UCLouvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Entre contraintes et capabilités : Parcours d'orientation scolaire des élèves primo-arrivants en Fédération Wallonie-Bruxelles

Une analyse par les récits de vie et l'approche des capabilités d'Amartya Sen

Auteur : Louis Bollen
Promotrice : Marie Verhoeven
Lectrices : Géraldine André, Afroditi Maravelaki
Année académique 2024-2025
Master 120 en Politique économique et sociale
Finalité spécialisée en Analyse et évaluation des politiques

Avant-propos

Je remercie Madame Verhoeven, promotrice de ce mémoire, pour son accompagnement exigeant et éclairé, dont l'expertise a structuré ce travail et affiné mon analyse.

Je remercie également les membres du jury, Mesdames André et Maravelaki, pour le temps qu'elles ont consacré à la lecture attentive de ce mémoire et pour leurs suggestions constructives, qui ont enrichi la qualité de cette étude.

Je tiens à remercier sincèrement tous les jeunes primo-arrivants qui ont accepté de partager leurs parcours et leurs réflexions au cours des entretiens ; leur disponibilité et leur confiance ont constitué la pierre angulaire de ce mémoire.

Je remercie chaleureusement le sous-groupe « Les escargots », dont la présence à mes côtés a constitué un véritable moteur tout au long de mon parcours académique.

J'exprime également ma gratitude à ma future épouse pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour son soutien moral indispensable à la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Introduction générale 5
Chapitre 1. Le contexte institutionnel de l'orientation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles 7
1.1. Le système éducatif belge et ses spécificités 7
1.2. L'orientation scolaire : mécanismes et enjeux 9
1.3. Le dispositif DASPA 13
1.4. Les élèves du DASPA 16
1.5. Conclusion 19
Chapitre 2. Le cadre théorique : l'approche des capabilités d'Amartya Sen appliquée à l'orientation scolaire 22
2.1. Présentation de l'approche des capabilités 22
2.2. L'approche des capabilités et la sociologie de l'éducation 25
2.3. L'orientation scolaire des primo-arrivants à l'épreuve des capabilités 28
2.3.1. Le choix d'orientation / La nature du choix 30
2.3.2. Les facteurs de conversion micro 32
2.3.3. Les facteurs de conversion méso 33
2.3.4. Les facteurs de conversion macro 34
2.3.5. Conclusion 36
2.4. Conclusion 36
Chapitre 3. Problématique, hypothèses et modèle analytique 38
3.1. Problématique 38
3.2. Hypothèses 38
3.3. Modèle analytique 39
Chapitre 4. Méthodologie : le récit de vie selon Bertaux 41
4.1. Fondements et apports de la méthode des récits de vie 41
4.2. Mise en œuvre de la méthode 43
4.3. Positionnalité du chercheur et enjeux relationnels 46
4.4. Déroulement des entretiens 47
4.5. Stratégie d'analyse des données 47
Chapitre 5. Analyse des récits de vie 49
5.1. Analyses verticales : présentation et analyse de chaque entretien 49
5.1.1. Naouar, des contraintes à l'émancipation 49
5.1.2. Tania, hédonisme et parcours genré 55
5.1.3. Azzam, entre autonomie contrainte et agentivité scolaire 61
5.1.4. Bachra, une aspiration initiale face aux contraintes systémiques 67
5.1.5. Hadda, entre aspirations construites et contraintes 76

5.1.6. Imad, une trajectoire fragmentée sous influence 83
5.1.7. Farida, un parcours à contre-courant 91
5.2. Analyse transversale 100
5.2.1. Points de convergence des analyses verticales 100
5.2.2. Points de divergence des analyses verticales 103
5.2.3. Facteurs de conversion micro (individuels) 104
5.2.4. Facteurs de conversion méso (relationnels et institutionnels) 106
5.2.5. Facteurs de conversion macro (structurels et systémiques) 108
5.2.6. Contexte et environnement 109
5.2.7. Nature des choix d'orientation 110
5.2.8. Conclusion 111
Chapitre 6. Discussion et perspectives 113
6.1. Synthèse des résultats 113
6.1.1. Un modèle d'interaction multiniveau structurant les parcours 113
6.1.2. Des convergences révélatrices de mécanismes systémiques 114
6.1.3. Des divergences révélatrices d'inégalités cumulatives 114
6.1.4. Une typologie complexe des choix d'orientation 115
6.1.5. Des exemples polaires révélateurs 115
6.1.6. Mécanismes de discrimination et asymétries informationnelles 116
6.2. Limites et pistes d'amélioration 116
6.3. Recommandations pour l'accompagnement des élèves du DASPA 117
Conclusion générale 119
Bibliographie 123
Annexes 130
Annexe 1 : Structure de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles 130
Annexe 2 : Grille d'entretien 130
Annexe 3 : Tableau synthèse de l'ensemble des récits de vie 135

Introduction générale

Les sociétés contemporaines sont traversées par des dynamiques migratoires qui redéfinissent en profondeur les enjeux de l'école, et plus particulièrement ceux de l'orientation scolaire. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivants, organisés notamment à travers le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA), constituent un défi majeur pour le système éducatif. Si la volonté d'inclusion guide les politiques publiques, force est de constater que l'intégration effective de ces élèves dans l'enseignement ordinaire se heurte à des obstacles structurels persistants.

Parmi ceux-ci, l'intégration des élèves issus du DASPA dans le système scolaire ordinaire révèle des défis structurels. Malgré la volonté d'inclusion, ces élèves se retrouvent souvent orientés vers les filières techniques ou professionnelles, considérées comme moins valorisées, en raison de leur maîtrise imparfaite de la langue d'enseignement et des difficultés d'adaptation aux exigences académiques du général (Solano & Huddleston, 2020). Cette orientation est accentuée par les mécanismes d'attestation du conseil de classe, qui tendent à reléguer les élèves en difficulté vers les filières les moins prestigieuses. On observe ainsi une reproduction des inégalités, où l'origine migratoire s'ajoute aux facteurs socioéconomiques pour limiter l'accès aux filières les plus valorisées. Dans quelle mesure les choix d'orientation scolaire des primo-arrivants vers les filières professionnelles et qualifiantes sont-ils influencés par des facteurs individuels, sociaux, socioculturels et institutionnels ? Telle est la pièce de l'énigme à laquelle tente de répondre ce mémoire.

Dans un premier temps, le contexte institutionnel de l'orientation scolaire en FWB sera présenté. L'évolution de l'obligation scolaire sera d'abord présentée afin d'éclairer les raisons pour lesquelles l'enseignement est obligatoire jusqu'à la majorité, induisant les différentes filières de l'enseignement secondaire. Le système éducatif sera ensuite présenté structurellement pour mieux comprendre les mécanismes et les enjeux de l'orientation scolaire. Des données contextuelles permettront de décrire une certaine hiérarchisation entre les filières et la présence d'une orientation en cascade (Demeuse et al., 2010). Le DASPA sera ensuite décrit au regard de la législation avant de proposer un portrait des élèves primo-arrivants, public fortement hétérogène et vulnérable.

Dans un second temps, pour éclairer la question de l'orientation scolaire des élèves primo-arrivants, ce travail présentera le concept de « capabilité » développé par Amartya Sen (cité par Otto & Zlieger, 2006) afin d'évaluer la liberté réelle dont dispose un individu pour choisir son option scolaire. Appliquée à l'éducation, cette approche invite à dépasser l'analyse des seuls moyens mis à disposition des élèves, tels que l'accès à l'école ou à certaines filières pour s'interroger sur leur capacité effective à transformer leurs ressources et leurs opportunités en parcours scolaires et professionnels valorisés.

Dans le contexte de l'orientation scolaire des élèves issus du DASPA, il s'agit donc de comprendre dans quelle mesure leurs ressources individuelles, leur entourage et le système éducatif leur permettent, concrètement, de réaliser leurs aspirations et de choisir leur trajectoire, ou si, au contraire, des contraintes structurelles limitent leurs capabilités et perpétuent les inégalités.

Afin de saisir la diversité et la complexité des parcours individuels, la méthodologie adoptée s'appuie sur les récits de vie (Bertaux, 2016) . Cette approche qualitative consiste à recueillir la narration, par les acteurs eux-mêmes, de leur expérience scolaire et migratoire, en laissant émerger le sens qu'ils donnent à leur trajectoire et aux choix qui ont jalonné leur parcours. Le récit de vie permet ainsi de replacer chaque histoire singulière dans son contexte social, institutionnel et familial, tout en mettant en lumière les logiques d'action, les opportunités et les ressources mobilisées par les élèves. Cette méthode offre une compréhension fine des processus d'orientation et des mécanismes de construction ou de limitation des capabilités, en révélant comment les individus perçoivent, vivent et négocient les opportunités et les obstacles rencontrés au sein du système scolaire. Par l'analyse de ces récits, il devient possible de dégager des tendances collectives et d'interroger la capacité réelle du système éducatif à garantir à chacun la liberté de choisir une vie qu'il a raison de valoriser. Une analyse verticale sera présentée de manière à percevoir les singularités et contraintes de chacun des récits de vie. Une analyse horizontale sera ensuite développée en vue de mettre en exergue les points de convergence et de divergence des enquêtes. Ce travail présente en synthèse un modèle d'analyse original permettant d'analyser les récits de vie dans une approche dynamique des capabilités (Dewey 1967, cité par Zimmerman, 2008).

À travers ce travail, l'objectif est de laisser une place à la parole des jeunes afin de comprendre leur parcours scolaire en FWB tout en mobilisant une grille d'analyse singulière. Les limites et les pistes d'amélioration feront l'objet d'une discussion. Deux propositions, l'une portant sur l'accompagnement des jeunes primo-arrivants, et l'autre sur la politique d'inclusion, seront développées sur la base des enseignements de la recherche effectuée.

Pour clore ce mémoire, une conclusion synthétisera les principaux résultats obtenus concernant la nature des choix d'options des élèves primo-arrivants et les facteurs de conversion mobilisés. Cette analyse permettra de mettre en lumière les facteurs déterminants, les tendances observées et les éventuelles difficultés rencontrées par ces élèves dans leur processus d'orientation scolaire.

L'introduction a posé les enjeux fondamentaux de l'orientation scolaire des primo-arrivants en Fédération Wallonie-Bruxelles, soulignant la tension entre volonté d'inclusion et reproduction des inégalités. Pour comprendre ces dynamiques, il convient d'abord d'analyser le cadre institutionnel dans lequel évoluent ces élèves.

Chapitre 1. Le contexte institutionnel de l'orientation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le premier chapitre propose donc un état des lieux du système éducatif belge, de ses mécanismes d'orientation et du dispositif DASPA, afin de saisir les contraintes structurelles qui pèsent sur les parcours des primo-arrivants.

1.1. Le système éducatif belge et ses spécificités

Cette partie se concentre sur le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Dans un premier temps, le système éducatif belge et ses filières seront présentés. Ces notions générales permettront de situer le contexte scolaire des primo-arrivants.

Par la suite, les mécanismes et enjeux de l'orientation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) sont présentés de manière générale avant d'aborder les inégalités sociales qui en découlent. Le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA) est ensuite abordé avant de présenter certaines spécificités de ce public.

Structure de l'enseignement secondaire

L'obligation scolaire en Belgique, instaurée progressivement jusqu'à 18 ans (loi de 1983), structure aujourd'hui un parcours comprenant un tronc commun suivi d'un degré d'orientation vers différentes filières. Cette organisation vise à concilier émancipation sociale et adaptation au marché du travail.

Le système éducatif de la FWB propose donc un enseignement secondaire ordinaire structuré en différentes formes répondant aux besoins et aux aptitudes des élèves. Ces formes comprennent l'enseignement général, l'enseignement technique et artistique (avec des options de transition et de qualification), ainsi que l'enseignement professionnel. Chaque parcours offre des perspectives distinctes en termes de compétences, de débouchés et d'accès aux études supérieures (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

L'enseignement général de transition constitue la filière la plus théorique et prépare principalement les élèves à des études supérieures longues, telles que l'université ou les Hautes Écoles. Axé sur des disciplines comme les mathématiques, les langues, les sciences humaines et les sciences naturelles, il vise à développer des compétences analytiques, critiques et méthodologiques (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

L'enseignement technique et artistique de transition propose un équilibre entre cours théoriques et pratiques, tout en maintenant une orientation vers les études supérieures. Les options varient selon les

établissements (informatique, sciences appliquées, arts graphiques, etc.) et incluent souvent des stages ou des projets concrets. Bien que moins théorique que l'enseignement général, cette filière permet également d'obtenir le Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS), nécessaire pour accéder aux études supérieures (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

L'enseignement technique de qualification, quant à lui, combine une formation générale avec l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques (électricité, mécanique, secrétariat, etc.). À la fin du cycle, les élèves obtiennent un Certificat de Qualification (CQ), qui leur permet soit d'entrer directement dans la vie active, soit de poursuivre des études supérieures, généralement en Haute École ou en École supérieure des Arts. Contrairement à la filière de transition, cette orientation met davantage l'accent sur les savoir-faire techniques et pratiques. Selon les options, il est possible d'accéder à l'obtention du CESS. L'enseignement professionnel est la filière la plus pratique. Il est organisé en alternance en visant une insertion rapide sur le marché du travail. Les élèves y apprennent un métier spécifique (cuisine, coiffure, construction, etc.) grâce à des stages en entreprise et des ateliers pratiques. À la fin de leur parcours, ils reçoivent un Certificat de Qualification (CQ). Pour obtenir le CESS et ainsi accéder aux études supérieures, ils doivent généralement compléter une 7e année professionnelle, ce qui reste moins fréquent que dans les autres filières (Dupriez, Barbana & Verhoeven, 2018). L'ensemble du système scolaire de la FWB, ses degrés et formes d'enseignement sont décrits dans le tableau disponible en annexe.

L'accès aux études supérieures dépend principalement de l'obtention du CESS, exigé pour s'inscrire à l'université, en Haute École ou en École supérieure des Arts. Les élèves de l'enseignement général et technique de transition y ont accès directement, tandis que ceux de l'enseignement professionnel doivent souvent suivre une année supplémentaire propre à l'obtention du CESS.

La notion de liberté dans l'enseignement belge francophone

Le système éducatif belge repose sur les principes constitutionnels énoncés à l'article 24, qui en définit les fondements juridiques et philosophiques. Celui-ci proclame d'abord que *« l'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite »*, garantissant ainsi la liberté de créer des écoles et d'y dispenser un enseignement, sous le contrôle a posteriori des autorités. La Communauté (française, flamande ou germanophone) doit à la fois *« assurer le libre choix des parents »* et organiser un enseignement neutre, respectueux *« des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves »*. L'article impose également la gratuité de l'enseignement jusqu'à la fin de l'obligation scolaire (de 6 à 18 ans) et prévoit que les écoles publiques offrent *« le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle »*. Enfin, il consacre l'égalité de traitement entre tous les acteurs du système éducatif, tout en permettant des

différenciations objectives selon les besoins des réseaux (officiel et libre). Ces dispositions reflètent l'équilibre historique entre les piliers confessionnel et laïque en Belgique, tout en encadrant un système décentralisé où les Communautés exercent une compétence majeure.

Selon Demeuse & Lafontaine (2005), la notion de liberté se réfère à la fois à son aspect organisationnelle et au choix d'enseignement. Ces auteurs rappellent que la scolarisation était bien différente au moment de l'écriture de cette constitution tant en classes d'âge qu'en filières disponibles dans l'enseignement. La notion de choix est également importante, puisqu'il s'agissait à l'époque de choisir son établissement scolaire en fonction des congrégations religieuses ou laïques. Comme le soulignent ces auteurs, aujourd'hui, la libre concurrence entre établissements publics et privés crée un quasi-marché scolaire. Bien que le choix exclusif en fonction des convictions religieuses et philosophiques se soit estompé, le « choix scolaire » est considéré comme une initiative individuelle.

1.2. L'orientation scolaire : mécanismes et enjeux

Afin de baliser au mieux les propos qui suivent, la distinction entre « choix scolaire » et « choix d'orientation » est importante. En effet, bien que le choix de l'établissement scolaire soit libre, ce n'est pas le cas du choix d'orientation, qui est fortement influencé par le conseil de classe.

Fonctionnement du conseil de classe et délivrance des attestations

L'orientation scolaire dépend des résultats scolaires de l'élève et du conseil de classe. En fin d'année scolaire, le conseil de classe évalue le parcours de chaque élève et délivre une attestation d'orientation qui déterminera la suite de sa scolarité. Les parents peuvent introduire un recours pour contester cette décision.

« *Le conseil de classe délivre des attestations de réussite (AOA), d'échec (AOC) et de réussite avec restriction (AOB), qui permettent aux élèves dont les résultats scolaires sont jugés insatisfaisants, d'accéder à l'année supérieure à condition de s'orienter vers une filière ou une option différente de l'année précédente. Les attestations de restriction sont plus nombreuses en fin de 2e année générale que celles d'échec. Les filières de l'enseignement technique et professionnel sont alimentées par une logique d'orientation négative, car elles sont vues et conçues comme des filières de relégation. La réorientation tend à subsister au redoublement*. » (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

Par cette procédure, l'enseignement général est socialement valorisé au contraire des filières techniques ou professionnelles. Ainsi, l'obtention d'une attestation d'échec tend également à une réorientation de l'élève vers ces dernières filières. Ce système témoigne d'une hiérarchisation de l'enseignement et, comme il sera expliqué, d'une orientation en cascade (Demeuse et al., 2010). En

effet, le diplôme d'enseignement général est celui qui permet d'accéder aux formations les plus valorisées et donc aux emplois les plus prestigieux. Les mouvements entre les filières (générale vers professionnel) sont à sens unique, les mouvements de l'enseignement professionnel au général, à sens inverse, restent exceptionnels.

Actuellement, l'enseignement technique de transition permet également d'avoir accès aux études supérieures. C'est également possible en fréquentant l'enseignement qualifiant en suivant une septième année dans le but d'obtenir le CESS. Cependant, le gouvernement actuel propose des mesures visant la suppression de cet accès aux études supérieures pour une part significative des jeunes fréquentant cette septième année (Parlement de la Communauté Française, 2024, p.22).

Inégalités sociales et scolaires dans l'accès aux différentes filières

Selon Demeuse & Lafontaine (2005), le système scolaire belge agit comme un « quasi-marché » et est fondé sur le libre choix de l'établissement scolaire par les parents. Ceux-ci sélectionnent une école entre les établissements scolaires qu'ils estiment meilleure que les autres. Une logique de compétition entre les établissements scolaires est dès lors mise en place. Le financement de ces établissements est assuré en fonction du nombre d'élèves inscrits. Un système de hiérarchisation scolaire, bien qu'implicite, émerge et les écoles se positionnent entre elles. Selon la position que l'école occupe, le recrutement et la gestion des élèves sont impactés. Des stratégies sont mises en place afin de développer des positions de « niches » en se spécialisant dans l'accueil spécifique de certains élèves. Ces stratégies viennent ainsi homogénéiser la composition sociale des élèves, mais impliquent également des réalités scolaires différentes. Le libre choix de l'école reste cependant une prérogative familiale malgré les initiatives de régulation.

Ce système met en exergue les inégalités déjà présentes entre les familles. L'accès à l'information, la connaissance des normes et règles scolaires, et la capacité à réaliser des choix éclairés (Unia, 2018). De plus, certaines pratiques viennent également ajouter des disparités de traitement par des situations de découragement d'inscription pour diverses raisons, comme le sentiment de ne pas se sentir bien dans cette école, le manque de niveau de l'élève ou des frais scolaires élevés. Les motifs réels ne sont pas explicités clairement et ne font pas l'objet d'une délivrance d'une attestation de demande d'inscription de la FWB pourtant prévue par la réglementation. Avoir accès aux informations et comprendre l'organisation du système scolaire sont source d'inégalités (Unia, 2018).

L'organisation de l'enseignement de la FWB compartimente les élèves selon le choix d'orientation. Les formes générale, technique de qualification, technique de transition et professionnelle de l'enseignement diversifient et complexifient l'organisation du système scolaire. De plus, une

séparation supplémentaire existe également entre l'enseignement ordinaire et spécialisé (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

Outre ce point, l'organisation interne des écoles diffère également. Certaines organisent la répartition des classes selon le « niveau scolaire » des élèves ou même en fonction de l'origine ethnique. Cependant, la mixité au sein des écoles et des classes ne met aucunement en danger le niveau scolaire d'une école. Au contraire, là où la mixité existe, les performances peuvent être bonnes (Dahier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin & Alarcon-Henriquez, 2014). L'ensemble des mécanismes organisationnels de l'enseignement tend vers une logique de ségrégation des élèves, bien que l'enseignement vise une logique d'inclusion.

