fois [Rires]. Ils ont pas tellement de délicatesse, c'est un peu le problème qu'on peut rencontrer. [...] Moi, souvent, je dois remettre en place des garçons, comme quoi des fois, ils sont un peu limite malhonnêtes, puis là, je les remets en place, mais... Mais généralement, elles [les pionnières] ont du caractère, elles se... bien déjà, elles savent ce que c'est, parce qu'elles travaillent sur les chantiers, puis c'est quand même un milieu d'hommes, puis il faut faire sa place (Enseignant, BT peinture en bâtiment).*



Lorsque ce sont des jeunes hommes issus de la migration qui adoptent des comportements problématiques vis-à-vis des pionnières, le discours renvoie à des attributs culturellement assignés à ces jeunes.

[...] *mais nous, on doit porter une attention au fait que les pays des Balkans ne respectent pas la femme en tant que telle. [...] La femme, c'est une femme, puis c'est tout, mais c'est pas une personne, j'entends. Ils viennent avec cette culture-là, donc, ça, il faut faire attention* (Enseignant, BT peinture en bâtiment).

Alors que l'on pourrait parler de « déviance tolérée » (Dubet 1998) lorsqu'ils sont le fait d'élèves indigènes, les mêmes comportements sont considérés comme inadéquats lorsqu'ils sont « commis » par de jeunes migrants. Comme le précise Dubet, « [la déviance tolérée] consiste à affirmer nettement les interdits, tout en concédant des moments, des lieux et des formes dans lesquels ces interdits peuvent être transgressés [...] ». La formation d'une déviance tolérée repose sur une forte connivence culturelle, sur un accord profond sur les normes et les transgressions » (*ibid.* : 38). Or, la tolérance vis-à-vis de la transgression de la norme n'est pas la même, dans notre cas, selon l'origine de la personne qui transgresse.

D'autres types d'attitudes sont quant à eux très directement associés à certains groupes. Les « *comportements caractériels* », mentionnés à l'égard des jeunes d'origine balkanique, sont attribués par les interlocuteurs aux traumatismes liés à la situation de guerre en ex-Yougoslavie. Cependant, la notion même de « caractériel », largement psychologisante et individualisante, permet la déresponsabilisation des enseignants. La personne se comporte mal parce qu'elle a été traumatisée, et non pour d'autres raisons liées à l'institution scolaire, à la violence symbolique que celle-ci génère (*ibid.*), ou plus globalement à son insertion dans la société, etc. Néanmoins, dans la citation suivante, le lien est fait avec le degré d'intégration sociale des personnes, ce qui est pour le moins paradoxal.

*Il y en a qui sont un peu plus caractériels, il y a des années que c'est un peu plus dur, donc. Moi, ce que je m'aperçois maintenant, c'est que quand les gens ils sont rentrés de la guerre, là il y avait des... des caractériels très marqués, mais maintenant... mais maintenant, ils se sont très bien intégrés, je veux dire* (Enseignant, BT peinture en bâtiment).

Ce processus d'individualisation est très souvent utilisé par nos interlocuteurs et permet en quelque sorte aux enseignants de se dédouaner, de se déculpabiliser, même si ce processus n'est pas nécessairement intentionnel.

## Altérité radicale et stigmatisation de catégories spécifiques

Les « problèmes culturels » sont régulièrement évoqués par nos interlocuteurs, sans occuper une place dominante dans leur discours. En revanche, un élément qui ressort systématiquement est l'association entre « problèmes culturels », musulmans et Kosovars<sup>9</sup>. On assiste à une sorte de superposition de ces trois catégories, les difficultés d'ordre culturel identifiées étant attribuées soit à des populations musulmanes, soit aux ressortissants du Kosovo. La religion musulmane se trouve, dans ce contexte, naturalisée « comme une différence radicale qui n'a pas à voir avec la croyance individuelle mais avec l'appartenance à un groupe d'origine » (Streiff-Fénart 1998 : 26). Ainsi, les différences de mœurs et de modes de vie, lorsqu'elles sont mentionnées, sont considérées comme problématiques et associées à des pratiques telles que les mariages forcés, l'interdiction faite aux filles de se former (ou du moins une forte résistance de la part de la famille), la domination masculine et, plus généralement, le poids de la famille, vue comme traditionnelle et patriarcale, dans la vie des jeunes femmes nécessairement soumises et perçues comme victimes de leur culture et des codes de conduite que celle-ci impose.