L'analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens de Demeuse et Baye (2008) met en évidence les structures éducatives qui favorisent la ségrégation. En Belgique, un fort effet de ségrégation académique est observé pour son système éducatif, ce qui accroît les différences de résultats entre les groupes sociaux. La mise en place de structures organisationnelles qui séparent les élèves en fonction de caractéristiques académiques ou sociales a un effet significatif sur cet effet. Sur base des données de PISA 2003, la Belgique présente à la fois des valeurs fortes, quant aux indices de ségrégation et des structures scolaires ségrégatives. Ce dispositif ségrégationniste est également remis en cause par Le Petitcorps (2019) qui dénonce ce manque de cohérence entre la volonté d'inclusion affichée dans les décrets et la réalité de l'exclusion.

L'enseignement inclusif fut au départ développé pour répondre aux besoins et à la réalité des élèves en situation de handicap. Ce concept d'enseignement inclusif s'est ensuite élargi pour appréhender la diversité et l'hétérogénéité croissante du public scolaire. Bien que cela soit une volonté, l'organisation de la FWB et celle des établissements scolaires peuvent développer des mécanismes d'exclusion, d'intégration, d'inclusion et de ségrégation (Unia, 2018).

Les études et les comparaisons internationales montrent que les systèmes scolaires instaurant un choix précoce d'orientation renforcent les inégalités en fonction de l'origine sociale (Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin & Alarcon-Henriquez, 2014). De plus, l'orientation vers le professionnel est rarement un choix positif, mais plutôt le produit d'une orientation en « cascade » (Demeuse et al., 2010). Cela signifie qu'à la suite d'un échec, l'élève reçoit une autorisation de passer dans la classe supérieure mais avec une restriction, réduisant ses choix d'option. L'élève est ainsi incité à choisir une option qui tend à sortir de l'enseignement général, en vue d'éviter un redoublement.

Dans son Baromètre de la diversité, Unia (2018) montre que les enseignants et les directions tendent à développer une perception stéréotypée de l'échec de l'élève selon leur origine sociale, ethnique ou de genre. Les possibilités données ou dirigées des élèves sont donc liées aux résultats scolaires mais

également à leur motivation, au type d'école fréquentée et à sa composition. Cette logique de ségrégation homogénéifie le public scolaire en le segmentant.

De plus, Unia (2018) souligne la surreprésentation des élèves étrangers dans les formes techniques et professionnelles de l'enseignement en FWB. Leur analyse du fichier « comptage » des élèves de l'année 2013-2014 révèle que moins de 30% des élèves non européens (29,6%) se trouvent dans l'enseignement général, alors qu'ils sont surreprésentés dans l'enseignement technique de transition (33,4%) et professionnel (15,8%) par rapport aux élèves belges. Les élèves primo-arrivants ont les positions scolaires les moins favorables dans le système scolaire de la FWB.

Les élèves d'origine étrangère n'ont pas des parcours scolaires égaux par rapport à leurs homologues belges. En effet, la FWB est confrontée à un problème de retard scolaire dans tous les groupes nationaux. Selon Unia (2018), au cours de l'année 2013-2014, 39,3% des élèves belges sont à l'heure contre 17,6% pour les non belges et 12,7% pour les élèves non européens. L'orientation précoce, le redoublement et le groupement selon le niveau peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires et le bien-être des élèves issus de l'immigration.

L'orientation en cascade et la relégation scolaire

Dans le baromètre de la diversité, Unia (2018) montre une corrélation entre l'origine sociale et la filière d'orientation. Plus les élèves habitent un quartier défavorisé, plus ils vont avoir tendance à s'orienter vers des filières professionnalisantes. Plus les élèves habitent un quartier favorisé, au plus ils fréquentent l'enseignement général. Le graphique ci-dessous reprend ce constat. L'orientation scolaire met donc en exergue les inégalités de l'enseignement en FWB (Unia, 2018).

Ainsi, en saisissant les facteurs qui influencent la délivrance des attestations (Unia, 2018), l'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010) peut être illustrés. Les caractéristiques socioéconomiques et académiques (résultats scolaires) des élèves se réfèrent davantage à une logique de réputation de l'école. D'autres logiques sont également mises en tension, comme le nombre d'élèves au sein de l'établissement ou la logique d'évolution de ce nombre (Dupriez, 2005 ; Delvaux, 2015).

De plus, les indicateurs de l'enseignement (2024) indiquent que le taux de redoublement augmente selon les formes d'enseignement en défaveur de l'enseignement professionnel. La troisième et la cinquième professionnelle indiquent ainsi les taux d'élèves à l'heure les plus bas. En troisième, 22,6 % des filles et 22,3 % des garçons en professionnel sont à l'heure contre 82,8 % des filles et 77,8% des garçons de l'enseignement général.

Le système scolaire en FWB offre une diversité de parcours adaptés aux profils des élèves, tout en maintenant des passerelles entre les filières. Néanmoins, les inégalités d'orientation et d'accès au supérieur persistent, notamment pour les élèves de l'enseignement professionnel (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

1.3. Le dispositif DASPA

Face à une immigration croissante depuis l'après-guerre, la Belgique, pays historiquement multiculturel, a longtemps tardé à mettre en place des structures d'intégration scolaire adaptées. Jusqu'aux années 1970, les dispositifs d'accueil concernaient surtout les adultes, tandis que les enfants immigrants étaient plongés dans des classes ordinaires sans accompagnement linguistique spécifique, ce qui entraînait échecs scolaires, retards et orientation systématique vers l'enseignement professionnel (Maravelaki, 2008). Face à l'augmentation des flux migratoires en Belgique depuis la fin des années 1990 (Vause, 2020) et à la mise en place tardive de politique d'accueil (Maravelaki, 2008), la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a mis en place des mesures pour répondre aux besoins éducatifs des élèves primo-arrivants. Depuis le décret du 30 juin 1998, le droit à l'enseignement pour tous les mineurs, quel que soit leur statut de séjour, est garanti.

La véritable avancée survient avec le décret du 14 juin 2001, qui institue officiellement les classes-passerelles dans l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française de Belgique. Ces classes sont conçues comme des structures transitoires destinées à accueillir les élèves primo-arrivants, leur offrir un apprentissage intensif du français et faciliter leur adaptation au système scolaire belge. L'intention est double : permettre à ces élèves de s'intégrer plus efficacement et donner à l'école le temps d'évaluer leurs compétences pour mieux les orienter par la suite (Maravelaki, 2008).

Ces classes étaient directement intégrées à l'établissement scolaire, elles regroupaient les élèves « primo-arrivants » et leur fournissaient un encadrement spécifique pendant une durée d'une semaine à six mois renouvelables. Pour en bénéficier, l'élève doit avoir entre 2,5 et 18 ans, être demandeur d'asile, réfugié, apatride, ou ressortissant d'un pays en voie de développement, et être arrivé en Belgique depuis moins d'un an. Cette restriction exclut de nombreux jeunes récemment arrivés, notamment ceux issus du regroupement familial ou venant de pays de l'Union européenne, alors qu'ils constituent une part importante des nouveaux élèves non francophones. Ce caractère sélectif limite donc la portée intégratrice du dispositif (Maravelaki, 2008).

Sur le plan organisationnel, le décret encadrant les classes-passerelles reste assez vague, laissant à chaque établissement la liberté d'adapter le dispositif en fonction du nombre d'élèves primo-arrivants accueillis et de ses propres capacités. Ainsi, on observe une grande diversité de pratiques : certaines écoles mettent en place des classes-passerelles fermées, où les élèves suivent l'ensemble de leurs cours séparément du reste des élèves, tandis que d'autres optent pour des classes semi-ouvertes,

permettant aux primo-arrivants de participer à certains cours avec les classes ordinaires (Maravelaki, 2008).

Dans la pratique, l'organisation des classes-passerelles varie fortement selon les écoles, en fonction du nombre d'élèves accueillis et des ressources disponibles. Plusieurs modèles coexistent : classes uniques très hétérogènes, regroupements par âge, par niveau linguistique, ou encore par modules de durée variable. Malgré leur utilité reconnue, ces classes rencontrent des difficultés d'intégration institutionnelle, liées au manque de coordination pédagogique, de matériel adapté, et à une certaine résistance du système scolaire traditionnel. Ainsi, si la création des classes-passerelles marque une avancée importante dans l'accueil des élèves primo-arrivants, leur impact reste limité par le caractère restrictif des critères d'accès et par des obstacles organisationnels persistants (Maravelaki, 2008).

Depuis le décret de 2012, les « classes passerelles » ont évolué en Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA). L'objectif d'apprentissage du français reste le même et le mode de fonctionnement relativement similaire. Cependant, la différence principale concerne l'accès à ce dispositif par les élèves assimilés,

Une autre avancée réside dans l'extension de la responsabilité des élèves. Là où les « classes passerelles » désignaient les enseignants comme responsables, le DASPA rend l'ensemble de l'équipe pédagogique responsable du public accueilli par l'institutionnalisation du Conseil d'Intégration. Les écoles qui proposent ce dispositif doivent être agréées par la FWB.

En mars 2019, un nouveau décret a été publié, visant à renforcer l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement. Ce texte a actualisé le statut DASPA. Au fil des réformes, les critères d'accès au DASPA se sont élargis, permettant désormais d'inclure deux catégories d'élèves : les primo-arrivants et les assimilés à ces derniers.

Selon l'article 2 du décret du 7 février 2019, pour qu'un élève ait accès au dispositif DASPA, il doit réunir « ... *toutes les conditions suivantes :*

a) *Être âgé d'au moins 2 ans et 6 mois au 30 septembre et de moins de 18 ans ;*
b) *Soit, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié ;*
c) *Soit, être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié ;*
d) *Soit, être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique figurant sur la liste arrêtée au 1er janvier 2012,*
e) *Soit, être reconnu comme apatride.*
f) *Être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an*. »

Le public cible pouvant bénéficier du DASPA se caractérise davantage. Les objectifs sont également clarifiés et visent à l'accueil, la scolarisation, l'intégration et l'assimilation dans l'enseignement ordinaire. Ce dispositif impose une intégration progressive des élèves du DASPA dans des classes ordinaires pendant plusieurs périodes de cours.

Selon les indicateurs de l'enseignement (2023), durant l'année scolaire 2016-2017, 2333 élèves ont fréquenté l'enseignement DASPA. Ils étaient au nombre de 2615 en 2021-2022. L'évolution de la population scolaire est relativement stable (indicateurs de l'enseignement, 2023). Cependant, une hausse de 51,55% de la population scolaire fréquentant le DASPA est observée pour l'année 2022-2023, passant ainsi à 3963 élèves en DASPA (Indicateurs de l'enseignement, 2024). Plusieurs hypothèses peuvent être formulées, comme l'impact du Covid ou la méthode de recensement. Il est à noter que les élèves inscrits en DASPA sont considérés, par les indicateurs de l'enseignement, comme des élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire secondaire. Les chiffres peuvent donc varier en fonction du temps passé en DASPA. Ce dispositif est majoritairement composé de garçons (63,9% contre 36,1 % de filles). De plus, 51% de ces élèves sont âgés de 15 ans et plus. La figure suivante illustre ces propos.

Afin d'assurer l'intégration des élèves primo-arrivants et la responsabilité de l'ensemble de l'équipe pédagogique, le conseil d'intégration est créé. Il est composé des membres éducatifs, d'un membre du centre psycho-médico-social (CPMS), de la direction et d'un représentant du centre d'accueil qui a la charge du suivi scolaire. Celui-ci poursuit trois objectifs à savoir :

1. *« Assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants et assimilés dans le système éducatif de la Communauté française ;*
2. *Proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves primo-arrivants, assimilés (…) lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire notamment en octroyant des périodes d'apprentissages de la langue de l'enseignement ;*
3. *Pour une durée déterminée, proposer une étape de scolarisation intermédiaire accompagnée d'une intégration progressive avant son insertion, à terme, dans une année d'études…* » (Article 3 du décret du 7 février 2019).

D'un point de vue temporel, *« la durée de passage en DASPA est comprise entre une semaine et un an. Elle peut être prolongée de 6 mois maximum. Pour les élèves primo-arrivants et assimilés non alphabétisés, la durée peut être prolongée de 6 mois supplémentaires maximum. »* (Article 13 du

décret du 7 février 2019), venant augmenter la durée du DASPA par rapport aux classes-passerelles. Cette durée fait l'objet d'une décision du Conseil d'Intégration, avec l'accord de ceux qui exercent le droit de l'élève. L'objectif est ainsi de mettre l'élève à niveau pour qu'il rejoigne le plus rapidement possible une année d'études.

Dans son rapport alternatif des enfants de Belgique, Unicef (2018) met en exergue les paroles d'enfants et relève l'impression que leurs talents sont gâchés et un manque d'informations complètes et régulières sur les possibilités qui s'offrent à eux. Les paroles collectées énoncent que les conseils d'orientation reçus correspondaient rarement à leurs souhaits. La complexité du système scolaire, de ses réseaux, des projets pédagogiques et des filières nécessite des informations complètes pour dialoguer sur un pied d'égalité avec les représentants du système scolaire. Les parents, par manque de compréhension du système scolaire et de maîtrise de la langue, considèrent la parole de l'enseignant comme véridique. Le manque d'informations lié aux différentes filières existantes auprès de ces élèves et de leurs parents peut expliquer le manque de défense et de négociation avec les enseignants et le personnel scolaire sur les décisions d'orientation (Solano & Huddleston, 2020). Bien que la Belgique se classe bien en matière de politique d'éducation (74/100 selon Solano & Huddleston, 2020), l'absence de mesures systématiques pour aider les élèves issus de l'immigration à accéder aux filières plus académiques amène la Belgique à être moins réactive à leurs besoins.

La Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (2023) souligne un cumul des fragilités socio-scolaires, ces dispositifs DASPA étant majoritairement implantés dans des établissements accueillant déjà un public précaire et en difficulté pédagogique. Oger (2019) approfondit cette analyse en montrant, dans sa thèse, que ces classes s'inscrivent généralement dans des écoles appartenant aux segments les plus dévalorisés du quasi-marché éducatif, caractérisées par une faible attractivité. L'auteure ajoute que ces structures proposent systématiquement un enseignement qualifiant, renforçant ainsi leur positionnement peu valorisé sur le quasi-marché scolaire.

Le DASPA tend vers un modèle assimilationniste de l'intégration ethnoculturelle (Verhoeven, 2011) puisqu'il vise avant tout l'apprentissage de la langue française. Cependant, il y a une différence entre le modèle et la pratique et les élèves de ces classes pratiquent davantage l'intégration à la suite des échanges interculturels avec leurs pairs. Il peut cependant exacerber les inégalités en développant des logiques d'assimilation et de ségrégation. Est-ce cependant suffisant pour répondre aux besoins des élèves primo-arrivants ?

1.4. Les élèves du DASPA

Les primo-arrivants et les élèves issus de l'immigration renvoient à des expériences scolaires et sociales distinctes. Les primo-arrivants désignent des enfants récemment arrivés en Belgique, souvent non francophones, confrontés à des défis d'intégration linguistique et culturelle immédiats.

Leur scolarisation passe généralement par le DASPA avant une inclusion progressive dans l'enseignement ordinaire. À l'inverse, les élèves issus de l'immigration sont nés en Belgique ou y résident depuis longtemps. Ils maîtrisent le français, mais peuvent faire face à des inégalités structurelles (stéréotypes, relégation scolaire, discriminations) liées à leur origine. Si les premiers doivent surmonter des barrières linguistiques et administratives, les seconds sont davantage marqués par des enjeux identitaires et sociaux, comme la construction d'un rapport ambigu à l'école dans un contexte de marginalisation. Ce mémoire porte donc spécifiquement sur les élèves primo-arrivants ayant été inscrits en DASPA.

L'accueil des primo-arrivants dans l'enseignement pose de nombreux défis. Les origines sociales et culturelles de ces élèves issus des quatre coins du monde sont diverses et leur situation familiale également. Certains jeunes sont seuls et sans parents. Leur parcours d'immigration peut être plus ou moins long et leurs expériences traumatisantes ou non. Certains n'ont jamais été alphabétisés, d'autres ont été peu scolarisés. Cette hétérogénéité amène des réalités de terrain différentes. Ces éléments illustrent déjà la difficulté à définir ce public et à anticiper la suite de leur parcours scolaire. En Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'existe pas de recensement des origines ethniques des élèves allant au-delà de la nationalité.

« *En fait, lors de la définition de l'indice socioéconomique dans le cadre des mesures de compensation et de différentiation en faveur des groupes d'élèves issus des quartiers à indice socioéconomique plus faible, les facteurs se rapportant à la nationalité ou à l'origine ethnique n'ont pas été mobilisés par les chercheurs. À l'époque, l'état des connaissances indiquait le primat des effets de l'origine sociale sur les résultats scolaires des élèves d'origine étrangère. Afin d'éviter la stigmatisation des groupes d'origine étrangère, le législateur avait lui aussi mis de côté la nationalité des élèves. Depuis, certains chercheurs, sur la base des résultats PISA et en neutralisant le facteur de l'origine sociale, ont montré l'effet spécifique de l'origine ethnique sur les performances scolaires des élèves. Cette mise à l'écart des mesures ethniques a soulevé et continue de soulever de nombreux débats en Belgique francophone, ils sont relatifs à l'importance des effets respectifs à l'origine sociale, à l'origine ethnique et au croisement de ces deux facteurs.* » (UNIA, 2018).

En 2018, l'OCDE a réalisé une recherche sur la résilience des élèves issus de l'immigration. La notion de résilience est définie comme « *la capacité des élèves issus de l'immigration à disposer de facultés d'adaptation suffisantes dans différentes dimensions du bien-être* » (OCDE, 2018) comme le niveau atteint en compétences scolaires, leur sentiment d'appartenance à l'école, leur satisfaction à l'égard de la vie, leur niveau d'anxiété liée au travail scolaire et leur motivation à l'idée de réussir. L'OCDE (2018) précise qu'en Belgique, la probabilité que les élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le seuil de compétence scolaire est au moins deux fois plus élevée que celle des élèves belges. Toutefois,

ces élèves manifestent une motivation plus forte que les élèves belges. Les élèves issus de l'immigration présentent des fragilités différentes selon les dimensions du bien-être. Ainsi, pour la Belgique, ces élèves risquent de présenter des compétences scolaires insuffisantes, mais pas d'avoir de mauvais résultats aux autres dimensions du bien-être.

Plusieurs sources de difficultés peuvent influencer les résultats scolaires. La barrière de la langue, l'immigration après 12 ans et le manque de soutien parental influencent ainsi ceux-ci. Plus la différence entre la langue parlée à la maison et la langue utilisée à l'école est importante, moins l'élève a de chances d'atteindre le seuil de compétence scolaire et d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école. L'écart socioéconomique entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones peut également influencer le bien-être, même si cet effet semble moins marqué que pour les résultats scolaires. Cela concerne avant tout les élèves autochtones. « *Selon l'aphorisme, la marée montante soulève tous les bateaux mais, dans ce cas, certains se soulèvent plus que d'autres* » (OCDE, 2018). À statut socioéconomique et performances scolaires identiques, les élèves issus de l'immigration sont moins enclins que les élèves autochtones à nourrir des projets d'études ambitieux mais réalistes.

Les aspirations des élèves varient en fonction de différents facteurs. Dans leur étude menée auprès de jeunes issus de minorités ethniques à Bruxelles, Teney, Devleeshouwer et Hanquinet (2013) montrent que les aspirations des élèves sont d'autant plus élevées que le contrôle parental sur les résultats est fort et que la mère est instruite. Les élèves des filières techniques et professionnelles ont des aspirations plus faibles que ceux se trouvant dans l'enseignement général. Cette étude montre aussi que plus les attentes parentales sont élevées, plus les aspirations des élèves le sont également.

À travers ces différents indicateurs, outre les aspects du statut d'élèves issus de l'immigration, le système scolaire joue un rôle tout comme les systèmes de santé, sociaux et de protection sociale, ainsi que les partenariats entre les écoles et le secteur associatif, les universités et les hôpitaux. Les enseignants jouent ainsi un rôle de relais entre la société et ces élèves. Ils doivent agir avec prudence afin de ne pas stigmatiser ceux-ci du fait de leur origine. Les jugements professoraux peuvent ainsi constituer un facteur influençant fortement leur orientation scolaire (André, 2012).

L'orientation précoce peut être problématique pour ce public qui ne bénéficie pas d'un accès à une éducation préscolaire de qualité (Crul, 2015, cité par OCDE, 2018, p.29). Ils peuvent avoir connu différents programmes et systèmes éducatifs, ou même avoir interrompu leur parcours scolaire pendant un certain temps. Identifier les aptitudes et aspirations chez ces jeunes s'avère ainsi plus difficile. En Belgique, ces élèves passent un ensemble de tests pour être ensuite répartis dans différents groupes de niveau au sein du DASPA. Ces groupements par niveau peuvent être perçus

comme un système ségrégatif et peu inclusif, malgré la volonté d'intégration progressive dans l'enseignement ordinaire (Maravelaki, 2008).

Pour comprendre et suivre l'évolution des inégalités dans les phénomènes de ségrégation, d'exclusion et de discrimination dans l'enseignement, il est nécessaire de collecter davantage de données fiables. La corrélation entre les données d'origine migratoire, les variables de genre, de niveau socioéconomique et la prise en compte des parcours de scolarisation pourrait permettre de mieux appréhender la mécanique des phénomènes évoqués. Disposer de telles données quantitatives et qualitatives permettrait aux institutions scolaires de développer des outils d'évaluation des pratiques et des actions ciblées pour la gestion de la diversité. Définir les élèves du DASPA est complexe tant les caractéristiques individuelles sont plurielles. Néanmoins, ces caractéristiques ne leur permettent-elles pas de mobiliser davantage de ressources dans leur choix d'orientation?

1.5. Conclusion

Le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) met en lumière la complexité et la stratification de l'enseignement secondaire belge, ainsi que leur impact sur la reproduction des inégalités sociales et scolaires.

Le système éducatif belge, bien que structuré pour offrir une diversité de parcours adaptés aux profils et aux besoins des élèves, demeure marqué par une hiérarchisation forte entre les filières. L'enseignement général, valorisé socialement, reste le principal vecteur d'accès aux études supérieures longues et aux emplois les plus prestigieux, tandis que les filières techniques et professionnelles, davantage orientées vers la pratique et l'insertion rapide sur le marché du travail, sont perçues comme des voies de relégation, alimentées par une logique d'orientation négative et de redoublement plus fréquent. Cette orientation en cascade (Demeuse et al., 2010), où les élèves en difficulté ou issus de milieux moins favorisés sont progressivement orientés vers les filières moins valorisées. Les statistiques de réussite et de redoublement sont nettement moins favorables dans l'enseignement professionnel que dans le général.

Le rôle déterminant de l'origine sociale et du contexte socioéconomique est mis en évidence dans le choix et l'accès aux différentes filières. Les élèves issus de quartiers défavorisés sont surreprésentés dans les filières professionnalisantes, tandis que ceux issus de milieux favorisés fréquentent majoritairement l'enseignement général, accentuant ainsi les inégalités d'accès à la réussite et à la mobilité sociale. Ce constat est renforcé par le fonctionnement du conseil de classe, dont les décisions d'orientation et d'attestation participent à la reproduction des hiérarchies scolaires et sociales, limitant les possibilités de mobilité ascendante entre les filières. Comme les entretiens nous le montreront plus

tard, l'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010) est fréquente, les jeunes sortant des filières professionnelles font figure d'exceptions.

L'introduction du DASPA répond à la nécessité d'offrir un accompagnement spécifique à un public en forte croissance depuis la fin des années 1990, marqué par des parcours migratoires complexes et des expériences scolaires disparates. Le DASPA vise principalement à enseigner le français comme langue seconde, condition essentielle à l'intégration scolaire et à la réussite académique des élèves primo-arrivants. Cette démarche a évolué depuis les premières « classes passerelles ». Aujourd'hui, l'ensemble de l'équipe pédagogique porte la responsabilité de l'inclusion de ces élèves, ce qui améliore la cohérence et l'efficacité de l'accompagnement.

Cependant, l'intégration des élèves issus du DASPA dans le système scolaire ordinaire révèle des défis structurels. Malgré la volonté d'inclusion, ces élèves se retrouvent souvent orientés vers les filières techniques ou professionnelles, considérées comme moins valorisées. Cela s'explique par leur maîtrise imparfaite de la langue d'enseignement et les difficultés d'adaptation aux exigences académiques du général (Solano & Huddleston, 2020). Cette orientation est accentuée par les mécanismes d'attestation du conseil de classe, qui tendent à reléguer les élèves en difficulté vers les filières les moins prestigieuses. On observe ainsi une reproduction des inégalités, où l'origine migratoire s'ajoute aux facteurs socioéconomiques pour limiter l'accès aux filières les plus porteuses.

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence cherche à promouvoir une orientation choisie et à valoriser l'enseignement qualifiant, mais des freins structurels subsistent, notamment dans l'accès au CESS pour les élèves du professionnel et dans la limitation des passerelles vers les études supérieures. De plus, l'accueil des élèves primo-arrivants via le dispositif DASPA témoigne d'une volonté d'inclusion, mais les défis liés à la maîtrise de la langue, à l'intégration scolaire et à la prise en charge globale de ces publics restent importants. En effet, cette réforme ne propose pas de mesures spécifiques pour enrayer la relégation scolaire des élèves issus du DASPA. Les critères d'accès aux études supérieures restent restrictifs pour ceux qui, après un parcours professionnel, souhaitent poursuivre leur formation, surtout si leur projet n'est pas en lien direct avec leur certificat de qualification.

Pour conclure, l'intégration des élèves primo-arrivants via le DASPA constitue un enjeu majeur pour l'équité du système éducatif. Si le dispositif permet une première inclusion linguistique et scolaire, il ne parvient pas à neutraliser les mécanismes de hiérarchisation et de relégation propres au système belge. Les élèves issus du DASPA, du fait de leur parcours migratoire, de leur origine sociale et de leur orientation scolaire, restent exposés à une double inégalité : celle de l'accès à l'enseignement général et celle de la réussite académique.

Le premier chapitre a révélé les contraintes structurelles du système éducatif belge qui conduisent à une surorientation des primo-arrivants vers les filières moins valorisées. Ces constats questionnent la liberté réelle dont disposent ces élèves dans leurs choix d'orientation.

Chapitre 2. Le cadre théorique : l'approche des capabilités d'Amartya Sen appliquée à l'orientation scolaire

Pour analyser cette problématique au-delà des seuls déterminismes institutionnels, le deuxième chapitre mobilise l'approche des capabilités d'Amartya Sen. Ce cadre théorique permet d'évaluer dans quelle mesure les primo-arrivants sont en mesure de transformer leurs ressources en réelles possibilités d'orientation scolaire.

2.1. Présentation de l'approche des capabilités

Le Capability Approach (approche des capacités), initialement proposé par Amartya Sen et enrichi par des chercheurs comme Nussbaum, Anderson et Robeyns (cités par Picard, Olympio, Masdonati, & Bangali, 2015), s'est transformé d'une idée philosophique en un cadre d'évaluation interdisciplinaire largement utilisé dans les sciences sociales et humaines. Cette approche met l'accent sur l'importance des capacités individuelles à agir, et en particulier sur la notion d'« agentivité/liberté réelle » (Sen, 1999) : la liberté d'agir et de choisir selon ses propres valeurs. Bien que cette perspective ait été largement explorée par des économistes et des philosophes, son application dans le domaine de l'éducation et de la sociologie a gagné en attention depuis quelques années.

La mesure des inégalités dépend en amont de la conception de la justice retenue : égalité d'accès, égalité d'opportunités éducatives, quel que soit le milieu familial, ou égalité des « ressources » (Sen, 1992, cité par Picard, Olympio, Masdonati, & Bangali, 2015). Pour Sen, l'évaluation des égalités/inégalités pose de manière normative la question du choix d'une variable particulière, dite « variable focale », à partir de laquelle l'examen de ce qui est juste ou injuste sera effectué (ce sur quoi l'égalité est recherchée). La théorie de Sen (1970 ; 1992 ; 2009) résulte d'un compromis entre égalité des résultats, des moyens et des opportunités. Elle nécessite de prendre en compte les « ressources » à disposition des individus (moyens), leur liberté réelle d'accéder à ces « ressources » et d'en faire usage pour augmenter leur espace des possibles (opportunités) et leur accès effectif à un « fonctionnement » (états et actions des individus) qu'ils ont des raisons de valoriser (résultats). Convertir des « ressources » en libertés réelles varie selon les individus en fonction des caractéristiques personnelles et environnementales. (Picard, Olympio, Masdonati, & Bangali, 2015).

Zimmermann (2002) préfère traduire le terme « functionings » par accomplissements ou réalisations et pas par « fonctionnements » comme d'autres traducteurs français de Sen, terme qui a, selon elle, une connotation utilitariste réductrice. Contrairement à l'utilitarisme, qui voit l'action comme une quête de satisfaction des désirs et d'intérêt personnel, Sen met en avant l'importance des valeurs, de l'environnement, des habitudes et des préférences variées. Il illustre son propos avec l'exemple des

préférences adaptatives (Nussbaum, 2001), soulignant que la simple satisfaction des désirs ne peut être un critère suffisant du bien-être. En cas de privations prolongées, les individus peuvent se résigner et limiter leurs désirs à ceux susceptibles d'être réalisés dans leur situation actuelle.

Pour Zimmermann (2002), l'approche par les capacités va au-delà de l'évaluation du bien-être basée uniquement sur les accomplissements souhaités, elle inclut également la liberté de formuler et de réaliser ces accomplissements, élargissant ainsi l'analyse aux possibilités et aux moyens de leur réalisation dans un contexte donné. Sen considère l'individu comme une personne capable de comprendre ce qui est bon pour elle, de définir des objectifs et de faire des choix. Bien qu'il ne rejette pas la théorie de l'acteur rationnel, il critique une vision trop limitée qui se concentre sur la satisfaction de désirs égoïstes. Il propose une conception de l'action qui intègre non seulement la raison, mais aussi les croyances, la compassion et l'émotion, défendant ce qu'il appelle « un sens faible de la rationalité ». L'individu est perçu sous l'angle de sa capacité d'action dont dépend l'étendue effective de sa liberté.

Sen propose trois déplacements majeurs par rapport à la théorie de la justice de Rawls : passer de la notion de moyens de liberté à son étendue, se concentrer sur les réalisations effectives plutôt que sur les biens premiers, et passer de la pluralité des fins personnelles à celle des capacités permettant de convertir les ressources en accomplissements. La notion de conversion est un concept clé dans ces glissements, mais Sen ne précise pas ce que cela implique. L'accent se pose sur les moyens de convertir les « ressources » afin d'augmenter la « liberté de choix » ou, à l'opposé, de supprimer les entraves à la liberté ou d'atténuer les injustices. La dimension émancipatrice pour les personnes est considérée dans ces choix. Il est donc essentiel de prendre en compte la procédure pour aboutir au résultat (accomplissement). Les individus consultent sur ce qui leur semble utile à mettre en place, ils expriment leur point de vue. Bonvin et Thelen (2003, cité par Picard et al., 2015) parleront de « capability for voice » comme l'aspect du processus qui suppose alors une forme d'interaction entre individu et institution. L'idée de justice sociale, ici, découle donc d'une « construction sociale » issue du débat. Ainsi, l'approche par les capacités se distingue tant de l'utilitarisme que des théories de la justice par le fait que l'environnement et les contraintes pèsent sur l'action par rapport aux seules fins personnelles. Pour ce faire, la dimension subjective des individus est prise en compte et peut induire certaines méprises, comme en étant confronté au problème de « préférence adaptative » (Sen, 1992 cité par Picard et al., 2015). Les individus tendent à réinterpréter leurs préférences en fonction des normes sociales et à y intégrer la situation d'injustice présente dans l'environnement, concept de préférence adaptative développé par Nussbaum (2001). L'individu a-t-il choisi parmi un large éventail de possibles ? A-t-il plutôt exprimé une préférence adaptative, un choix contraint, voire un non-choix au terme d'un processus d'affectation (Guichard, 2012) ? Requestionner le choix d'orientation sous

l'angle de la liberté réelle de choisir et des entraves à la liberté permet de se questionner ici sur les inégalités en matière d'orientation scolaire.

Les facteurs de conversion

Selon Amartya Sen (cité par Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M., 2015) deux individus peuvent arriver au même accomplissement mais pour l'un cela peut être un véritable choix et pour l'autre un choix par défaut, mais leurs « capabilités » sont différentes. Pour passer d'une liberté formelle à une liberté réelle, ils doivent convertir des « ressources » en possibilité réelle d'agir (« capabilités ») et de choisir entre différentes options. Le corpus des travaux observe trois grands types de « facteurs de conversion ». Les facteurs de conversion individuels (caractéristiques et capacités des individus), sociaux (contexte socioculturel) et environnementaux (les opportunités éducatives existantes hors « droits formels ») (Bonvin & Farvaque, 2007 ; Otto & Ziegler, 2006 ; Robeyns, 2005, cités par Picard et al., 2015). Dès lors, ces facteurs renvoient à l'examen des possibilités réelles pour le jeune d'édifier un projet ayant de la valeur à ses yeux.

Dans leur recherche comparative sur l'orientation scolaire, Picard, Olympio, Masdonati, & Bangali (2015) construisent un modèle intégrant trois axes analytiques en interaction : le macro (service public, « droits formels », accès aux « ressources », organisation des services d'orientation), le méso (les professionnelles et professionnels d'orientation œuvrant en milieu scolaire) et le micro (l'orientation des jeunes). Ces cadres dessinent les grandes caractéristiques des champs possibles propres à chaque système d'éducation et d'orientation. L'articulation de ces axes découle de la relecture des facteurs de conversion que les auteurs ont précisé à l'aide de sous-catégories : les facteurs sociaux s'apparentant ainsi à des facteurs familiaux, socioéconomique et ethnoculturels ; les facteurs environnementaux se subdivisant en facteurs scolaires, géographiques et professionnels. Ces précisions permettent de mieux cartographier les manifestations possibles dans le champ de l'orientation. En découle donc une évaluation positive ou négative des facteurs de conversion permettant ou non l'augmentation des « capabilités à s'orienter » des jeunes.

L'éducation, en tant que ressource fondamentale, permettant aux individus de développer leurs capacités et de mener une vie qu'ils ont raison de valoriser, est essentielle dans le cadre de l'approche des capacités. La scolarité et l'alphabétisation sont donc vues comme des capacités cruciales pour offrir aux individus les opportunités effectives de s'épanouir. Le rapport de l'UNESCO de 2002, *Education for All*, soutient cette idée, affirmant que l'éducation est précieuse en elle-même et qu'elle doit être évaluée non seulement sur son impact économique, mais aussi sur sa capacité à accroître les libertés réelles.

2.2. L’approche des capabilités et la sociologie de l’éducation

Capabilités éducatives et justice scolaire

Ce sous-chapitre est grandement inspiré de Otto et Ziegler (2006). L’approche par les capacités, développée par Amartya Sen, met l’accent sur la liberté réelle des individus à choisir et à réaliser des accomplissements qu’ils valorisent, en intégrant des dimensions personnelles, sociales, économiques, culturelles et politiques. Gasper (2002, cité par Otto & Ziegler, 2006) distingue deux types de capacités : les capacités S (substantielle ou compétence), qui se réfèrent aux compétences internes d’un individu (aptitudes, connaissances, attitudes), et les capacités O (option ou opportunité), qui désignent les opportunités réelles et accessibles dans l’environnement social, économique et politique d’un individu. Cette distinction, bien qu’analytique, permet de saisir les facteurs qui influencent les choix et les actions possibles d’un individu.

Les capacités O concernent les opportunités externes offertes par la société, notamment les ressources matérielles, les structures sociales et les normes culturelles, qui conditionnent les « chemins de vie » possibles. En revanche, les capacités S sont liées à la formation et au développement personnels, qui permettent à un individu de saisir ces opportunités. Ce cadre théorique souligne l’interdépendance de ces deux dimensions. Sans capacités internes (S), un individu peut ne pas être en mesure de saisir les opportunités externes (O). Inversement, des limitations structurelles peuvent restreindre les choix disponibles, indépendamment des compétences personnelles.

Le concept de capital humain (Becker, 1993 ; Schultz, 1963, cités par Otto & Ziegler, 2006) se focalise sur les compétences acquises pour maximiser la productivité économique individuelle. L’approche par les capacités insiste, au contraire, sur une conception plus large de la personne, prenant en compte son bien-être, sa liberté de choix et la possibilité de vivre une vie qu’elle considère comme précieuse. En ce sens, la notion de capacité « S » peut avoir une similarité avec la notion de « capital culturel » de Bourdieu. L’éducation et la formation, dans cette perspective, ne sont pas seulement des moyens d’améliorer les compétences économiques (capital humain). Elles constituent aussi des leviers permettant d’élargir les capacités d’action et de choix, favorisant l’épanouissement personnel et l’accès à une vie plus riche en termes de liberté et de possibilités réelles.

L’approche par les capacités remet en question une vision individualisée et économiquement utilitariste de l’éducation et de l’inclusion sociale. Elle propose une analyse plus relationnelle, prenant en compte les conditions sociales, culturelles et institutionnelles permettant ou restreignant le développement des capacités individuelles. Cette approche offre une vision plus intégrée de la justice

sociale, où l'on cherche à garantir à chacun l'accès à des opportunités réelles d'épanouissement, en dépassant les simples besoins matériels pour viser l'épanouissement humain dans sa diversité.

Dès lors, l'approche par les capacités appliquée à l'éducation et à l'alphabétisation cherche à évaluer non seulement les compétences acquises par les individus, mais aussi comment ces processus d'apprentissage s'intègrent dans des contextes sociaux, culturels, économiques et politiques plus larges. Elle se distingue des approches traditionnelles en se concentrant sur les aspirations individuelles et la capacité des personnes à réaliser des accomplissements plutôt que de simplement imposer des repères sociaux ou des objectifs uniformes.

« Functionings according to Amartya Sen are tantamount to 'the actual living that people manage to achieve' (Sen 1992, 52) *i.e. to what an individual person has accomplished and realized at any given time* (Alkire 2003, 6). »

« *Les fonctionnements, selon Amartya Sen, sont équivalents à « la vie réelle que les gens parviennent à atteindre* » (Sen 1992, 52), *c'est-à-dire à ce qu'une personne individuelle a accompli et réalisé à un moment donné* (Alkire 2003, 6). »

Ainsi, la notion centrale de l'approche par les capacités repose sur l'évaluation de la liberté réelle d'un individu à réaliser des actions et à être ce qu'il veut être, selon ses propres critères de bien-être et ses aspirations, tout en tenant compte des contraintes externes qui peuvent limiter ses choix. Cela implique que l'éducation ne soit pas seulement vue comme un moyen d'acquérir des compétences mesurables, mais comme un processus qui augmente les libertés d'un individu pour réaliser une vie qui lui semble digne et épanouissante. Cela ne se limite donc pas à évaluer si une personne atteint des objectifs ou des fonctionnements spécifiques, mais ce paradigme s'intéresse avant tout à savoir s'il est libre de réaliser ces accomplissements, c'est-à-dire s'il dispose des ressources nécessaires pour les accomplir. Dans le cadre de ce travail, il s'agira de pouvoir identifier les ressources dont disposent ces jeunes, d'observer les opportunités qu'ils ont pu rencontrer et d'en déterminer les choix possibles. L'accomplissement importe moins dans cette recherche, le focus est avant tout mis sur les facteurs de conversion mobilisés dans le cadre de leur orientation scolaire.

Capabilités et enquête sociologique

L'approche des capabilités s'est imposée dans les sciences sociales et les politiques éducatives grâce à sa capacité à fournir un cadre analytique pour évaluer les politiques, aussi bien par des études quantitatives que qualitatives. Au-delà de cette fonction, elle invite à repenser les enjeux éducatifs, notamment par sa flexibilité et sa capacité à conceptualiser et évaluer des dimensions telles que l'alphabétisation ou les compétences, tout en promouvant la justice sociale.