*J'ai eu une apprentie qui a commencé plus tard cette année, avec un mois de retard, parce que son papa, d'une autre culture, ne voulait absolument pas qu'elle fasse une formation. Il voulait qu'elle se trouve un boulot pour gagner de l'argent alors qu'elle, elle voulait faire un apprentissage dans la coiffure. Puis pendant 3-4 mois, il l'a obligée à travailler chez lui dans un restaurant. Et puis, à un moment donné, cette fille est venue me trouver en me disant « Je vais commencer un apprentissage ». [...] Et puis ensuite, elle s'est fait mettre à la porte. Le père n'a plus voulu entendre parler de sa fille, la mère non plus. Terminé (Enseignant, CG coiffure).*

Chez les garçons, la culture musulmane est souvent vue comme un obstacle à l'intégration et comme génératrice de comportements sexistes, et ce, en dépit du fait que les personnes interrogées attribuent, à d'autres moments dans les entretiens, ces comportements sexistes aux jeunes de cet âge plus généralement, ainsi qu'à la culture de chantier, preuve supplémentaire de l'inégalité devant la « déviance tolérée ».

*[...] Le style Kosovo, c'est vraiment à part. Parce que là, c'est vraiment le... les hommes qui décident [...] Les mœurs de la Suisse, ils sont en Suisse, ils ne savent pas, ils ne sont pas d'après les lois suisses (Enseignante, BT coiffure).*

En ce sens, ces jeunes hommes sont perçus comme porteurs de leur culture (culture perçue comme radicalement différente), perpétuant des attitudes, des normes et des valeurs en décalage avec le mode de vie en

vigueur en Suisse. Dans la foulée, les jeunes hommes sont décrits, selon une vision stéréotypée, comme agressifs, arrogants, fiers et susceptibles.

[...] *Ils [les ressortissants d'ex-Yougoslavie] ont une autre mentalité, ils sont assez susceptibles. Ces gens sont assez susceptibles, assez fiers d'eux. Alors les remarques, des fois, ils les acceptent pas forcément, hein* (Enseignant, BT peinture en bâtiment).

Les citations précédentes illustrent la manière dont se construit la représentation de l'autre, à partir de référents propres, de généralisations et de préjugés. Cette vision du monde musulman et de l'ex-Yougoslavie est extrêmement stéréotypée, monolithique et réductrice (Dahinden 2008). Les enseignants qui ont recours à ces termes stéréotypés attribuent à cet exogroupe particulier des caractéristiques simplificatrices de manière à pouvoir l'appréhender (Allport 1954). Nos constatations sont d'ailleurs corroborées par d'autres résultats de recherches menées dans le champ scolaire (Poiret 2000) ou dans celui de la formation professionnelle (Duemmler *et al.* 2010). De plus, à travers l'usage de certains termes tels que « ils », « ces gens », « le style Kosovo », les personnes interrogées esquissent un « eux » et un « nous » et témoignent ainsi de l'altérité radicale que représentent ces jeunes, altérité qui ne permet plus aucune identification (Jodelet 2005). L'intégration dans ce « nous » d'une partie des élèves (les Suisses ou les « assimilés ») pose en outre des questions quant à la possibilité de garantir une égalité de traitement au sein de la classe.

### **Attitudes et discours discriminatoires à l'égard des migrants**

Au-delà des éléments mentionnés dans la section précédente qui révèlent des stéréotypes à caractère discriminatoire, on ne peut nier que, dans notre échantillon, quelques enseignants ont tenu des propos peu affables à l'égard de certaines populations.

*C'est vrai que c'est, eh bien c'est... c'est des Espagnoles... euh je ne sais même pas si ça vient... ça parle espagnol, mais je ne sais même pas si c'est vraiment espagnol. Mais je veux dire, ça n'a rien à voir par rapport à l'Espagne, c'est, c'est plutôt une question de caractère, mais ces deux filles, c'est une catastrophe quoi* (Enseignante, BT coiffure).