Sur le plan sociologique, la distinction entre Sen et Dewey (1967, cité par Zimmerman, 2008) est marquante. Sen considère l'environnement comme une donnée statique, alors que Dewey (1967, cité par Zimmerman, 2008) l'envisage de façon dynamique, insistant sur l'interaction entre l'individu et son environnement, essentielle au développement des capacités. Pour Dewey (1967, cité par Zimmerman, 2008), l'action résulte de cette interaction, ce qui implique que la capacité d'agir évolue avec la situation et que l'environnement peut être transformé par l'action.

Deux conséquences majeures découlent de cette perspective. Premièrement, le passage d'une analyse centrée sur la position à une analyse des situations permet de saisir empiriquement la capacité d'action dans un environnement changeant et d'articuler les niveaux macro et micro. Deuxièmement, cette vision interactive introduit la question des rapports de pouvoir, absente chez Sen, et permet de passer d'une vision abstraite à une compréhension concrète et sociale de la capacité d'action (Zimmerman, 2008).

La liberté, selon Dewey (1981, cité par Zimmerman, 2008) et Simmel (1999, cité par Zimmerman, 2008), est un processus relationnel. Simmel (1999, cité par Zimmerman, 2008) la définit comme un « processus permanent de libération », indissociable des relations de pouvoir et de la capacité à s'exprimer. Ainsi, la liberté n'est pas un état, mais un « faire sociologique », réalisé par l'action et les interactions.

Dans cette perspective, les capacités ne concernent pas seulement la liberté de choix, mais aussi leur production et leur transformation au fil du temps. L'accent se déplace ainsi vers l'agir en situation : la capacité effective d'un individu devient l'objet d'enquête, et la liberté s'enracine dans l'interaction avec l'environnement et les rapports de force.

Le temps joue également un rôle central : une approche dynamique des capabilités prend en compte l'histoire, les séquences passées et leurs effets sur le présent et l'avenir. Comme l'écrit Zimmerman (2008), il s'agit de considérer la capacité d'action à partir de l'itinéraire passé et du devenir de la personne.

Sen partage avec les pragmatistes une critique du positivisme, mais Blumer (1998, cité par Zimmerman, 2008) et Dewey (1981, cité par Zimmerman, 2008) privilégient une analyse compréhensive de l'interaction acteur-environnement, via une méthodologie qualitative qui saisit l'agir en situation. Le sens émerge de l'interaction, ce qui implique de contextualiser la liberté.

Ce cadre met en avant les parcours biographiques et les moments de transition, en analysant comment attentes personnelles, ressources et contraintes institutionnelles façonnent les opportunités. Les récits

de vie révèlent ainsi les espaces d'opportunités et les ressources collectives qui structurent les trajectoires individuelles.

Pour opérationnaliser l'approche de Sen, il convient d'intégrer l'ensemble des droits formels et des ressources du système éducatif, en recueillant des données sur les alternatives disponibles au moment du choix, afin de distinguer choix valorisé, contraint ou imposé (Gottfredson, 2005, cité par Picard et al., 2015). La liberté des individus dépend ainsi largement de leur environnement, ce qui permet de prendre en compte contraintes et opportunités liées aux structures sociales et institutionnelles (Otto & Ziegler, 2006).

Le choix de la méthodologie du récit de vie selon Bertaux (2016) s'impose pour ce mémoire, car il permet d'accéder à la compréhension fine des parcours individuels dans toute leur complexité, en tenant compte de la dimension diachronique et des logiques d'action qui se déploient au fil du temps. Cette approche offre un accès privilégié à la manière dont les élèves du DASPA vivent, interprètent et donnent sens à leur orientation scolaire, en révélant les ressources, contraintes et bifurcations qui jalonnent leur trajectoire. Le récit de vie permet ainsi de dépasser une simple analyse statique des positions pour saisir la dynamique des situations, l'influence des rapports sociaux, et la façon dont les acteurs mobilisent ou transforment leurs capacités dans l'action. En recueillant et en analysant ces récits, le chercheur peut articuler le singulier et le collectif, comprendre comment les contextes institutionnels et biographiques interagissent, et faire émerger des éléments essentiels pour penser l'accompagnement et la justice éducative. Cette méthode qualitative, ancrée dans la sociologie compréhensive, est donc particulièrement pertinente pour explorer la capabilité des élèves du DASPA dans leur orientation scolaire, en donnant toute leur place à la parole, à l'expérience et à la réflexivité des acteurs concernés.

2.3. L'orientation scolaire des primo-arrivants à l'épreuve des capabilités

Séverine Chauvel dans son article « Le chemin de l'école » (2014) s'interroge sur comment s'actualise le principe d'autonomie du choix. Elle définit l'orientation comme une procédure qui mène à une décision impliquant les enfants, les parents et les professionnels de l'éducation. L'institution scolaire ajoute que cette décision repose sur la capacité qu'ont les élèves à définir eux-mêmes leur propre avenir. La norme d'autonomie est remise en question par sa polysémie, utilisée de plusieurs manières par les différents acteurs agissant dans cette décision. Le palier décisif identifié correspond au choix d'orientation pour les élèves de 3e secondaire. Les élèves y acquièrent un statut d'acteur dans leurs choix d'orientation et résulte d'interactions entre les agents scolaires, les élèves et les parents, lesquels ont des conceptions différentes de l'orientation. La logique passée était autoritaire contre une

logique libérale actuelle où l'élève a le droit d'exprimer sa volonté. Il construit donc son « projet d'avenir » selon son désir.

Les élèves issus de l'immigration appartiennent majoritairement aux catégories populaires (INSEE, 2021), comme énoncé précédemment, ces dernières sont surreprésentées dans l'enseignement professionnel. Les acteurs clés de l'orientation scolaire et les performances scolaires seront repris, en référence à la partie précédemment développée sur l'orientation scolaire. Ce qui suit concerne ainsi les études relatives aux jeunes primo-arrivants et de leur orientation scolaire.

Jellab (2022) souligne que ce constat est similaire pour les élèves issus des milieux populaires et pour ceux issus de l'immigration mais les stratégies éducatives familiales diffèrent. Lorsque la variable origine sociale se confond avec la variable origine culturelle (migratoire), ce sont d'autres inégalités qui émergent. Selon le CNESCO (2016), on observe une surreprésentation des jeunes issus des familles immigrées au sein des filières les moins valorisées socialement.

Des travaux (Clerc, 1964 ; Bastide, 1982 cités par Armagnague et al., 2023) constatent une orientation à la baisse fréquente des élèves primo-arrivants. Des études récentes révèlent qu'à situation familiale et sociale similaire, les enfants immigrés ont plus de chances que les natifs d'être orientés vers des années scolaires professionnalisantes. Bien qu'une analyse comparative pourrait également être intéressante, ce mémoire se focalise sur les facteurs de conversion mobilisés dans le choix d'orientation des jeunes primo-arrivants.

Une perspective sociologique limitée à la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) est insuffisante, car elle ne considère pas les facteurs scolaires et les contextes spécifiques influençant les trajectoires. Cela conduit à percevoir la scolarité des élèves de milieu populaire principalement en termes d'échec, malgré de nombreuses réussites souvent invisibles. Des recherches longitudinales sont nécessaires pour comprendre comment se construisent les parcours d'orientation et comment les inégalités se produisent ou s'atténuent selon l'origine sociale et culturelle (ou migratoire). Croiser données statistiques et parcours de vie révèle que les stratégies individuelles, en interaction avec et en dehors de l'école, jouent un rôle crucial dans ces trajectoires souvent imprévisibles. Plusieurs études ont été menées au sein des familles issues de l'immigration et observe que le rapport de certaines familles à l'école peut être considéré au regard de la diversité de cette population dans ses acquis scolaires, sa connaissance du système éducatif, ou encore son statut social prémigratoire (Ichou, 2018 ; Santelli, 2016 cités par Armagnague et al., 2023). Il s'agit dès lors de prendre en compte le parcours migratoire et les changements sociaux qui accompagnent la migration de ce public.

L'accomplissement de ces jeunes est effectif puisqu'ils ont opéré à un choix d'orientation. Analyser la nature de ce choix est donc important pour parvenir à comprendre leur parcours scolaire et leurs propos. Ce point constitue l'une des approches de sous-chapitre.

Afin de baliser au mieux le propos et de clarifier le modèle d'analyse qui sera présenté ultérieurement, le choix de distinguer plusieurs niveaux de facteurs a été identifié. Mathivat (2019) présente une étude sur les facteurs impactant la scolarisation des adolescents primo-arrivants, elle énonce des facteurs internes, propres à l'individu mais également externes, propres aux institutions et au capital social qui entoure chaque jeune. Les facteurs de conversion proposés dans ce travail s'axeront donc d'un point de vue « micro », se caractérisant par les caractéristiques individuelles des jeunes, « méso » s'appuyant sur le capital social du jeune et les interactions qu'il peut avoir avec autrui et enfin « macro » relatif aux droits, aux institutions et au cadre législatif qui les entourent.

2.3.1. Le choix d'orientation / La nature du choix

L'orientation repose sur des enjeux collectifs (les conditions économiques et l'offre locale de formation) mais aussi sur des dimensions individuelles et subjectives (les compétences, les aspirations et le sens attribué aux études par les élèves et leurs familles) (Dhume et al., 2011). Un processus complexe se construit autour, principalement, les élèves issus des milieux populaires et immigrés à une relégation scolaire.

Dans son ouvrage « L'orientation scolaire », Géraldine André (2012) s'intéresse à l'influence des habitus de classe dans l'orientation scolaire et renouvelle la direction interprétative de l'orientation et des classes sociales. Ses résultats renouvellent l'analyse, non pas de classes sociales, mais plutôt des identités culturelles partagées par les individus ayant une position proche. L'orientation scolaire travaillée par Bourdieu et Passeron (1970) a montré que l'école reproduit les inégalités sociales. De par un manque de maîtrise des codes dominants et d'une absence d'affinité avec les normes scolaires à suivre, les jeunes du bas de la hiérarchie sociale aboutissent dans les filières du bas de la hiérarchie scolaire. Nous renvoyant à la notion d'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010).

Dans leur article, Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010) présentent le système qualifiant de l'enseignement belge en FWB. Ils y décrivent également un choix de filière qualifiante comme « un deuxième choix justifié par les échecs scolaires » (Grootaers et al., 2001, p.3). Le système d'orientation y est ainsi décrit comme un mécanisme liant contrainte et liberté. L'attestation d'orientation peut amener à une logique de relégation au sein des filières de l'enseignement. Ce système d'orientation basé sur la notation scolaire crée un « effet toboggan » (Vitiello, 2008 cité par Franquet et al., 2010) d'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010). L'élève fait donc face à un choix sous contrainte en fonction de ses résultats de performance scolaire et sa liberté de choix

d'option. L'élève est orienté selon la distance qui le sépare de la réussite (Dubet & Duru-Bellat, 2009), il s'agit d'une orientation par l'échec. La filière générale reste la plus valorisée symboliquement car elle peut éventuellement conduire à un plus grand choix aux futurs entrants sur le marché du travail (Palheta, 2018, cité par Rigoni, 2021).

Plusieurs auteurs questionnent cette notion de « véritable » choix. Pour Mullet et al. (1996, cité par Dumora, 2004), un choix existe dès que deux options au moins sont proposées ou du moins envisageables. L'élève doit donc se représenter dans ces choix avant de prendre une décision. Boudesseul & Grelet (2008) utilisent le concept de « non-choix » pour décrire la situation de l'élève quand une orientation est décidée en conseil de classe. Le jeune se trouve bien dans une situation de choix, en suivant la définition de Mullet et al. (1996, cité par Dumora, 2004), puisqu'il a le choix entre l'orientation ou le redoublement. Cependant, ce n'est pas toujours en adéquation avec la réelle volonté de l'élève, ce choix prend donc un caractère négatif. Pour la prise de décision, le jeune, acteur rationnel, effectue un calcul de coûts/risques/bénéfices en fonction de leur position sociale (Boudon, 1973 cité par Dumora, 2004). Plus on descend dans l'échelle des positions sociales, plus le coût de la poursuite d'études croît. Le choix d'orientation de certains jeunes peut tendre vers une sous-évaluation de leurs possibilités, définissant un processus d'auto-sélection (Guichard, 1985, 2022). Armagnague, Boulin et Persini (2023) dépeignent un cumul de choix et de pratiques différenciés qui participe à la construction des inégalités d'orientation. Dans un premier temps, leur étude s'est intéressée aux familles populaires et leurs choix dans la construction du processus d'orientation. Le phénomène « d'auto-sélection », expliquant les raisons de choix d'orientation décrits comme moins ambitieux, permet d'analyser les facteurs et acteurs qui influencent ces choix (Blanchard & Cayouette, 2011 ; Duru-Bellat, 1988 ; Landrier & Nakhili, 2010, cités par Armagnague et al., 2023). De plus, afin de ménager une image positive de lui-même, le jeune rationalise son choix a posteriori, ce qui lui va permettre une autorégulation dans la construction de soi et du projet scolaire (Dumora, 2004).

À la suite d'une enquête, Franquet, Friant et Demeuse (2010) ont pu montrer qu'une majorité (44%) des élèves estiment avoir choisi leur option par intérêt intrinsèque, 22% par intérêt professionnel, 18% par choix imposé, 14% par évitement de l'échec et 3% par réseau de proximité. Grâce à ces profils, ils regroupent les résultats en distinguant deux catégories : la première intégrant les élèves ayant choisi leur parcours (63%) et la seconde ayant subi leur parcours (37%). Une attention particulière doit être portée sur le fait que l'option dans laquelle se trouve le jeune peut être la suite d'un parcours subi ou choisi. Cependant, ces auteurs, dans une approche critique, distinguent trois catégories de parcours en corrélant leurs résultats à ceux menés par Forget (2002, cité par Franquet et al., 2010) qui interrogeait les élèves sur les intentions préalables à ceux-ci. Il distingue ainsi parcours choisi « vrai », parcours subi et parcours choisi « faux ». Ce dernier apporte de la nuance en mettant en exergue les élèves

ayant rationnalisé a posteriori leur parcours d'orientation qui les amène à déclarer que leur parcours est choisi et non subi. L'enquête ne permet cependant pas de faire cette distinction empiriquement.

L'objectif de ce travail vise ainsi à explorer la nature du choix d'orientation scolaire des jeunes primo-arrivants au sein du système éducatif belge, en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans un contexte marqué par une orientation souvent qualifiée de « contrainte » ou de « relégation », il s'agit de comprendre dans quelle mesure le choix d'une filière, notamment qualifiante et professionnelle, relève d'une décision véritablement libre ou s'inscrit dans une logique d'orientation par l'échec (Dubet & Duru-Bellat, 2009) et de performance scolaire. Cette réflexion s'avère particulièrement pertinente pour les élèves primo-arrivants, dont le parcours est fréquemment jalonné d'obstacles institutionnels, linguistiques et sociaux, susceptibles de limiter l'éventail réel des options accessibles. L'analyse vise ainsi à interroger la frontière entre choix subi, choix imposé et choix valorisé, en tenant compte des mécanismes institutionnels (attestations d'orientation, conseil de classe), des représentations individuelles et familiales, ainsi que des effets de rationalisation ou d'auto-sélection (Guichard, 1985, 2022). Comprendre la nature de ce choix permettra d'éclairer les processus de construction des inégalités d'orientation et d'identifier potentiellement des leviers d'action pour renforcer la capabilité des jeunes primo-arrivants dans leur parcours scolaire. Pour procéder à ce choix, ceux-ci ont dû mobiliser des facteurs de conversion qui sont décrits comme suit.

2.3.2. Les facteurs de conversion micro

Diverses variables individuelles influencent les parcours scolaires des élèves primo-arrivants, dont l'origine migratoire et le sexe (Lorcerie, 2011, cité par Armagnague et al., 2023). L'origine sociale (Armagnague & Rigoni, 2022), le niveau d'éducation et de développement des pays d'origine et d'accueil, le facteur linguistique, les trajectoires scolaires (Armagnague et al., 2023) ont été étudiés et montrent l'impact important qu'ont ces facteurs sur les parcours scolaires des jeunes primo-arrivants. L'âge a fait également l'objet d'étude (Persini, 2022 ; Rigoni, 2021) où l'influence des conditions de régularisation à leur majorité, impliquant une formation professionnalisante et une autonomie financière rapide, a été mise en exergue d'autant plus l'arrivée tardive dans le système scolaire est importante.

Dès leur arrivée, ils fréquentent majoritairement un dispositif de soutien linguistique pendant une année scolaire (Brun, 2022 cité par Armagnague et al., 2023) mais des résultats d'enquête démontrent l'insuffisance d'une seule année (Mendonca Dias, 2018). De plus, l'âge d'arrivée dans le système éducatif français (Primon, Moguérou & Brinbaum, 2018 cités par Armagnague et al., 2023) appelé également « pénalité pour arrivée tardive », accentue également leur retard scolaire. Un cumul de difficultés scolaires difficilement rattrapables est observé.

2.3.3. Les facteurs de conversion méso

Plusieurs acteurs clés interviennent dans le choix d'orientation des élèves primo-arrivants suite à leur parcours en DASPA. Selon l'article 22 du décret du 7 février 2019, c'est le conseil de classe qui est le responsable de l'orientation scolaire, s'y greffe également le centre psycho-mécido-social et les parents. Le but étant de guider chaque élève dans le développement d'un projet de vie scolaire et professionnel. Ce ne sont cependant pas les seuls acteurs influençant l'orientation scolaire des élèves.

Selon Schiff (2020), la famille y joue un rôle central pour ces jeunes primo-arrivants en transmettant leurs attentes, leurs valeurs et leur perception de l'école. Le niveau d'étude et l'expérience migratoire des parents peuvent renforcer la motivation et la persévérance scolaire de leurs enfants, tout en influençant les ambitions et les choix d'orientation. Pour les primo-arrivants, l'histoire familiale et le projet migratoire donnent souvent un sens particulier à la scolarité, ce qui peut renforcer l'investissement dans les études.

De plus les pairs, la communauté d'origine et les réseaux de solidarité peuvent exercer des pressions ou offrir des ressources qui orientent les choix scolaires. La valeur attribuée à l'école au sein du groupe d'appartenance et les attentes communautaires jouent également un rôle Schiff, 2020).

Le rôle des professionnels scolaires est également à mettre en évidence. Les choix d'orientations parentaux et juvéniles entrent en résonance ou en opposition avec ceux-ci. L'orientation est appréhendée comme un travail scolaire à travers lequel les élèves intériorisent les implicites de l'orientation, à savoir les hiérarchies entre les filières et, aussi, les pronostics et appréhensions des enseignants moins favorables à leur égard lorsqu'ils sont de milieux défavorisés (Cayouette-Remblière, 2014 cité par Armagnague et al. 2023).

Plusieurs critères sont pris en compte par les enseignants pour l'orientation, outre les résultats, les critères liés à la notion polysémique d'autonomie sont mobilisés (Chauvel, 2014). Les acteurs éducatifs peuvent également sous-estimer « les possibilités des élèves à poursuivre des études du fait de leur origine étrangère et défavorisée », selon une logique de « prophétie auto-réalisatrice » du fait de leur situation familiale par exemple (Bolzman, Felder & Fernandez, 2018). Les pratiques du personnel scolaire varient aussi selon le sexe de l'élève (Duru-Bellat, 2004), favorisant les préjugés favorables et un soutien envers les filles issues de l'immigration. Pour certaines familles, n'ayant pas les moyens langagiers et la connaissance du système, le rôle de l'enseignant est central dans l'orientation. Or ce dernier souhaite assurer une sécurité pédagogique et influence, parfois inconsciemment, l'orientation de ces élèves (Buisson-Fenet et al., 2022 ; Armagnague et al., 2019). Les rôles de porte-parole et de conseiller des enseignants peuvent ainsi entraîner des tensions et mener ainsi à des dilemmes moraux pour ceux-ci.

En Belgique, le centre PMS (centre psycho-médico-social) est l'un des acteurs institutionnels de l'orientation scolaire. Il a pour mission de « communiquer, en toute indépendance, des avis d'orientation relatifs aux choix d'options, d'études, de formation ou d'établissement, après examen de l'élève ou entretien avec la famille » et de « délivrer l'attestation d'orientation vers l'enseignement spécial ». Il ne dépend donc pas des établissements qu'il dessert. Le décret « mission » balise leur travail d'orientation en précisant qu'à la demande de l'élève inscrit en dernière année de secondaire, « le centre PMS… amène les élèves à découvrir ses motivations et ses capacités à mener ses projets à bien » (article 32, § 2). Il en est de même à l'issue de l'enseignement professionnel et technologique.

Outre les professionnels scolaires, ce sont également des travailleurs sociaux et des acteurs associatifs qui jouent un rôle d'accompagnement, particulièrement pour les MENA. Ils aident à la construction du projet de vie et à l'intégration dans la société, tout en soutenant l'autonomie et la prise de décision du jeune (Rigoni, 2021). Leur intervention est souvent déterminante dans l'accès à l'information, la compréhension des démarches administratives et le soutien psychologique.

2.3.4. Les facteurs de conversion macro

Un certain nombre de variables régulièrement associées à l'échec scolaire pour les milieux populaires sans ascendance migratoire ne le sont pas pour les familles liées à la migration. Ces élèves primo-arrivants font l'expérience d'une relégation scolaire mais cela ne doit pas constituer la seule grille de lecture permettant de penser les carrières scolaires et l'orientation. Cette dernière s'avère d'abord être une pratique institutionnelle qui vise à répartir les publics selon les places et leur hiérarchie, générant une « distillation fractionnée » (Jellab, 2022), et moins accompagner chaque élève à réaliser son projet d'études. L'orientation est définie sous deux angles, la répartition des élèves selon un rapport entre demande d'orientation et places disponibles, et l'aide au choix ou d'une auto-détermination. Le poids de la formation initiale y est déterminant, en témoigne le rapport utilitariste entre l'orientation scolaire et professionnelle.

Selon Jellab (2022), l'orientation des élèves primo-arrivants est à appréhender en tenant compte de la diversité des parcours combinant l'origine sociale, l'origine culturelle (ou migratoire), le contexte social et institutionnel, ainsi que le genre. La ségrégation scolaire et les pratiques d'orientation diffèrent, créant une « discrimination systémique » et non volontaire. Ainsi, l'école joue un rôle clé dans la production et le renforcement des inégalités scolaires.

Chauvel (2008) précise que si la législation garantit en principe l'accès à l'école pour tous, indépendamment du statut de séjour, de nombreux obstacles persistent dans la réalité. Les enfants sans titre de séjour légal ou avec un statut précaire subissent des parcours scolaires fragmentés, marqués par l'absentéisme, la stigmatisation, des difficultés d'intégration et une orientation fréquente vers des

filières peu valorisées ou l'enseignement spécialisé. Leur accès à d'autres droits fondamentaux (logement, santé, activités extrascolaires) est également limité, ce qui compromet la qualité de leur scolarité. Les professionnels chargés de leur accueil sont eux-mêmes précarisés, peu formés et souvent en situation d'instabilité professionnelle, ce qui nuit à la continuité et à l'efficacité de la prise en charge. Enfin, l'absence de critères clairs dans les dispositifs d'accueil laisse place à l'arbitraire dans l'évaluation et l'orientation des élèves, accentuant les inégalités scolaires et sociales (Chauvel, 2008).

L'établissement scolaire, en particulier le conseil de classe post-DASPA, exerce donc la fonction d'orientation et de sélection. Le terme d'orientation prend, ici, l'aspect d'une « attestation d'orientation » délivrée par celui-ci. Le conseil de classe émet un avis sur chaque élève à la fin de l'année scolaire, trois formes d'attestation (attestation d'orientation ou AO) y sont délivrées : « l'élève est admis à poursuivre » (AOA), « l'élève est admis à poursuivre avec des restrictions qui limitent le choix des filières et options » (AOB) ou « l'élève doit redoubler son année » (AOC). « *Dans le contexte scolaire, force est de constater que le mot "orientation" masque très souvent des procédures de répartition d'élèves dans les différentes filières de formation* » (Donnay, Biermar, Boucenna, Godet, Beckers et François, 2002, cités par Demeuse & Lafontaine, 2005). Cela encourage ainsi l'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010) par les capacités scolaires des élèves, évaluées par les enseignants, allant de l'enseignement général vers celui de transition ou de qualification technique et arrivant ensuite à l'enseignement professionnel et l'alternance ou l'apprentissage. Le décret « mission » précise que c'est le conseil de classe qui « est responsable de l'orientation ».

L'institution scolaire, influencée par son environnement local et les politiques éducatives, joue un rôle central dans l'orientation des jeunes primo-arrivants. Dans un contexte de quasi-marché scolaire, les écoles se positionnent stratégiquement face à la concurrence et aux attentes sociopolitiques, ce qui façonne leurs politiques de recrutement et d'accueil. Les établissements spécialisés dans l'accueil des primo-arrivants adaptent leurs dispositifs pédagogiques et organisationnels pour répondre à la diversité des élèves, tout en cherchant à préserver leur attractivité auprès d'autres publics. Les choix politiques locaux, les pressions des pouvoirs organisateurs et la nécessité d'obtenir des financements spécifiques influencent la capacité des écoles à intégrer ou à spécialiser ces élèves. Cette dynamique peut restreindre la liberté de choix des familles primo-arrivantes, souvent orientées vers des écoles « expertes » ou des dispositifs spécialisés, ce qui risque de prolonger leur instabilité et de limiter leur accès à une scolarité pleinement inclusive. Ainsi, l'orientation des jeunes primo-arrivants résulte d'un équilibre complexe entre logiques institutionnelles, enjeux politiques locaux et contraintes du système éducatif (Armagnague et al., 2023).

2.3.5. Conclusion

Peu d'analyses compréhensives existent sur les appropriations des orientations des élèves. Les familles et élèves sont rendus responsables des échecs scolaires, or la massification scolaire a pu donner l'illusion d'un accès équitable aux places, sans considération des inégalités sociales d'origine. Les familles issues de l'immigration témoignent une forte croyance en l'école et viennent se heurter aux verdicts scolaires de l'orientation. Le sentiment d'injustice, la reproduction des inégalités par l'école (institution discriminante), les comportements adoptés face à l'orientation et la relégation scolaire s'imposent parfois aux élèves (Armagnague, Boulin & Persini, 2023).

2.4. Conclusion

Ce chapitre met en évidence la complexité du processus d'orientation scolaire, particulièrement pour les élèves primo-arrivants. Il souligne les interactions entre les acteurs, les enjeux de choix et les contraintes systémiques. L'orientation joue un rôle crucial dans la mobilité sociale, mais les inégalités scolaires liées aux barrières linguistiques ou culturelles peuvent conduire à des discriminations (Draelants, Dupriez et Maroy, 2011).

Le système d'orientation en FWB est décrit comme un mécanisme liant contrainte et liberté, avec un risque de relégation vers les filières qualifiantes et professionnelles en cas d'échec scolaire. L'orientation par l'échec (Dubet & Duru-Bellat, 2009) crée un « effet toboggan » (Vitiello, 2008 cité par Franquet et al., 2010) ou une orientation en cascade (Demeuse et al., 2010) où les élèves sont orientés en fonction de leurs résultats, limitant leur liberté de choix. Plusieurs auteurs questionnent la notion de « véritable » choix, soulignant que l'orientation peut être perçue comme un « non-choix » (Boudesseul & Grelet, 2008) lorsque celle-ci est décidée par le conseil de classe. Les élèves effectuent un calcul coûts/risques/bénéfices en fonction de leur position sociale, et peuvent même sous-évaluer leurs possibilités par auto-sélection (Guichard, 1985, 2022).

Plusieurs acteurs clés interviennent dans le choix d'orientation : le conseil de classe, le centre psycho-médico-social (PMS) et les parents. Le conseil de classe, responsable de l'orientation, émet des avis qui peuvent limiter les choix des élèves. L'institution scolaire met en place des dispositifs pour garantir l'autonomie des élèves. Cependant, celle-ci peut être compromise par des injonctions contradictoires et des difficultés de communication entre l'école et les familles.

En conclusion, l'orientation scolaire est un processus complexe influencé par des facteurs individuels, sociaux, culturels et institutionnels. Les élèves primo-arrivants sont particulièrement vulnérables face aux inégalités scolaires et aux contraintes du système d'orientation. Le modèle théorique développé ci-après s'inspire de l'approche des capabilités afin de comprendre les ressources et les contraintes des

jeunes primo-arrivants sortant du DASPA lors de leur choix d'orientation scolaire. Le cadre théorique des capabilités offre une grille d'analyse pour comprendre comment les primo-arrivants négocient leur orientation scolaire entre contraintes et opportunités. Il permet de dépasser une vision purement déterministe en interrogeant les marges de manœuvre réelles de ces élèves.

Chapitre 3. Problématique, hypothèses et modèle analytique

Fort de cette assise théorique, le troisième chapitre formule la problématique de recherche et les hypothèses, avant de présenter le modèle analytique qui guidera l'investigation empirique.

3.1. Problématique

Qu'en est-il toutefois de la situation de l'orientation scolaire et plus spécifiquement des jeunes primo-arrivants ? Comment ce choix d'orientation scolaire parvient-il à s'opérer selon les ressources, opportunités et facteurs de conversion liés à l'histoire personnelle de ce public ? Le parcours migratoire exercerait un effet sur l'orientation scolaire en FWB entraînant potentiellement des inégalités sociales. À partir de ces différents travaux et apports théoriques, je pose donc la question suivante :

- Dans quelle mesure les choix d'orientation scolaire des primo-arrivants vers les filières professionnelles et qualifiantes sont-ils influencés par des facteurs individuels, sociaux, socioculturels et institutionnels, et comment ces choix affectent-ils leurs capabilités à accéder à des trajectoires éducatives et professionnelles épanouissantes ?

Je pointe notamment différentes sous-questions :

- Quels sont les facteurs de conversion mobilisés par les jeunes primo-arrivants dans leur orientation scolaire post-DASPA ?

- Parmi les facteurs de conversion, des mécanismes de discrimination sont-ils observables ?

- Comment expliquer l'orientation scolaire des jeunes issus de l'immigration vers des filières professionnelles et qualifiantes ?

3.2. Hypothèses

Le modèle d'analyse que je confronte au réel se décline à partir du paradigme des capacités de Sen. En partant de celui-ci, chaque « niveau » est décomposé en un ensemble de concepts prenant en compte le parcours migratoire des primo-arrivants. Je présuppose que ces niveaux interagissent et s'influencent positivement ou négativement, créant un modèle systémique. Pour plus de clarté, l'ensemble des hypothèses suivra cette logique d'organisation par niveaux.

Du point de vue des facteurs individuels (Micro), j'émets l'hypothèse que les choix d'orientation scolaire des primo-arrivants sont influencés par leurs compétences linguistiques et académiques, ainsi que par leurs aspirations personnelles et familiales. J'émets également l'hypothèse d'une influence

importante pour rejoindre le marché de l'emploi rapidement, suite à un retard scolaire plus ou moins important.

Du point de vue des facteurs socioculturels (Méso), les données suggèrent que les choix d'orientation scolaire des primo-arrivants sont influencés par leur origine sociale et économique, ainsi que par les attentes et les pressions exercées par leur communauté et leurs pairs.

Au regard des facteurs institutionnels et politiques, il apparaît probable que les élèves primo-arrivants sortant du DASPA sont fortement influencés dans leur choix d'orientation scolaire de par leur statut, le quasi-marché scolaire et un manque d'accès à l'information, en raison d'une discrimination institutionnelle et d'une ségrégation liées à ce public.

Pour conclure, j'avance l'idée que les élèves primo-arrivants, sortant du DASPA, sont influencés vers un non-choix d'orientation scolaire (Boudesseul & Grelet, 2008). Ceux-ci, bien qu'informés, ne comprendraient pas l'ensemble des choix possibles et les conséquences de ceux-ci.

3.3. Modèle analytique

En réalisant une analyse par récit de vie, il s'agit de tenir compte du fonctionnement effectif, de l'accomplissement réalisé. Une telle approche met l'accent sur les parcours biographiques et les moments de transition ou de bifurcation. Au-delà des différences individuelles, elle explore comment les attentes personnelles se confrontent aux conditions de leur réalisation. Cela concerne tant les opportunités que les ressources. Elle considère également comment les facteurs de conversion varient d'une personne à l'autre, selon des critères tels que le genre, l'âge, la qualification ou la position. Cette variation s'observe aussi au cours des différentes étapes de la vie professionnelle et personnelle d'un même individu.

Pour analyser la liberté réelle de choix, trois types sont distingués :

1. Le « vrai choix », lorsque le jeune choisit librement parmi plusieurs possibilités ;
2. Le « faux choix » (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010), quand le choix est en réalité imposé ou contraint ;
3. Le « faux-vrai choix », quand le jeune rationalise ou sous-évalue ses possibilités, par préférence adaptative (Nussbaum, 2001) ou auto-sélection (Guichard, 1985, 2022).

Le modèle s'appuie sur deux grands axes :

1. Capacités-compétences (« Micro ») : il s'agit des ressources individuelles du jeune (matérielles, scolaires, linguistiques, informationnelles, aspirations scolaires, etc.) qui peuvent être mobilisées pour accéder à différentes options.
2. Capacités-opportunités (« Méso » et « Macro ») :
    a. Au niveau « Méso », on considère les interactions sociales (famille, école, capital social) et les conditions économiques, résidentielles ou institutionnelles qui facilitent ou limitent l'action.
    b. Au niveau « Macro », on analyse l'accès aux droits, les règles du système éducatif, les politiques migratoires et l'ensemble des structures institutionnelles qui influencent les choix et les parcours.

Enfin, le modèle prend en compte l'environnement social global, fait de contraintes et d'opportunités, qui évolue selon le contexte résidentiel, culturel et institutionnel. Cette approche permet ainsi de mieux comprendre comment les jeunes primo-arrivants transforment ou non leurs ressources en véritables possibilités d'orientation scolaire.

La problématique et le modèle analytique étant définis, il convient maintenant de préciser la démarche méthodologique pour explorer empiriquement les parcours d'orientation des primo-arrivants.

Chapitre 4. Méthodologie : le récit de vie selon Bertaux

Le quatrième chapitre justifie le choix de la méthode des récits de vie selon Bertaux, particulièrement adaptée pour saisir la complexité des trajectoires individuelles et leur inscription dans des dynamiques sociales plus larges.

4.1. Fondements et apports de la méthode des récits de vie

L'approche par le récit de vie est une méthode qualitative de recherche qui accorde une place centrale à l'étude de la temporalité et des expériences vécues par les individus (Burrick, 2010).

Ce type d'entretien, qui s'inscrit dans ce que l'on appelle la « méthode biographique ». Il invite une personne à se remémorer et à raconter son expérience de vie au chercheur. Ce dispositif ne repose pas sur un enchaînement de questions et de réponses structurées, mais sur une consigne générale demandant au narrateur de relater l'intégralité de son parcours de vie ou une partie de celui-ci, selon l'objectif de l'enquêteur. En fonction des auteurs, différentes manières de procéder sont utilisées. Le sociologue peut poser des questions ou faire des relances, mais doit veiller à ce que l'entretien suive le fil du récit choisi par la personne interrogée. L'enquêteur ne s'appuie pas sur un guide d'entretien qui rendrait l'échange trop cadré. L'intérêt sociologique de cette méthode réside dans la dimension subjective du récit : il s'agit de comprendre les logiques d'action à partir du sens que l'acteur donne à sa propre trajectoire. Plutôt que de se concentrer sur des cas isolés, la méthode du récit de vie permet de situer l'individu dans le réseau social auquel il appartient et d'analyser les phénomènes sociaux à travers un enchaînement de causes et d'effets. Le récit de vie permet ainsi de mettre en lumière les processus sociaux sous-jacents.

Le chercheur doit obtenir le consentement libre et éclairé de la personne qui participe à la recherche (Legrand, 1992). Il doit garantir la confidentialité et l'anonymat des données recueillies. Dès le premier échange, le chercheur explique clairement l'objet de sa recherche à son interlocuteur. Ce « filtre implicite » ainsi installé, l'individu sélectionnera inconsciemment les informations pertinentes à narrer (Bertaux, 2016).

La conduite des entretiens se base donc sur une approche non directive, où le chercheur s'abstient de toute intervention qui pourrait structurer le discours du sujet. Il cherche avant tout à encourager une narration approfondie de son interlocuteur, en utilisant des techniques d'expression comme le silence, les encouragements ou la reformulation.

Selon Legrand (1993), la question de départ se doit d'être large et ambiguë pour permettre à l'individu d'interpréter la question par lui-même et de donner sa narration. Le chercheur veillera à fournir une écoute attentive et active dans le but de favoriser l'expression de l'individu. Chacun d'eux s'exprime

et découpe de lui-même sa vie grâce à son interprétation de son vécu. À la fin de chaque entretien, le chercheur peut amener son interlocuteur à aborder des points nécessaires à sa recherche.

Cette méthode suscite cependant certaines critiques. Pierre Bourdieu (1986) a introduit le concept d'illusion biographique pour désigner la tendance à concevoir une vie comme un récit cohérent et linéaire, suivant une trajectoire avec un début, un développement et une fin logiques. Cependant, Bourdieu souligne que cette vision est en réalité une reconstruction a posteriori qui occulte plusieurs dimensions essentielles. D'une part, elle ignore les contingences et les ruptures. Il s'agit des événements imprévus, des opportunités soudaines ou des échecs qui bousculent les trajectoires. D'autre part, elle minimise les déterminismes sociaux, tels que l'influence du milieu d'origine, des structures économiques ou des rapports de domination qui façonnent les possibilités individuelles. Enfin, elle néglige les stratégies adaptatives des individus, qui ne suivent pas un « plan de vie » prédéfini, mais ajustent en permanence leurs choix en fonction des contraintes et des opportunités. En somme, croire que l'existence d'une personne se déroule selon une logique narrative préétablie relève de l'illusion, car cette perspective occulte les hasards, les limites structurelles et les réinterprétations ultérieures qui influencent réellement les parcours de vie.

Le récit de vie est ainsi marqué par la subjectivité puisqu'il repose sur la parole des individus. Les oublis, les souvenirs sélectifs, les embellissements ou au contraire les traumatismes refoulés façonnent le récit a posteriori, cet ensemble joue un rôle central dans la reconstruction mémorielle. Ensuite, l'effet de présentation de soi intervient, puisque l'enquêté peut chercher à donner une image cohérente, voire idéalisée, de son parcours en fonction des normes sociales ou de ce qu'il perçoit comme valorisant. Enfin, le contexte d'énonciation influence également le discours : la relation avec le chercheur, le cadre formel ou informel de l'entretien, ainsi que les attentes supposées du chercheur peuvent orienter, consciemment ou non, la manière dont l'individu raconte son histoire. Ainsi, loin d'être une simple restitution factuelle du passé, le récit de vie est une construction dynamique, où se mêlent mémoire personnelle, stratégies individuelles et interactions sociales (Bertaux, 2016).

Pour conclure, le récit de vie, en tant que méthode qualitative, offre une perspective riche pour appréhender la complexité des trajectoires individuelles et leur inscription dans des dynamiques sociales plus larges. En plaçant au cœur de l'analyse la parole des acteurs et leur expérience vécue, cette approche permet de saisir les logiques subjectives qui sous-tendent les parcours de vie. Elle révèle également les structures sociales qui les encadrent. Cependant, comme l'a souligné Bourdieu (1986) à travers le concept d'illusion biographique, cette méthode comporte des limites intrinsèques liées à la nature reconstruite et nécessairement partielle des récits individuels. Les biais de mémoire, les stratégies de présentation de soi et l'influence du contexte d'enquête rappellent que le récit produit

n’est jamais un simple reflet du vécu. Il constitue plutôt une interprétation située, marquée par les enjeux identitaires et relationnels de la situation d’entretien.

Néanmoins, c’est précisément dans cette tension entre subjectivité et objectivité que réside tout l’intérêt heuristique de la méthode. En analysant comment les individus donnent sens à leur parcours à travers le récit, le chercheur peut accéder à la fois aux représentations personnelles et aux cadres sociaux qui les influencent. La force du récit de vie réside ainsi dans sa capacité à articuler le vécu et le structurel, en montrant comment les biographies individuelles s’inscrivent dans des contextes historiques et sociaux spécifiques. Plutôt que de chercher à éliminer la subjectivité, l’enjeu méthodologique consiste donc à la prendre en compte comme un matériau d’analyse à part entière, tout en croisant ces données avec d’autres sources pour en saisir les déterminations objectives.