L'usage de la formule réifiante et impersonnelle « ça » pour parler de deux filles qui posent des problèmes de discipline, en relation avec leur origine culturelle, est caractéristique d'un processus de dénigrement, et ce, d'autant plus que l'enseignante parle plus loin dans l'entretien de « ces gens-là », termes désobligeants et généralisants pour parler des populations migrantes. D'autres passages, dans l'entretien, ont une tonalité ambiguë (« le style Kosovo », « des Italiens ou des Espagnols, puis qu'il y a

*toute la famille qui se ramène, euh, je m'excuse, mais ils sont pas aussi calmes que nous, hein. Puis ça parle fort et puis ça parle dans leur langue et puis euh moi ça me dérangerait.* »). Bref, si l'on prend le discours dans son ensemble, on ne peut que constater le caractère discriminatoire des propos tenus.

La citation suivante met en évidence les comportements qui peuvent surgir au sein de la classe et qui, dans le cas présent, ne sont pas repris et discutés avec l'enseignant dans la mesure où celui-ci partage l'avis des élèves tenant des propos durs à l'égard de certains de leurs collègues apprentis. Ce passage concerne les questions de compréhension que posent certains jeunes issus de la migration, question qui sont considérées comme basiques par l'enseignant et qui suscitent la réaction d'autres élèves. Dans le cas présent, l'enseignant donne l'exemple de la notion professionnelle de « lessivage » qui est utilisée en peinture et dont le sens est rapidement accessible aux francophones, alors qu'il l'est moins, ou moins immédiatement, aux allophones.

[...] *de temps en temps, les autres alors c'est: « oh, bien tu as fini avec tes questions ou bien ? »; « Tu nous bassines! Mais tu as été à l'école ou bien ? »; « Ben non, moi j'ai pas fait l'école ici, j'ai été là-bas et puis... ». Eh bien oui, il lui a dit: « Eh bien retournes-y! ». Oui alors des fois, c'est ça quoi, ça sort comme ça. Eux, ils le font entre eux, moi, je n'ai pas le droit de le faire, mais des fois je le pense. Mais je ne peux pas le dire. Mais je le pense fort des fois, des fois* (Enseignant, BT peinture en bâtiment).

Des comportements discriminatoires entre élèves sont également mentionnés par d'autres enseignants, qui mettent l'accent, pour certains, sur les opinions extrémistes de droite de leurs élèves ou qui tentent au contraire, comme dans la citation suivante, de minimiser ou de banaliser la portée des propos à connotation « raciste » relevés.

Enseignant: *Les élèves, euh, comme tout le monde, hein, je veux dire, ou bien des préj[ugés]... non... ils, ils colportent ce qu'ils entendent ailleurs, hein.*

Intervieweuse: *Mais donc, c'est des choses quand même qui émergent au sein des classes, euh... qui, qui sont dans les discussions.*

Enseignant: *Ah oui, oui alors qui sont dans les discussions. Il y a même parfois des propos racistes, alors clair, clairement dits. [...] C'est pas toujours méchant, hein. C'est des fois un peu lourdaud, mais c'est un peu sur les chantiers, c'est des propos euh... ouais... . Je peux... je sais pas comment expliquer* (Enseignant, CG peinture en bâtiment).

Deux éléments apparaissent clairement dans ce dernier extrait: d'une part, la minimisation de l'importance de propos ou de blagues « racistes »; d'autre part, la référence est faite à une culture de chantier où ce type de

comportements serait monnaie courante et ferait partie de ce que nous avons précédemment qualifié, avec Dubet (1998), de « déviance tolérée ». L'enseignant sait qu'une certaine norme d'égalité et de respect des différences condamne les attitudes « racistes », mais dans le cadre du chantier, ces comportements sont tolérés comme faisant partie des usages et pratiques courantes. Attitudes limites et blagues « de mauvais goût » ne sont certes pas encouragées, mais ne font pas non plus l'objet d'une sanction particulière. C'est dans cette perspective que l'on peut parler de « racisme ordinaire », entendu non comme « celui de la haine, mais celui de l'usage routinier de schèmes de partition du monde social et de hiérarchisation de populations » (Streiff-Fénart 1998 : 26) ou de « racisme sans race » (Taguieff 1996), car visant spécifiquement les personnes issues de la migration, ou du moins, dans notre cas, d'une certaine migration.

Lors de l'une de nos interventions dans une classe de coiffure, nous avons également pu constater que le politiquement correct n'était pas de mise entre apprentis et que les propos racistes s'affichent au grand jour, en présence des personnes concernées, dans le cadre d'un discours argumenté et assumé. Ainsi, la référence et l'attachement à une origine suisse « *pur-sang* », excluant de cette définition toute personne ayant des racines étrangères plus ou moins lointaines, ont fait l'objet d'un discours ne laissant aucune place au doute, et ce, sans que cela ne suscite de réactions particulières de la part des élèves présents, y compris de ceux d'origine étrangère<sup>10</sup>. On peut s'interroger sur la signification de cette absence de réaction : l'opinion formulée est-elle tellement minoritaire qu'elle ne mérite même pas d'être relevée ? Le discours est-il à ce point banalisé qu'il ne suscite même plus de commentaires de la part des jeunes ? Les personnes directement concernées n'osent-elles simplement pas s'exprimer ? Difficile de trancher, mais le fait est que ce type de discours semble pouvoir s'exprimer sans faire l'objet d'une déconstruction ou d'un cadrage particulier et être considéré comme aussi légitime que d'autres.

## Discussion des résultats

Les résultats présentés ici soulignent la prégnance des stéréotypes culturels dans les représentations et le discours enseignants. Or, les stéréotypes identifiés chez bon nombre de personnes interrogées sont particulièrement marqués négativement lorsqu'ils touchent aux ressortissants masculins du Kosovo, par ailleurs de confession musulmane. Ainsi se dégage, à travers les propos des enseignants, une sorte de nébuleuse géographico-culturelle, où l'appartenance confessionnelle occupe une place importante, nébuleuse qui constitue en quelque sorte une catégorie d'analyse ou du moins d'appréhension pour les personnes interrogées. L'adoption

de cette catégorie d'analyse par bon nombre d'enseignants conduit à la stigmatisation de certains élèves migrants, dont les comportements, attitudes et propos sont jugés de manière plus tranchante et moins compréhensive que ce ne serait le cas pour des jeunes suisses ou issus de flux migratoires plus anciens (comme les Italiens, par exemple). On se situe donc ici dans une logique de « deux poids, deux mesures » ou, comme nous l'avons évoqué précédemment, face à une inégalité devant la « déviance tolérée », dont la légitimation repose implicitement sur la référence aux stéréotypes culturels qui touchent ces populations en particulier. Les stéréotypes constituent donc, dans ce cadre, une justification aux pratiques inégalitaires. L'altérité radicale ainsi construite conduit l'enseignant à interpréter les incivilités, comportements agressifs ou violences verbales perpétrés par celui ou celle-ci, comme une atteinte à l'ordre social. Ne partageant pas la connivence culturelle (Dubet 1998) que suppose l'existence d'un espace de déviance tolérée, ce qu'illustrent les stéréotypes, la personne issue de la migration récente n'est pas admise dans cet espace spécifique. En exagérant le trait, on peut dire que ce qui relève de l'erreur de jeunesse pour les uns constitue un acte de délinquance pour les autres. C'est en ce sens également que les stéréotypes contribuent au maintien et à la reproduction des rapports sociaux inégalitaires, jusqu'au sein même des classes. Les attitudes et discours discriminatoires relevés dans nos analyses participent de la même logique, car ils s'appuient sur les stéréotypes culturels, ouvrant la porte à un « racisme sans race » qui touche les personnes issues de la migration. Même si une relation de causalité ne peut formellement être établie entre ces représentations stéréotypées et les situations rencontrées par les jeunes issus de la migration dans le domaine de la formation professionnelle en Suisse, il semble pertinent de dire que les stéréotypes culturels mis en évidence participent à la perpétuation des inégalités et, à travers leur dimension performative (Leyens *et al.* 1996 ; Schadron 2006), contribuent à la relégation des jeunes concernés dans les filières professionnelles les moins exigeantes scolairement.

## **Conclusions**

Arrivées au terme de cette contribution, nous souhaitons rapidement mentionner les limites de notre étude, ainsi que les portes qu'elle ouvre. Confrontées à un terrain d'enquête dans l'ensemble plutôt réticent, nous n'avons pu mener d'entretiens que dans deux écoles professionnelles. Cependant, dans chacune de ces écoles, nous avons rencontré l'ensemble des enseignants intervenant dans la filière investiguée, qui elle-même regroupe l'ensemble des apprentis du canton dans la profession en question. De ce fait, nous aboutissons à une bonne vision de ce qui se passe,

dans le premier canton, chez les peintres en bâtiment et, dans le second canton, chez les coiffeurs et coiffeuses.