En définitive, le récit de vie se révèle un outil précieux pour la compréhension des phénomènes sociaux, notamment l’orientation post-DASPA des primo-arrivants. Cela nécessite toutefois d’en maîtriser les écueils et d’adopter une posture réflexive quant aux conditions de production des données. En reconnaissant la valeur et les limites de la parole des acteurs, cette approche permet d’appréhender la vie sociale dans sa double dimension, à la fois vécue et racontée, individuelle et collective.

4.2. Mise en œuvre de la méthode

L’objectif de ce mémoire est de s’intéresser aux facteurs de conversion mobilisés lors du choix d’orientation d’adolescents sortis du dispositif DASPA. Les données récoltées viennent d’une enquête qualitative réalisée auprès de sept adolescents ayant fréquenté un DASPA d’un établissement scolaire namurois. Toutes les écoles fréquentées par les jeunes interrogés font partie d’un même bassin scolaire. Elles sont géographiquement proches. Elles disposent toutes d’un enseignement qualifiant et professionnel.

Les élèves ukrainiens n’ont pas été pris en compte dans ce mémoire pour plusieurs raisons contextuelles et méthodologiques. D’une part, leur arrivée massive en Fédération Wallonie-Bruxelles est liée à la crise récente du conflit armé en Ukraine, ce qui a conduit à la mise en place de dispositifs d’accueil spécifiques et à des procédures administratives adaptées, différentes de celles appliquées aux primo-arrivants issus d’autres contextes migratoires. En effet, la Fédération Wallonie-Bruxelles a déployé des mesures particulières pour les élèves ukrainiens. Ces mesures incluent notamment des mécanismes de simplification et un monitoring spécifique, afin de répondre à l’urgence et à l’ampleur de la situation. Enfin, les spécificités administratives et pédagogiques de leur prise en charge, ainsi que la volonté de garantir une certaine homogénéité dans l’analyse des parcours, ont conduit à

privilégier un échantillon composé de jeunes primo-arrivants ayant connu un processus d'intégration plus classique et comparable au sein du DASPA.

Au départ, ces écoles ont été contactées afin de pouvoir réaliser des entretiens avec des jeunes volontaires. Seule une école a répondu et a soumis la proposition d'entretien à plusieurs jeunes, deux d'entre eux ont accepté et un seul a mené l'entretien. La prise de contact par les écoles n'a donc pas été privilégiée, au profit du bouche-à-oreille. Suite à des échanges avec certains acteurs scolaires, j'émets l'hypothèse d'une certaine méfiance de la part de certaines institutions scolaires concernant le sujet de ce mémoire. Certaines écoles favoriseraient des logiques d'orientation contrainte afin de valoriser leur établissement scolaire.

La constitution de l'échantillon s'est appuyée sur une démarche sociologique attentive à la diversité des trajectoires migratoires et scolaires. L'enquête a ciblé trois établissements du bassin namurois disposant d'un dispositif DASPA, afin d'explorer les processus d'orientation post-DASPA dans un contexte local spécifique. Les participants retenus avaient quitté le dispositif depuis au moins un an, condition permettant d'analyser leur expérience de l'enseignement ordinaire et l'évolution de leur maîtrise du français, situant ainsi leur parcours dans une dynamique d'intégration linguistique et institutionnelle.

L'âge minimal de 16 ans a été retenu pour saisir le moment charnière de l'orientation scolaire, moment où s'élargit l'éventail des choix, notamment par l'accès à l'enseignement professionnel. Malgré la surreprésentation masculine dans les statistiques récentes (enseignement 2024), l'échantillon a été constitué de manière à garantir une hétérogénéité de genre, dans l'objectif de mettre au jour d'éventuels effets différenciés selon le sexe sur les processus de conversion des capitaux scolaires et sociaux. Enfin, la sélection a pris en compte la pluralité des situations migratoires et familiales, l'âge à l'arrivée en Belgique et la diversité des parcours dans le secondaire, afin de saisir la complexité des facteurs de conversion influençant l'orientation au prisme de l'expérience migrante.

La recherche d'enquêtés s'est donc majoritairement faite sur la base du bouche-à-oreille. Le réseau associatif a joué un rôle important dans l'apport de jeunes primo-arrivants. Deux jeunes fréquentant des ASBL différentes ont ainsi été contactés. Ceux-ci en ont ensuite parlé à des connaissances qui ont bien voulu communiquer en vue de réaliser un entretien.

L'échantillon comprend sept jeunes, tous ayant fréquenté le DASPA entre 12 et 15 ans et ayant connu exclusivement l'enseignement secondaire. La diversité des profils est assurée par la variation des origines géographiques, des âges et des parcours scolaires antérieurs. Parmi ces jeunes, certains vivent avec leur famille, tandis que d'autres sont des Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENA) ou d'anciens MENA, ce qui permet de prendre en compte différentes modalités d'arrivée et de prise en

charge. Une partie des participants a ainsi migré seule, renforçant la variété des trajectoires étudiées. Cette approche par choix raisonné vise à maximiser la richesse et la représentativité des expériences recueillies, conformément aux recommandations méthodologiques de la recherche qualitative par récits de vie. Le tableau ci-dessous reprend les profils des participants.

Prénom	Pays d'origine	Âge	Sexe	Situation actuelle	Arrivée Seul / Famille	Origine sociale
Azzam	Somalie	18 ans	H	4e Technique de transition option informatique	Seul	Inconnue
Bachra	Syrie	17 ans	F	Décrochage scolaire	Famille	Modeste
Farida	Irak	17 ans	F	5e Qualification option technicienne en comptabilité	Famille	Modeste → Défavorisée
Hadda	Palestine	17 ans	F	3e Professionnelle option services sociaux	Famille	Défavorisée
Imran	Afghanistan	18 ans	H	En recherche d'emploi	Seul	Défavorisée
Naouar	Afghanistan	19 ans	H	4e Professionnel option chauffage sanitaire	Seul	Défavorisée
Tania	Palestine	17 ans	F	4e Professionnelle option puériculture	Famille	Défavorisée

Il est important de noter que cette population est particulièrement mobile. En effet, la majorité de ces jeunes ne poursuivent pas toute leur scolarité dans l'établissement où ils ont effectué le DASPA. Ils sont souvent inscrits dans une autre école, engagés dans une formation ou déjà actifs sur le marché du travail. Cette situation a nécessité des recherches supplémentaires pour pouvoir les contacter.

Différents cas de figure ont été observés :

- Cinq jeunes ne se sont jamais présentés au rendez-vous prévu ;
- Parmi ceux rencontrés, plusieurs sont arrivés en retard ;
- Enfin, quelques-uns se sont présentés à deux pour l'entretien.

Cette diversité de situations a complexifié la collecte de données, tout en reflétant la réalité fluctuante de ce public. Certains obstacles linguistiques ont également posé problème lors de la prise de contact ou lors des entretiens, certains ne comprenant pas les requêtes.

4.3. Positionnalité du chercheur et enjeux relationnels

La recherche qualitative auprès des populations primo-arrivantes soulève des enjeux épistémologiques et éthiques fondamentaux qui nécessitent une réflexion approfondie sur la positionnalité du chercheur (Bergamaschi et al., 2022). En tant qu'homme blanc occidental menant une telle recherche, je me dois d'interroger ma position sociale et mes privilèges. Il s'agit également d'examiner les rapports de pouvoir qui structurent inévitablement ma relation avec les participants. Cette démarche réflexive constitue non seulement une exigence éthique, mais également une condition nécessaire à la production d'un savoir scientifique rigoureux et pertinent.

En tant qu'homme blanc occidental, je dois donc abandonner l'illusion d'une position neutre et reconnaître que ma recherche s'inscrit dans des rapports sociaux préexistants. Ma positionnalité affecte directement la parole des enquêtés et les données que je peux recueillir. Les primo-arrivants peuvent adopter diverses stratégies face à un chercheur perçu comme appartenant au groupe majoritaire. Il peut s'agir de discours de déférence, d'euphémisation des expériences discriminatoires, ou au contraire, de discours revendicatifs. Ces stratégies discursives, développées dans les interactions quotidiennes avec la société d'accueil, se reproduisent en situation d'entretien et constituent un biais méthodologique majeur affectant la parole recueillie (Bergamaschi et al., 2022).

Mon cadre de référence culturel et social influence inévitablement mon interprétation des données recueillies. Sans vigilance constante, je risque d'imposer des catégories d'analyse ethnocentriques qui ne correspondent pas aux réalités vécues par les primo-arrivants. Cette forme de violence épistémique peut conduire à reproduire des stéréotypes ou à occulter certaines dimensions essentielles de l'expérience migratoire.

Face à ces enjeux, la réflexivité s'impose comme une exigence fondamentale. Elle implique un questionnement continu sur mes présupposés, mes choix méthodologiques et mes interprétations. Cette démarche ne vise pas à neutraliser ma subjectivité, ce qui serait illusoire, mais à l'expliciter pour mieux en comprendre les effets sur la recherche. J'ai ainsi veillé à expliciter ma démarche et mes présupposés avant l'entretien avec chacun des jeunes. La méthode choisie vise également à valoriser la parole et l'expertise de ceux-ci.

Plutôt que de prétendre à une impossible neutralité, je peux aspirer à devenir ce que Donna Haraway (1997, cité par Vivas-Romero, 2017) nomme un « témoin muté ». Contrairement au « témoin modeste » qui se présente comme invisible et détaché, le témoin muté assume sa subjectivité et son implication dans la réalité qu'il étudie. Cette posture reconnaît que la recherche est toujours politique et que le chercheur laisse inévitablement une empreinte sur son terrain.

Cette démarche réflexive ne garantit pas l'absence de biais ou d'erreurs d'interprétation, mais elle constitue une condition nécessaire pour une recherche éthiquement responsable et scientifiquement rigoureuse. Elle rappelle que la production de connaissances n'est jamais neutre et que le chercheur doit assumer sa responsabilité dans les représentations qu'il contribue à construire.

4.4. Déroulement des entretiens

L'entretien était toujours précédé d'une prise de contact par messages. Les contacts ont été pris avec les jeunes par l'intermédiaire d'autres jeunes à l'exception d'un jeune contacté par une éducatrice d'une école. La personne intermédiaire était mise au courant de la demande d'entretien et du sujet du mémoire. Dans la plupart des cas, il s'agissait des jeunes eux-mêmes qui me renvoyaient vers un autre. Une prise de contact s'ensuivait afin d'avoir l'accord de participation. J'ai pu expliquer personnellement à chacun des jeunes les objectifs du travail et instaurer au préalable un climat de confiance. Les entretiens se sont tous déroulés dans un local d'ASBL.

Lors de la rencontre, il était essentiel d'instaurer un climat de confiance, un contact empathique et une certaine transparence. Je leur expliquais que je menais une étude sur les jeunes ayant été scolarisés dans le DASPA, en insistant sur le fait que je ne faisais pas partie de l'école ou du centre. Je précisais également qu'il s'agissait d'une recherche pour un travail de fin d'études et je garantissais l'anonymat des entretiens. De plus, je soulignais qu'il n'y avait ni « bonnes » ni « mauvaises » réponses et que mon objectif était simplement de comprendre leur parcours scolaire en écoutant leur témoignage. Si un jeune ne souhaitait pas aborder un sujet, je n'insistais pas.

Chaque entretien s'appuyait sur la méthode du récit de vie (Bertaux, 2016). Une grille d'entretien a cependant été conçue pour favoriser l'expression des jeunes, qui font parfois face à une maîtrise partielle du français. Cette grille est disponible en annexe. Je commençais par demander au jeune de me raconter comment s'était passé son choix d'option et de l'expliquer. Ensuite, j'abordais sa scolarité en l'invitant à parler de son expérience scolaire en général. J'explorais son ressenti par rapport aux cours, ainsi que ses relations avec les professeurs et les autres élèves. Je veillais à rebondir sur les propos des jeunes pour suivre leur propre narration. Pour conclure, je demandais à chaque jeune s'il souhaitait ajouter quelque chose d'important. Les entretiens ont duré un peu moins d'une heure.

4.5. Stratégie d'analyse des données

Cette méthode suppose une prise en compte de la temporalité nécessaire d'un point de vue qualitatif. En effet, la liberté dynamique et relationnelle (Zimmerman, 2008) implique de ne pas se focaliser sur un moment donné. Il s'agit de prendre en compte le parcours de l'individu passé et en devenir pour en

comprendre toutes ses nuances. Il s'agit dès lors pour le chercheur de porter son attention sur les périodes de bifurcation, les événements venant modifier le parcours de l'individu.

Après les entretiens et leur retranscription, une première analyse verticale a été menée. La retranscription des entretiens s'est révélée particulièrement complexe en raison de la maîtrise partielle du français des jeunes primo-arrivants. L'entretien avec Tania l'illustre bien : les formulations approximatives et les hésitations linguistiques ont nécessité une attention particulière pour préserver la fidélité de son témoignage tout en assurant sa compréhension. Grâce à un tableau de récit de vie, disponible en annexe, chaque récit de vie a été analysé pour retracer la chronologie et les périodes de bifurcations énoncées par les interrogés dans chacun des parcours. Leur vécu subjectif y a également été identifié, de même que les acteurs clés, les thèmes abordés et les facteurs de conversion en jeu. Une analyse de ce tableau a ensuite été réalisée pour permettre une présentation fluide de chaque récit de vie et de ses singularités. Une analyse transversale a ensuite été réalisée. Elle compare les récits et met en évidence les régularités, les différences et les enseignements généraux.

Cette méthodologie étant explicitée, nous pouvons maintenant explorer concrètement les parcours d'orientation des sept jeunes primo-arrivants interrogés.

Chapitre 5. Analyse des récits de vie

Le cinquième chapitre présente d'abord une analyse verticale de chaque récit, révélant la singularité des trajectoires, avant de proposer une analyse transversale qui fait émerger les points de convergence et de divergence ainsi que les facteurs déterminants.

5.1. Analyses verticales : présentation et analyse de chaque entretien

5.1.1. Naouar, des contraintes à l'émancipation

Naouar est un jeune Afghan de 19 ans. Il a été contacté oralement, suite à une rencontre fortuite dans la rue et une connaissance commune. Comme le montre son portrait, Naouar fait preuve de générosité envers ceux qui le côtoient et il s'exprime volontiers sur son parcours. Il est arrivé sereinement à l'entretien, montrant même une certaine motivation à partager son vécu. Sa personnalité solaire a ajouté une émotion certaine lors de l'analyse de son récit.

L'Afghanistan : Socialisation primaire dans un contexte de précarité

Naouar grandit dans une famille afghane marquée par la précarité économique et sociale. Lors de l'entretien, il évoque uniquement sa famille. *« … j'ai beaucoup de problèmes dans ma famille là-bas, parce que moi je sors d'une famille pauvre… Pas beaucoup de l'argent, pas très riche. Je sors d'une famille comme ça. Parce qu'ils ont besoin de l'argent. »* Cette situation de précarité configure dès l'enfance un rapport particulier au travail et à la responsabilité familiale. Le père « travaille toujours » tandis que la mère s'occupe du foyer, division des rôles dans laquelle Naouar s'insère activement. *« J'ai beaucoup aidé ma maman. Parce que mon papa, il travaille toujours. Il n'y a pas beaucoup à la maison donc j'ai aidé beaucoup ma maman pour cuisiner, la vaisselle, pour les vêtements et tout… Pour laver… J'ai beaucoup aidé ma maman.»*

La socialisation scolaire de Naouar en Afghanistan se limite à une fréquentation occasionnelle d'une école coranique, où l'enseignement se fait exclusivement à l'oral en pachto. *« J'avais des activités en famille et je suis passé en école coranique, comme l'école ici normale. C'était une école de religion pour apprendre le Coran. »* Lors de la conversation, il évoque ses difficultés scolaires *« Quand je suis allé à l'école en Afghanistan, je comprends pas l'écrit pachto. »* laissant supposer une scolarisation tardive rendant l'école « *très très difficile* » pour lui.

Cette faible expérience scolaire laisse Naouar dans une situation d'analphabétisme qui marquera profondément son parcours ultérieur. Face à cette contrainte, il développe précocement des stratégies d'adaptation, utilisant notamment les outils de transcription automatique de son téléphone pour pallier son incapacité à écrire. Conscient de ce faible capital scolaire, il évoque quelques regrets en se

comparant à un ami afghan rencontré en Belgique. *« J'ai un ami, lui il est allé à l'école en Afghanistan et il comprend très bien l'anglais. En plus, il parle pachto et le dari. Et on est arrivé ici en Belgique, le même jour, le même centre… On a fait toujours les mêmes centres. Il a changé de centre aussi après Florennes. Quand je vois lui, il est en sixième aujourd'hui. Et moi je suis en quatrième parce que lui comprend vraiment beaucoup l'écrit. Lui, il comprend l'anglais et il écrit pachto et dari. »* Naouar formule ainsi clairement l'importance de l'expérience scolaire. *« C'est pour ça que quand une personne MENA, qui vient d'un autre pays, vient ici en Belgique, quand lui il comprend les écrits de son pays, c'est plus facile pour lui. »*

Le parcours migratoire : Rupture biographique et persévérance

À l'âge de quatorze ans et demi, Naouar entreprend seul un parcours migratoire, marqué par la peur, la solitude et la souffrance, qui constitue une rupture biographique fondamentale (Le Petitcorps, 2019). Il évite d'aborder les raisons de sa migration lors des échanges, préférant se focaliser sur sa situation actuelle *« C'était très très difficile tout seul (silence). Quand tu as grandi dans une famille, tu es toujours à côté de ta maman et quand tu es tout seul comme çà… C'était très très difficile. Tu passes un trajet comme ça et après tu as l'impression d'être tout seul, près de mourir là… J'ai pas envie de mourir là-bas, je veux mourir ici. Plus d'amis, plus aucune personne qui t'a aidé. »* Il traverse douze à treize pays de manière illégale, une expérience qui inclut trois mois et demi de prison en Turquie. Cette migration difficile est un élément de bifurcation majeur dans sa vie. *"Ouh… Ça, c'est un long trajet. C'est douze, treize pays. Euh… Quand je vois un problème en Afghanistan, et après en 2019, j'ai quitté mon pays. Et j'ai passé par Pakistan, Iran, Turquie… En plus j'ai vécu des moments qui ont vraiment été difficiles pour moi, quand j'ai passé ma prison en Turquie, pendant trois mois, trois mois et demi."* Ces expériences migratoire et carcérale en Turquie, particulièrement traumatisante pour Naouar, forge chez lui une capacité de résistance et une détermination qui marqueront son parcours. Cette expérience développe en lui ce qui peut être analysé comme une « disposition à la persévérance » (Lahire, 2005) qui s'activera dans différents contextes scolaires et sociaux.

Arrivée en Belgique et intégration scolaire : Première expérience du DASPA

À son arrivée en Belgique, Naouar est pris en charge par le centre d'accueil Fedasil de Florennes et intègre une classe DASPA durant une année et plusieurs mois. Cependant, il exprime rapidement son insatisfaction en raison de la faible hétérogénéité linguistique de la classe, majoritairement composée d'Afghans parlant pachto et dari. Cette première expérience scolaire en Belgique révèle rapidement les limites d'un système qui, malgré ses intentions inclusives, peut reproduire des logiques ségrégatives. *« C'était toujours les mêmes élèves. En plus, il y avait beaucoup des Afghans dans la classe, on parlait toujours pachto. On parlait dari. On parlait pas en français. ».* Naouar développe

une conscience critique de cette situation et exprime clairement ses besoins d'apprentissage *« Les mots à utiliser, ça on a rien appris, pas du tout. Quand j'ai été dans l'autre école, j'ai voulu une école pour apprendre ».* Il demande activement un changement d'établissement, manifestant ainsi une agentivité (Sen, 1999) qui témoigne de sa compréhension du libre choix d'établissement scolaire. *« Et comme, à Florennes, il n'y a pas beaucoup d'écoles de DASPA »*, seule une école propose ce dispositif dans le bassin scolaire dans lequel il se trouve, son tuteur et lui décident de le changer de centre.