Par ailleurs, les analyses et réflexions élaborées ne portent pas exclusivement sur les jeunes issus de la migration ni sur les relations qu'entretiennent les enseignants à leur égard. Elles permettent de mettre à jour des modes de pensée et de fonctionnement qui touchent l'ensemble des élèves, les propos stéréotypés et catégorisants, sinon discriminants, ne concernant pas que les jeunes issus de la migration, mais également les pionniers et pionnières, les élèves moins doués scolairement, ceux qui proviennent des filières les moins exigeantes de l'école obligatoire, etc., ce que viennent confirmer d'autres études réalisées dans le champ de l'éducation (Gay 2010 ; Poiret 2000). De ce point de vue, les situations analysées dans ce papier sont emblématiques de la vie en classe et de la manière dont les rapports sociaux, justifiés par les représentations et stéréotypes, se produisent et se reproduisent.

C'est dans cette perspective qu'il serait utile de prolonger nos investigations. Étendre nos questionnements à d'autres filières professionnelles, impliquant d'autres profils d'apprentis, permettrait en effet de tester plus largement la validité de nos analyses. Une extension des investigations à la Suisse alémanique représenterait également un complément intéressant, dans la mesure où les systèmes scolaires cantonaux, ainsi que l'approche vis-à-vis de la formation professionnelle n'y sont pas forcément identiques. Un chantier est ouvert, il reste à l'explorer.

## Notes

1. Le masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.
2. Les enseignants de culture générale ont suivi un cursus académique et une formation pédagogique complète, alors que ceux des branches techniques ont une formation professionnelle dans le métier enseigné, ainsi qu'une formation pédagogique complète ou partielle en fonction de leur taux d'activité. Certains d'entre eux pratiquent leur métier parallèlement à l'enseignement à temps partiel.
3. Les résultats présentés ici sont issus de la recherche « Diversité culturelle et genre : intégration de la différence dans la formation professionnelle initiale ». Cette recherche s'intéresse aux représentations développées par les enseignants à l'égard des minorités présentes dans leurs classes ainsi qu'aux outils et mesures pédagogiques mis en œuvre pour favoriser et faciliter l'intégration des jeunes issus de la migration ainsi que des pionniers et pionnières dans les collectifs de formation. Dans cette contribution, la question du genre ne sera pas abordée.
4. La maturité fédérale est l'équivalent du baccalauréat français et permet donc un passage direct aux études supérieures.
5. En réalité, dans les peintres en bâtiment sont également inclus les plâtriers et les peintres.
6. Les données relatives aux jeunes en coiffure et en peinture en bâtiment dans les écoles professionnelles où nous avons mené nos investigations ressortent d'un



questionnaire rempli par l'ensemble des apprentis de ces deux filières (N = 280 pour les peintres en bâtiment; N = 85 pour les coiffeurs et coiffeuses).

7. Les infirmières scolaires jouissent d'une bonne connaissance de la population apprentie de leur école dans la mesure où elles rencontrent au moins une fois chaque élève. De plus, elles ne s'occupent pas uniquement des questions de santé physique, mais également mentale, ce qui leur permet de disposer d'une vision globale. C'est pour ces raisons que nous les avons incluses dans notre échantillon.
8. Les citations d'entretiens introduites dans les parties suivantes constituent, de notre point de vue, des illustrations révélatrices des discours tenus par nos interlocuteurs. C'est à ce titre qu'elles doivent être interprétées.
9. À ce stade, il est nécessaire de préciser quelques éléments: les ressortissants d'ex-Yougoslavie, qui constituent le plus important et le plus récent flux migratoire en Suisse (milieu et fin des années 1990), représentent 30,7% des apprentis d'origine étrangère (OFS 2009). Or, parmi eux figure une majorité de personnes issues du Kosovo, de confession musulmane (Burri Sharani *et al.* 2010). Il est cependant difficile d'avoir une vision très précise dans la mesure où les Kosovars sont statistiquement inclus dans les ressortissants de Serbie-Monténégro, l'indépendance du Kosovo ne datant que de 2008. Néanmoins, les ressortissants du Kosovo ont fait l'objet, durant les années 1990, de campagnes politiques et médiatiques malveillantes, les accusant, notamment, de participer massivement à l'augmentation de la criminalité, ce qui a eu pour effet de survisibiliser leur communauté. Cet élément peut contribuer à expliquer, dans nos entretiens, la focalisation du discours enseignant sur les jeunes kosovars.
10. À noter que l'enseignant n'était pas présent lors de notre intervention, souhaitant que ses élèves puissent s'exprimer librement.

## Bibliographie

- Abric, J.C., 1997 [1994]. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Allport, G.W., 1954. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Blanchet, A., 1991. *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris, Armand Colin.
- Bosche, M., 2005. « Des préjugés aux stéréotypes », Module I.304 du *Didacticiel d'études interculturelles*.  
<http://sites.google.com/site/articlesmarcbosche/desprejugésauxstéréotypes>  
[consulté le 15 septembre 2010].
- Burri Sharani, B., D. Efonayi-Mäder, S. Hammer, M. Pecoraro, B. Soland, A. Tsaka et C. Wyssmüller, 2010. *La population kosovare en Suisse*. Berne, Office fédéral des migrations (ODM).
- Charmillot, M. et C. Dayer, 2007. « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, Hors Série, n° 3, p. 126-139.
- Doraï, M., 1991. « La représentation sociale de l'immigré: contribution à l'étude des stéréotypes », *Revue québécoise de psychologie*, vol. XII, n° 1, p. 23-44.
- Dubet, F., 1998. « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. CXXIII, n° 1, p. 35-45.
- Duemmler, K, J. Dahinden et J. Moret, 2010. « Gender Equality as 'Cultural Stuff': Ethnic Boundary Work in a Classroom in Switzerland », *Diversities*, vol. XXII, n° 1, p. 19-37.



- Durkheim, E., 1898. «Représentations individuelles et représentations collectives», *Revue de métaphysique et de morale*, tome VI, numéro de mai. [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf) [consulté le 15 décembre 2010].
- Gay, D., 2010. «Efficacité symbolique du discours: un pouvoir d'enfermement aussi discret que dévastateur», *Prismes*, n° 13, p. 41-43.
- Jodelet, D., 2005. «Formes et figures de l'altérité», in M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'Autre: regards psychosociaux*. Grenoble, Les Presses de l'Université de Grenoble, p. 23-47.
- Leyens, J.-P., V. Yzerbyt et G. Schadron, 1996. *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles, Mardaga.
- Martiniello, M. et P. Simon, 2005. «Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires», *Revue européenne des migrations internationales*, vol. XXI, n° 2, p. 7-18.
- Moliner, P. et J. Vidal, 2003. «Stéréotype de la catégorie et noyau de la représentation sociale», *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 1, p. 157-176.
- Moscovici, S., 2000. *Social Representation: Explorations in Social Psychology*. Cambridge, Polity Press.
- Moscovici, S., 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Moser, C., B. E. Stalder et E. Schmid, 2008. *Lehrvertragsauflösung: Die Situation von ausländischen und Schweizer Lernenden*. Bern, Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Ergebnisse aus dem Projekt LEVA.
- Nidegger, C. (dir.), 2011. *Compétences des jeunes Romands. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9<sup>e</sup> année*. Neuchâtel, IRDP.
- Nidegger, C. (dir.), 2005. *PISA 2003: Compétences des jeunes Romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9<sup>e</sup> année*. Neuchâtel, IRDP.
- Office Fédéral de la Statistique, 2009. *Schülerinnen, Schüler und Studierende / Élèves et étudiants 2007-2008*. Neuchâtel, OFS.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006. *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris, OECD.
- Poiret, C., 2000. «La construction de l'altérité à l'école de la république», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 148-177.
- Quivy, R. et L. Van Campenhoudt, 1995 (2<sup>e</sup> édition). *Manuel de la recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- Schadron, G., 2006. «De la naissance d'un stéréotype à son internalisation», *Cahiers de l'Urmis*, n° 10-11.
- Streiff-Fénart, J., 1998. «Racisme et catégorisation sociale», in *Quelles initiatives contre le racisme «ordinaire»?*, St-Denis, Profession Banlieue, p. 23-33.
- Taguieff, P.-A., 1996. «Le Racisme», *Cahier du CEVIPOF*, n° 20, p. 4-104.
- Tajfel, H., 1972. «La catégorisation sociale», in S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale, vol. I*. Paris, Larousse.
- Tajfel, H. et A. L. Wilkes, 1963. «Classification and Quantitative Judgment», *British Journal of Psychology*, n° 54, p. 101-114.