Naouar est transféré au centre d'Yvoir ce qui lui donne accès à un bassin scolaire plus fourni. Il choisit une école namuroise, changement qui constitue un point de bifurcation essentiel dans sa trajectoire scolaire. Son choix s'opère grâce au soutien d'une assistante sociale et d'un critère clairement évoqué, à savoir *«pas beaucoup des Afghans parce que comme ça je vais apprendre beaucoup de français ».*

Parcours scolaire : Exigences scolaires, échec scolaire et perte de temps

Dans cette première école namuroise, Naouar intègre d'abord le DASPA pendant un mois durant lequel il a passé *« les examens, les tests... des certificats et tout »* avant d'être orienté vers *« une classe normale en troisième ».* Sous l'influence des professeurs et d'un éducateur de son école, Naouar choisit une option de troisième « *QT »* (Technique de qualification), en fonction de son goût pour le dessin. *« C'était art ! Toujours art* (sourire). *[nom d'école], c'est art, menuiserie et bijou. J'ai décidé de art parce que j'aime beaucoup le dessin. »*

Cependant, il rencontre des difficultés en raison de sa faible maîtrise du français et des contenus scolaires, dû à sa faible expérience scolaire antérieure. « *Les profs ils écrivaient sur le tableau et moi j'ai recopié au propre, même que je comprends pas, j'ai juste recopié (rire). Le prof de mathématiques, il m'a expliqué : "Naoura, est-ce que tu comprends ?" (rire), évidemment que non, je comprends pas. J'ai recopié de toi (rire). »* Cette expérience d'échec scolaire l'amène à recommencer son année, cette situation est vécue douloureusement par Naouar, qui exprime un sentiment de perte de temps et d'inefficacité. *« C'est pour ça que j'ai perdu une année, pour moi c'était quand je perds du temps. Je perds du temps, voilà (*sur un ton agacé*), je perds du temps. C'est pas possible, c'était très très difficile. J'ai passé mes journées à rien. J'ai rien appris, j'ai rien écrit. Je viens, je viens pour rien. Je reste présent, toujours présent. J'ai rien compris, j'ai rien appris. »*

Naouar fait part de son sentiment à son éducateur du centre d'Yvoir. Ils contactent l'école plusieurs fois afin de trouver une solution comme *« retourner encore en DASPA »* ou dans *« une classe bien »* pour lui. Une solution est trouvée et Naouar intègre une « *maison* » où « *ce n'est pas les mêmes profs* ». Chaque après-midi, en lieu et place de ses cours, il reçoit des cours de FLE au sein d'une ASBL locale. Actuellement, Naouar continue de fréquenter ces cours en soirée qui sont « un tout petit

peu difficile par rapport à DASPA » qu'il qualifie de *« très très bien ».* Face à ses difficultés, Naouar sollicite activement de l'aide, révélant sa capacité à mobiliser les ressources disponibles. La mise en place par l'école d'un soutien pédagogique adapté, avec les cours de français en après-midi dans une ASBL, s'avère crucial pour son maintien en scolarité.

Intégration : Famille d'Accueil, demande d'asile et perspectives d'avenir

L'un des points de bifurcation les plus importants pour Naouar est son intégration dans une famille d'accueil belge. Demande effectuée dès son arrivée, mais n'obtient une réponse que lors de sa deuxième année en option art. Ce changement d'environnement lui permet de développer son capital culturel et son intégration sociale. La famille d'accueil joue un rôle crucial dans son aspiration scolaire et professionnelle, l'aidant à accéder à davantage d'informations et à construire un projet d'avenir. Cette expérience modifie son rapport à la culture belge et élargit considérablement son espace des possibles. « *Après, en 2023, j'ai trouvé une famille et j'ai rentré dans une famille. Et vraiment, j'ai ouvert ma tête comme ça (les bras s'ouvrant) et mon cerveau… Et tout y rentre, la culture belge et tout. »* Ce soutien familial est essentiel pour Naouar, lui offrant un sentiment de sécurité et facilitant son apprentissage interculturel. *« J'ai appris beaucoup, beaucoup de choses. En plus, ma maman d'accueil elle m'a appris beaucoup de choses et elle aussi. Elle m'a posé des questions par rapport à mon pays, ma culture et tout. »* La politique d'intégration belge et les dispositifs d'accueil familial jouent ici un rôle clé.

En parallèle à sa scolarité en Belgique, dès son séjour à Florennes, Naouar suit la procédure de demande d'asile en vue d'avoir un « *positif* » et réalise *« une petite interview ».* Tout en recommençant son année en option art et en s'intégrant à sa famille d'accueil, il prépare et réalise sa « *grande interview* ». Après avoir attendu des réponses, Naouar reçoit *« une réponse négative »* qui le peine profondément. *« C'était très, très difficile pour moi. J'ai vraiment pleuré et tout. Et ma maman d'accueil et mon tuteur, ils m'ont dit : « ça va Naouar, tu es dans une famille, tu es toujours à l'école, tu es une personne vraiment respectueuse et gentille. Tu vas avoir la carte d'identité belge, ça va aller, ça va aller. »* Naouar se dit « *content* » et avoue *« continuer les documents »* de sa famille pour qu'ils puissent le rejoindre en Belgique.

Son intégration dans une famille d'accueil s'avère essentielle dans son parcours. Grâce à celle-ci, il procède à un recours et tous se mobilisent en écrivant « *les lettres* », récoltant « *les lettres des profs », les petits-mots des élèves, les dessins* » de Naouar à envoyer au juge. *« Et quand j'ai passé au juge, et après trois mois, je vois une réponse positive. Mon tuteur, il m'appelle : " Félicitations Naouar, tu es positif pour avoir la carte d'identité belge." et ça c'était en 2024. »* La famille de Naouar lui permet d'avoir accès plus facilement à l'information, il entame d'ailleurs sa demande de nationalité et a déjà

fini son parcours d'intégration. *« En plus, je suis passé par le cours d'intégration aussi pour apprendre la culture belge. Depuis 2016, quand tu demandes la nationalité belge, tu dois passer par le cours d'intégration. Il y a cinq mois, j'ai passé le cours d'intégration. J'ai vraiment compris beaucoup beaucoup de choses.»* Ce qui transparaît lorsque Naouar évoque cette procédure, c'est l'importance du statut « *positif* ». Bien que Naouar se montre proactif dans ses démarches, le soutien social apporté par sa famille d'accueil lui permet de construire un projet d'intégration clair. C'est à partir de ce point de bifurcation qu'il se projette dans l'avenir.

La famille d'accueil facilite l'accès de Naouar à des codes culturels et sociaux jusque-là inaccessibles. En plus, elle joue un rôle médiateur essentiel dans la compréhension du système scolaire et des possibilités d'orientation. Il se rend au salon du SIEP où il « *discute avec des gens* », sa « *maman d'accueil »* lui pose des questions sur les métiers qu'il « *aime bien* ».

Choix d'orientation scolaire et professionnelle : Choix stratégiques et projet d'autonomie

Grâce au soutien de sa famille d'accueil et à ses propres recherches, Naouar décide de s'orienter vers une formation en chauffage-sanitaire. *« Parce que le chauffage c'était… toujours tu vas trouver le travail, beaucoup de personne qui ont besoin du chauffage . C'est vrai, maintenant, j'ai toujours le chauffage et quand je vois qu'il y a plein de choses d'électricité dedans. En plus, je travaille avec mon patron et lui il est chauffage, sanitaire et ventilation. En plus, il va faire des carrelages aussi. »* Naouar valorise et ce projette dans ce métier qui *« a plein de choses »,* il énoncera également lors d'une rencontre informelle, être satisfait de ce choix *« parce que j'aurai toujours travail ».*

Lors du salon du SIEP, Naouar prend des renseignements auprès de différentes *« école de chauffage ».* Dans un premier temps, il se dirige vers l'IFAPME. *« Un monsieur m'a dit que je devais passer un test de français et un test de mathématique pour les papiers. Et moi comme je ne comprends pas l'écrit et le lire. »* Cette première contrainte, ajoutée à une contrainte financière liée au CPAS, *« c'est pas possible de passer par l'IFAPME sinon pas avoir le CPAS »*, l'amène à se diriger vers le CEFA. Le soutien social de sa *« maman d'accueil »* lui permet de trouvé un *« patron »* et de commencé *« chauffage ».*

Pourtant, Naouar fait preuve d'une certaine autonomie et persévérance face aux pressions de sa famille afghane qui l'incitent à *« arrêter l'école et commencer le travail ».* Il évoque d'ailleurs avoir *« besoin d'argent pour document, les envoyer ici ».* Ses pairs afghans l'influencent également à *« gagner de l'argent ».* Durant l'entretien, Naouar s'exprime sur ces nombreux propos en disant : « *J'ai juste écouté et voilà… Rentre ici* (en montrant une de ses oreilles) *et sors ici* (en montrant son autre oreille, en riant). *J'ai pas rentré dans mon cœur. »* Il se montre également critique envers ses pairs : *« Parce que chez les Afghans, c'est vrai, quatre-vingt pour cent, ils sont juste passé en DASPA,*

(...) et après, ils arrêtent et commence un travail. (…) *Ils vont là-bas, de l'autre côté* (en Flandre) *et ils commencent le travail.(...) Ils s'en foutent de ça parce que ils sont, pour moi, pas avoir beaucoup vu des Afghans allé à l'école, ici en Belgique. ».* Cette résistance témoigne de l'intériorisation d'une vision à long terme de l'insertion professionnelle et sociale pour Naouar. Il affirmera son choix auprès de sa « *maman* » afghane : *« Je vais commencer CEFA, comme ça je vais gagner un peu de sous et je vais avoir mon diplôme. Et comme ça je perds pas mes trois ans ici.* », illustrant son désir d'autonomie financière, de valorisation de son parcours scolaire en FWB et son rapport à la responsabilité familiale.

Synthèse du récit de vie de Naouar

Naouar, jeune Afghan de 19 ans, incarne les tensions entre agentivité individuelle (Sen, 1999) et contraintes structurelles dans les parcours des primo-arrivants. Son parcours, reconstitué à partir de son récit, révèle une interaction complexe entre facteurs micro, méso et macro, structurant ses possibilités d'orientation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Naouar est issu d'une famille d'origine économique précaire, sa mère s'occupe du foyer et son père, peu présent, travaille. Son parcours migratoire traumatique de MENA (12 pays traversés, emprisonnement en Turquie) forge une disposition à la persévérance (Lahire, 2005), mais aussi un besoin urgent de stabilité économique. Il arrive en Belgique avec un capital scolaire et culturel limité (analphabétisme, scolarité réduite à une école coranique en Afghanistan). Ses aspirations rationnelles priorisent l'autonomie financière et l'obtention d'un diplôme, motivées par un regroupement familial.

Le soutien institutionnel reste limité, les cours de français en ASBL pallient partiellement à ses lacunes dans sa maîtrise du français. Son expérience en DASPA est d'abord marquée par une ségrégation linguistique (classe homogène afghane). Grâce à un changement de centre d'accueil, il profite du libre choix d'établissement pour choisir une école disposant d'un DASPA avec une classe hétérogène. Après un mois, il est contraint de s'intégrer dans une classe « *ordinaire* » puisqu'il a bénéficié de la durée maximale autorisée en DASPA.

Une logique de quasi-marché scolaire, visant à orienter les élèves du DASPA dans les filières de l'établissement scolaire, oriente Naouar vers l'enseignement technique de qualification, option art. Bien que ce choix soit motivé par un goût personnel de Naouar, un manque d'accès à l'information l'empêche de considérer l'ensemble réelle des options possibles. Ce premier choix est contraint et peut être qualifié de faux-vrai choix. Après une année en art, le système éducatif en FWB, hiérarchisé, contraint Naouar à recommencer son année via des mécanismes d'attestation (AOB/AOC).Durant cette deuxième année en art, Naouar bénéficiera d'un soutien pédagogique externe à l'école (ASBL) où il suit des cours de FLE.

La rencontre avec sa famille d'accueil belge joue un rôle pivot en élargissant son capital culturel et social, en facilitant son accès à l'information, tant pour son orientation scolaire que pour son intégration. Grâce à ce soutien social, il obtient le statut de réfugié, lui permettant de développer concrètement son projet d'intégration et ses aspirations scolaires et professionnelles. Dès lors, Naouar choisit son orientation scolaire. Cependant, Naouar subit des pressions familiales et communautaires de pairs afghans l'incitant à abandonner l'école. Il n'en tient cependant pas compte et affirme son choix.

Naouar choisit le CEFA en chauffage sanitaire, un vrai choix rationnel. Il tend à obtenir un diplôme et un salaire. Ce choix s'opère cependant au travers de plusieurs influences micro, méso et macro. Son « retard pour arrivée tardive » (Primon, Moguérou & Brinbaum, 2018 cités par Armanagnague et al., 2023), sa perception de ses compétences scolaires, sa volonté de ne plus « *perdre son temps* », les attentes économiques de sa famille et les contraintes institutionnelles influencent son choix. Son parcours permet d'illustrer la notion de préférence adaptative de Nussbaum (2001), Naouar internalise les contraintes structurelles et sociales, et ajuste ses aspirations à ce qui lui semble accessible.

Tableau synthèse de Naouar

Origine	Facteurs micro dominants	Facteurs méso dominants	Facteurs macro dominants	Accomplissement effectif (option finale)	Mécanisme dominant	Nature du choix
Afghanistan (famille en situation précaire, analphabétisme pré-migration)	Capital linguistique faible Expérience scolaire faible Persévérance Aspiration à l'autonomie financière	Famille d'accueil belge (soutien culturel et informationnel) Pression des pairs afghans (découragement des études) Soutien pédagogique limité (ASBL)	- Système éducatif hiérarchisé (orientation en cascade) - Politiques migratoires restrictives (statut MENA) - Ségrégation linguistique en DASPA	Enseignement professionnel en chauffage sanitaire (CEFA)	Pression économique forte Préférence adaptative Manque d'accès à l'information Plusieurs orientations	Faux-vrai choix de l'option art Vrai choix de l'option chauffage-sanitaire

5.1.2. Tania, hédonisme et parcours genré

Tania est une jeune palestinienne de 17 ans. Elle s'est donné rendez-vous avec Hadda. À la fin de l'entretien menée avec cette dernière, elle accepte de mener un entretien. Tout sourire, Tania se présente au lieu communiqué. Sa maîtrise du français est partielle et elle utilise des tics de langage tout au long de l'entretien, en utilisant le mot *« genre »* qui, comme son portrait le reflète, est assez cocasse au regard de l'analyse de son parcours.

Enfance en Palestine en contexte de guerre

Tania grandit en Palestine dans une configuration familiale restreinte d'origine précaire, *« Ma famille, il y a moi, mon frère et mon père «* . Lors des échanges, elle n'abordera pas le sujet de sa mère, supposant une absence maternelle. Son enfance s'inscrit dans un contexte de guerre qui bouleverse profondément la normalité de son existence, particulièrement sa scolarité. *« Après je n'avais plus l'école à cause de la guerre. Un jour oui, un jour non. Par exemple, un jour j'allais à l'école. Bah genre une semaine, deux semaines j'allais pas à l'école. Je restais chez moi »,* raconte-t-elle. Cette discontinuité scolaire, vécue comme une normalité dans son contexte d'origine, constitue néanmoins une première rupture dans son rapport à l'institution éducative.

L'instabilité et l'insécurité qui caractérisent cette période expliquent les causes de la migration contrainte de sa famille. Elle explique : *« Mon pays était en guerre, genre on peut plus rester là-bas. Venu ici, pour sécurité, apprendre des choses et la langue, vivre la vie. On vit la vie, on va la vivre. En fait, comment moi j'étais dans mon pays, c'était vraiment pas bien. C'était la guerre, c'est genre, vraiment… ».* L'ensemble de l'entretien montre que l'expérience de la guerre amène Tania à relativiser l'importance de l'école, privilégiant désormais une approche de la vie centrée sur le fait de « *vivre sa vie* », et développant ainsi une vision plus hédoniste de son parcours en Belgique.

Migration

Face à la guerre et à l'impossibilité de rester en Palestine, Tania et sa famille prennent la décision difficile de migrer. Le voyage est éprouvant. « *En fait, pour venir en Belgique vraiment je suis venue à pied, c'était vraiment difficile en fait. Genre on marche, on marche, on marche, genre vraiment, c'était vraiment difficile ».* Ils traversent à pied plusieurs pays, dont la Turquie et la Grèce, avant d'arriver à Anvers par bateau cargo. Tania insiste sur la fatigue et la difficulté de ce parcours, marqué par l'incertitude et le danger. *« En fait, pour venir en Belgique, vraiment, je suis venue à pied, c'était vraiment difficile en fait. …Je suis venue en Grèce à pied après on a pris un grand bateau jusqu'à en Belgique. »* L'expérience migratoire forge chez Tania des dispositions d'endurance face à l'adversité, une capacité d'adaptation face aux situations de vulnérabilité, mais aussi une vulnérabilité liée au trauma de l'exil. Au cours de l'entretien, bien que Tania ne l'explicite pas oralement, ses dires font transparaître toute la protection que son père et son grand frère lui ont apporté, possiblement dans le but de la préserver.

Arrivée en Belgique

L'arrivée en Belgique constitue une nouvelle bifurcation. Tania et sa famille sont accueillies à Namur et reçoivent rapidement un « positif » suite à la demande d'asile. Son entretien montre qu'elle ne s'est pas souciée de cette démarche d'asile et que cela n'a pas eu d'influence réelle sur son parcours.

Ses premiers jours en Belgique sont difficiles pour elle. Elle décrit cette étape comme très difficile : *« C'était vraiment pas bien. C'était triste parce que, en fait, je venais ici alors que je comprends rien. Je me sens triste de tout laisser. Mais dans le temps on va dire, genre, c'est bien. Ça, ça passerait après ».* Elle ne comprend pas la langue, se sent isolée et triste. Le choc culturel s'avère particulièrement saisissant : *« Les gens ici c'est pas comme Palestine, genre y a beaucoup, y a beaucoup de choses différents ici. Bah les langues, les gens… Genre, son mec prend sa main comme ça. Dans mon pays, il y a pas comme ça. Donc ouais, j'étais vraiment choquée ».* Les différences avec la Palestine, tant dans les comportements sociaux que dans la vie quotidienne, la surprennent et la déstabilisent.

Cette période d'acculturation difficile révèle les tensions entre les dispositions incorporées dans son contexte d'origine et les exigences du nouveau contexte social. La barrière linguistique constitue un obstacle majeur à son intégration, renforçant son sentiment d'isolement. Cependant, sa maîtrise partielle de l'anglais lui offre une ressource linguistique alternative qui facilitera ses premiers contacts sociaux.

Entrée en DASPA et sentiment de solitude

Tania intègre ensuite une classe DASPA. Cette expérience est initialement marquée par un profond sentiment d'isolement : *« En fait, moi j'étais en DASPA. En fait, j'étais toute seule, tous des garçons. Même la langue, c'était vraiment, vraiment difficile pour moi parce que je connais personne ».* Sa position de seule fille dans une classe majoritairement masculine amplifie son sentiment d'exclusion. *« Genre, je parle pas bien français, genre c'était vraiment compliqué. Dans ce mois-là, Yassine (prénom d'emprunt) parlait avec moi en anglais, moi je parle anglais… ».* Tania énonce également l'homogénéité masculine de sa classe mais aussi ethnique : *« Bah vraiment difficile parce que en fait il y avait des garçons, plus de filles. Moi j'étais la seule fille en DASPA. Les garçons se parlent pas français, ils parlent à des Afghans, des pachtos. »*

Progressivement, grâce à l'apprentissage du français et à sa maîtrise partielle de l'anglais, elle commence à s'intégrer et à se sentir un peu plus à l'aise. *« Après dans un temps comme ça je parle français, genre je suis pas avec les autres, j'ai pas de mec, voilà. (…) Ça se passe bien parce que, j'apprends, mais doucement, doucement, français. Bah après genre ça va… Je me sens, genre, comme les autres. »* La progression linguistique s'effectue graduellement, transformant peu à peu son rapport à l'institution scolaire. Cette évolution témoigne de sa capacité d'adaptation et de son investissement progressif dans l'apprentissage du français, condition nécessaire à son intégration.

L'arrivée d'une autre fille en cours d'année modifie positivement sa situation : *« Moins d'un an, une fille venue. Genre, on est resté ensemble, on a parlé, on a travaillé ensemble. Mais après voilà après*

ça passe bien en tout cas ». Cet épisode illustre l'importance accordée à Tania à son capital sociale féminin.

Orientation imposée en cuisine

Après un peu plus d'un an en DASPA, Tania doit quitter ce dispositif pour rejoindre *« une classe de belges ».* Elle choisit l'option *« cuisine »,* qu'elle considère plus accessible par rapport aux autres options, jugées trop difficiles à cause de la langue. *« C'est moi, je vais en cuisine parce que les autres options étaient un peu difficiles. Genre, c'est pour ça je décide cuisine et je vais…. C'est genre plus facile, je sais faire. »* raconte-elle. Son choix est en partie guidé par les conseils du PMS, mais aussi par une autoévaluation de ses compétences. Elle explique qu'elle n'a pas vraiment eu d'autres choix et que la décision s'est faite par défaut, pour aller vers ce qui lui semblait le plus faisable. *« Oui j'ai dit à PMS, genre, j'arrive pas faire ça parce qu'en peinture, j'arrive pas, c'est difficile. Nettoyage, je sais faire, mais j'aime pas faire ça. Bah alors c'est mieux de passer en cuisine… »* Cet extrait montre que l'ensemble des possibilités que Tania énumère se situe dans l'enseignement professionnel au sein du même établissement scolaire. De plus, ces dires mettent en exergue les stéréotypes de genre liés à son parcours.

Ce choix révèle un phénomène de préférence adaptative (Nussbaum, 2001). Face aux contraintes linguistiques et à l'incertitude concernant ses compétences, Tania opte pour une voie qu'elle perçoit comme accessible. L'accompagnement du PMS joue d'ailleurs un rôle important dans cette orientation : *« Elle m'a demandé, genre, j'ai quelle ambition ? Je vais aller, c'est quel le mieux pour moi ? Elle m'a dit d'aller en cuisine et … Bah… Après, genre, de temps en temps, tu changes. Après, j'ai changé ».* Cette stratégie singulière, proposée par l'agent PMS, va dans le sens de la relégation scolaire (Armagnague, Boulin & Persini, 2023).

Le faible soutien familial dans ce choix est significatif. Son père adopte une posture de non-intervention : *« Mon père, il n'a rien dit, donc il a dit, genre, ok. Genre si tu te trouves à l'aise avec tout ça, alors fait le. »* Cette délégation totale de la décision à Tania illustre à la fois sa relative autonomie et l'absence de capital informationnel familial concernant le système scolaire belge. Tania est peu influencée par sa famille quant à ses choix d'orientation, seule l'importance de fréquenter l'école est valorisée. La réussite scolaire n'est pas spécifiquement valorisée par Tania ce qui illustre sa vision hédoniste de *« sa vie ».* Elle explique : *« Moi, j'étais pas prête donc je suis partie là-bas mais c'était un peu difficile. J'étais pas là pour réussir franchement. ».*

Difficultés et changement d'option vers la puériculture

L'expérience en cuisine s'avère décevante, conduisant Tania à une nouvelle réorientation. *« J'ai fait cuisine, mais y a des… Il y a beaucoup de choses que j'arrive pas. Par exemple, c'est difficile. Genre j'ai fait puériculture, genre, je trouve c'est mieux ».* Elle décide alors de suivre les conseils de l'assistante sociale et de se réorienter vers *« puériculture »,* dans une autre école. Ce changement marque un tournant positif. Elle se sent plus à l'aise, trouve que cette filière lui correspond mieux et éprouve de la satisfaction dans son parcours scolaire. *«Parce qu'avant j'étais pas vraiment contente comme, genre… Avant, j'étais vraiment triste parce que, genre, je comprends rien. Mais cette fois, oui ».* Cette réorientation illustre sa capabilité malgré les contraintes structurelles. Elle témoigne d'une stratégie de tâtonnement et d'ajustement progressif à son nouveau contexte scolaire.

Perspectives d'avenir et rapport à l'intégration

Le récit de Tania ne laisse pas apparaître de projet d'intégration durable en Belgique. À l'issue de l'entretien, elle évoque le souhait familial d'un retour en Palestine, une perspective qui semble influer sur son engagement limité dans la scolarité belge. Cette temporalité incertaine explique en partie son choix de filières perçues comme *« plus faciles »* plutôt que d'investir dans des cursus plus exigeants.

Sa conception de la réussite scolaire privilégie le bien-être immédiat sur l'ambition académique : « *On vit la vie, on va la vivre* ». Cette philosophie pragmatique révèle une adaptation particulière aux circonstances de l'exil, où la stabilité psychologique prime sur les aspirations scolaires ambitieuses.

Son rapport à l'orientation scolaire s'inscrit dans une logique pragmatique plutôt qu'aspirationnelle. *« Oui parce que, genre, c'est moi qui décide* », affirme-t-elle concernant sa liberté de choix, révélant une appropriation progressive de son autonomie décisionnelle malgré les contraintes objectives.

Synthèse du récit de Tania

Tania grandit en Palestine dans un contexte de guerre, marqué par une scolarité discontinue, « *un jour oui, un jour non* », et une migration forcée à pied vers la Belgique. Cette expérience forge chez elle une résilience pragmatique mais aussi une vision hédoniste de la vie : « *on vit la vie, on va la vivre* ». Son capital linguistique (Ichou, 2018) partiel en anglais et son attachement aux normes culturelles palestiniennes influencent ses premières interactions et son rapport à l'école.

Son intégration scolaire en Belgique passe par le dispositif DASPA, où elle subit un isolement initial, étant la seule fille parmi des garçons afghans. L'absence de soutien familial explicite « *mon père n'a rien dit* » et les conseils du PMS l'orientent vers l'option *« cuisine »,* perçue comme accessible mais correspondant à des stéréotypes de genre. La réorientation vers l'option *« puériculture »* s'effectue après un échec en *« cuisine »*, révélant une préférence adaptative (Nussbaum, 2001) progressive plutôt qu'un projet aspiratif.

Le parcours de Tania s'inscrit dans les politiques d'accueil de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui privilégient une intégration rapide via des filières professionnelles. Les stéréotypes de genre et le projet de retour en Palestine limitent son investissement dans un parcours académique long. La barrière linguistique renforce son orientation vers des options perçues comme *« plus faciles ».*

Le parcours de Tania met en lumière une dynamique d'adaptation progressive face aux contraintes rencontrées à chaque étape de sa trajectoire scolaire. Son orientation initiale en DASPA s'est imposée à elle, dans un contexte d'isolement marqué par la barrière de la langue et l'absence de relations sociales, ce qui a limité son capital social et son sentiment d'appartenance : *« J'étais toute seule, tous des garçons. Même la langue, c'était vraiment, vraiment difficile pour moi parce que je connais personne ».* Lorsqu'elle doit choisir une filière après le DASPA, Tania s'oriente vers la cuisine, un choix qu'elle qualifie elle-même de *« plus facile »* qu'elle justifie par une autoévaluation restrictive de ses compétences *« c'est genre plus facile, je sais faire »,* illustrant un processus d'auto-sélection (Guichard, 1985, 2022) et de préférence adaptative (Nussbaum, 2001). Elle rencontre également les conseils du PMS qui ne l'encouragent pas à viser des options plus ambitieuses. Après avoir constaté ses difficultés en cuisine, elle fait preuve d'une capacité de réajustement en se réorientant vers la puériculture, ce qui témoigne d'une certaine agentivité (Sen, 1999) malgré le poids des contraintes structurelles : *« J'ai fait cuisine, mais y a beaucoup de choses que j'arrive pas… j'ai fait puériculture, je trouve c'est mieux* ». Toutefois, la nature du choix d'orientation reste un faux choix (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010) voire une préférence adaptative (Nussbaum, 2001), limité par les stéréotypes de genre et l'absence de projet d'intégration durable, comme en témoigne sa perspective de retour possible en Palestine.

Tableau synthèse de Tania

Origine	Facteurs micro dominants	Facteurs méso dominants	Facteurs macro dominants	Accomplissement effectif (option finale)	Mécanisme dominant	Nature du choix
Palestine *(famille d'origine précaire)*	Capital scolaire faible Maîtrise partielle de l'anglais Vision hédoniste de la vie	Classe DASPA homogène Soutien du PMS Soutien familial	Politiques d'accueil des primo-arrivants en FWB Conflit israélo-palestinien et instabilité géopolitique	3e professionnelle en option puériculture	Stéréotypes de genre Relégation scolaire	Faux choix : Orientation subie/contrainte (post-DASPA) Préférence adaptative tendant vers le faux-vrai choix pour l'option puériculture

5.1.3. Azzam, entre autonomie contrainte et agentivité scolaire

Azzam, jeune homme de 17 ans originaire de la Somalie a été contacté par l'intermédiaire de son ancienne éducatrice du DASPA. Nous nous sommes donné rendez-vous au secrétariat de son école en vue de rejoindre le local pour mener l'entretien. Sur le trajet, Azzam exprime son empressement, des amis l'attendent pour aller à « *la salle* ». Il adopte une posture « à la cool » qui met en exergue le pragmatisme dont il fait preuve durant l'entretien.

Enfance et première expérience scolaire en Somalie

Azzam a grandi en Somalie, où il a suivi une scolarité de quatre années, approximativement de neuf à treize ans. Cette période fondatrice laisse une empreinte ambivalente sur son rapport à l'éducation, marquée par un contraste saisissant entre *« moitié mauvaise expérience et bonne expérience »* marqué par des expériences traumatisantes et des acquisitions positives. *« En Somalie... j'ai appris quelques bases en pratique, comment on lit, comment on écrit. Voilà, alors ça c'est le côté des bons, mais le côté des mauvais, c'est... En Afrique, vous savez, ils te frappent, il y a beaucoup de choses ».*

L'expérience scolaire somalienne, bien que brève et difficile, lui transmet les *« quelques bases pratiques »* en lecture et écriture, qui constitueront un capital scolaire minimal mais crucial pour son intégration future. Cette période révèle déjà une forte capacité d'adaptation, qualité qui se manifestera pleinement lors de son arrivée en Belgique.

Migration et rupture biographique

La migration vers la Belgique marque une rupture radicale dans la vie d'Azzam, il ne souhaite cependant pas en parler durant l'entretien. *« Ça, c'est une longue histoire. C'est pas quelque chose que j'avais pensé que je vais parler ici. »* Arrivé seul à l'âge de 16 ans, séparé de sa famille restée en Somalie, avec qui il n'a plus de contact, il réside dans un centre d'accueil à Jambes. Il doit faire face à l'isolement et à la nécessité de se débrouiller par lui-même. *« Moi, depuis que j'ai quitté la Somalie, je suis là et ils sont en Somalie. Ils ont rien, ils ne comprennent rien, je pense. C'est à moi que revient la décision. »* Cette autonomie contrainte l'amène à prendre en main son intégration. Azzam développe et exprime son agentivité (Sen, 1999).

La migration transforme radicalement sa perception du possible et de l'avenir. *« Quand t'es là, dans un pays comme Belgique. Bah tu vois pas, tu vois pas la même façon que t'es quand t'étais en Somalie quoi. Et ça va, j'ai pensé que moi je comprends vite. Les bases, j'avais les compétences pour m'adopter où je vais. »* Cette citation révèle une prise de conscience de ses capacités d'adaptation et une redéfinition de ses aspirations en fonction des nouvelles opportunités offertes par la migration.

Apprentissage autodidacte et entrée dans le DASPA

Avant même son entrée officielle dans le système scolaire belge, Azzam fait preuve d'initiative en s'auto-formant au français. *« Avant, j'ai appris, euh... Avec euh... Duolingo* (application d'apprentissage des langues). *Un mois avant de commencer à l'école. J'avais un mois. Et j'ai appris quelques phrases et quelques mots ».* Cette démarche proactive témoigne d'une anticipation stratégique de son intégration et d'une volonté d'autonomie dans l'apprentissage qui caractérisera l'ensemble de son parcours.

Son entrée en DASPA le 5 mars 2023 illustre les mécanismes institutionnels d'évaluation et d'orientation des élèves primo-arrivants. *« 5 mars, il y avait un petit examen que les profs font pour savoir si... Tu vas dans quel groupe, un, deux, trois ou alphabet-là. Moi, ils m'ont donné un petit exercice et avec comme moi... avec Duolingo que j'ai fait. Ils m'ont dit : "Ah toi, toi, tu vas en groupe deux" ».* Cependant, cette première orientation s'avère inadéquate, révélant les limites des dispositifs d'évaluation standardisés face à la diversité des profils et des besoins des élèves primo-arrivants.

Parcours en DASPA

Azzam découvre le DASPA, structuré en groupe 1, 2, 3, 4 et *« Alphabet-là ».* Envoyé en groupe 2 suite à de bons résultats au *« petite examen »,* il se sent *« seul qui ne parle pas français* ». Il en parle à sa professeure : *« J'arrive pas désolé Madame, groupe deux c'est difficile pour moi* ».

Le DASPA structure l'apprentissage du français d'Azzam et son adaptation progressive au système scolaire belge, mais révèle aussi les tensions inhérentes à la diversité culturelle de ces dispositifs. *« Il n'y avait pas beaucoup de somalien avec moi. Il y avait un mec avec moi jusqu'au groupe deux mais après j'étais le seul somalien ».* Cette situation minoritaire au sein d'un groupe majoritairement afghan génère un sentiment d'isolement mais développe également ses capacités d'adaptation interculturelle.

La progression d'Azzam à travers les différents groupes du DASPA, du groupe 1 au groupe 4 sur une durée d'un an et demi, témoigne d'une acquisition progressive mais constante de la langue française. Cette évolution reflète non seulement ses capacités d'apprentissage mais aussi sa persévérance face aux difficultés initiales. Son parcours DASPA lui permet de développer une connaissance fine du fonctionnement institutionnel qui s'avérera précieuse pour négocier son orientation future.

Émergence du projet d'orientation et intégration

La découverte de l'informatique comme domaine d'intérêt professionnel s'effectue grâce aux opportunités numériques disponibles en Belgique. *« On a un téléphone, on en a internet, on regarde les choses sur internet, y a plein de choses sur internet. Et... Ah je me suis dit : "Ah c'est ça que j'aime bien faire", j'ai découvert avec l'internet ».* Ce propos illustre comment l'accès aux

technologies numériques devient un vecteur de construction des aspirations professionnelles et révèle une appropriation créative des ressources disponibles. Azzam exprimera d'ailleurs que c'est *« la seule option en informatique, où c'est l'idéal »*, soit il intègre cette option, soit *« peut-être rechercher un travail ».* Face à l'assistante sociale qu'il rencontre dans le cadre de son orientation, tout comme durant la rencontre, il sera bref et succins : « Moi, je sais déjà mon option, ça va, merci ».

L'affirmation de son choix d'orientation s'accompagne d'une revendication d'autonomie et de compétence. *« Je savais que j'avais les compétences pour faire ça. Je regarde quelques fois sur Youtube, je m'entraine à des choses comme ça qui est liée à l'informatique. Moi je vous dis ici, t'as une question de base, vous me demandez. »*. Cette auto-formation parallèle démontre une capacité d'apprentissage autonome et une volonté d'anticiper les exigences de la formation choisie. Sa démarche révèle une agentivité forte (Sen, 1999) dans la construction de son projet professionnel, malgré l'absence de capital social familial.

La mise en place d'un dispositif d'intégration de janvier à juin en troisième informatique constitue un compromis institutionnel permettant de tester ses capacités réelles. *« J'ai fait l'intégration... janvier jusque juin... 3e en informatique. Et après, elle a parlé avec les profs, si... Si il est d'accord que je vais en... en 4e informatique ? Il a dit : "Moi je trouve Azzam, il arrive, ça va" »*. Cette période probatoire lui permet de démontrer concrètement sa motivation et ses aptitudes, validant ainsi son choix initial. De son point de vue, Azzam affirme son choix : *« Quand j'ai choisi, quand je fais l'intégration. Et j'ai regardé et ça va, j'ai dit : "ça va, je veux rester ici". Voilà, je vais pas changer mon avis, je ne vais pas discuter avec quelqu'un d'autre. »*

Négociation institutionnelle et orientation

Le processus d'orientation d'Azzam vers la filière informatique illustre les mécanismes de négociation entre aspirations individuelles et contraintes institutionnelles. Face aux doutes exprimés par certains enseignants, notamment en raison de son attitude jugée parfois laxiste en DASPA, il argumente fermement son choix. *« Moi, j'y arrive. Je crois que j'ai les compétences. Je regarde quelques fois sur Youtube, je m'entraine à des choses comme ça qui est liée à l'informatique ».* Certains professeurs montrent une réticence suite aux résultats au *« grand examen à la fin d'année ».* L'examen ne se passe pas bien, Azzam explique qu'il est *« fatigué »* et que malgré *« quelques questions qui sont faciles à comprendre »,* il a *« mauvais quoi ».* La professeure de mathématique n'est pas « d'accord avec lui » en ce qui concerne son orientation en quatrième transition en information, Azzam rapporte ses propos : *« Azzam, non, il ne comprend pas beaucoup les mathématiques. Ça sera difficile pour lui, comme ça. »* Il raconte également qu'il ne faisait pas *« beaucoup d'efforts avec les cours »* en particulier au cours de mathématiques. Avec le recul, il ajoutera : *« Mais quand j'étais en DASPA,*

j'étais pas trop sérieux, même. C'est pas, c'est pas, c'est ma faute quoi. Et elle m'a dit : "Azzam, tu dois être sérieux, tu dois étudier à la maison. Je te connais, tu n'étudies pas à la maison. " Et moi, j'ai dit : "Si il y a quelque chose que j'aime bien faire, ça va, je peux le faire. Je vais étudier à la maison." »

Azzam est amené à *« prendre la décision avec tous les profs là »* avant le conseil de classe. Conscient de ses travers, il argumente dans l'intention d'être intégré dans l'option de son choix : *« Moi je dis ma décision. Moi, j'ai presque dix-huit ans et je veux aller en quatrième informatique. Si tu me mets en troisième, bah j'arrive pas parce que je vais avoir dix-huit ans et je dois encore rester à l'école quatre ans. C'est en technique de transition et je dois continuer mes études aussi. Ça c'est difficile. Moi je pense pas que je vais continuer l'école parce que je suis déçu quoi. Moi j'ai dit ça. »* Il utilise même la menace d'arrêter l'école s'il n'accède à son aspiration. Toujours est-il qu'Azzam peut compter sur l'aide de sa professeure de français, dont l'examen était « *cool* (pouce en l'air) » puisqu'il l'a passé *« en forme ».* Cette enseignante le soutient durant le conseil de classe, ils discutent longuement ensemble : « *Et madame Smith (nom d'emprunt), elle m'a dit : "J'ai beaucoup de … parce que c'est la base sur ce que tu aimes bien faire et si ça, tu aimes bien faire, il faut y aller. Ton intégration, bon tu as dix-sept ans, presque dix-huit ans, on va pas te mettre en troisième ou deuxième quoi. Tu as déjà dix-huit ans, on va essayer de te mettre en quatrième informatique et on prendra la bonne décision avec les profs. Moi, je ne sais pas ce que les gens ils vont parler mais moi j'ai un bon argument pour te défendre quoi."* » L'âge d'Azzam et sa bonne intégration dans l'option informatique constituent les arguments en faveur de son aspiration. De manière pragmatique, il cite le verdict du conseil de classe par sa professeur : *« Si tu vas en informatique, c'est chez nous. On se voit l'année prochaine. »* Le conseil de classe accepte son choix d'orientation et Azzam intègre la 4e technique de transition en option informatique.

Adaptation pédagogique et réussite scolaire

L'intégration effective d'Azzam en quatrième informatique révèle ses capacités d'adaptation aux exigences pédagogiques de l'enseignement technique. *« Moi, j'ai trouvé trop difficile au début. Mais je me suis dit : "Azzam, tu peux y arriver, ça va !" Et… Ça va… J'ai étudié à la maison, moi si j'étudie pas à la maison… Moi je vais rater, ça c'est sûr parce que je ne comprends pas tous les cours dans la classe et… Moi, je veux dire, je suis plus autonome quoi. Moi, je peux étudier moi-même. C'est ça… C'est ça que… Je vais en cinquième l'année prochaine aussi parce que j'ai de bons… J'ai un bon bulletin, ça va. ».* Cette citation illustre sa capacité de motivation personnelle et sa compréhension de la nécessité du travail autonome pour compenser ses lacunes initiales.

Son adaptation au rythme et aux méthodes pédagogiques de l'enseignement ordinaire contraste avec son expérience en DASPA. *« Bah parce qu'ils parlent trop vite. Ils parlent avec les gens qui comprennent très bien français. Là-bas, la prof en DASPA, elle parle doucement parce que tout le monde ne comprend pas et c'est ça la différence (…) Et aussi la prof, elle dit une phrase et encore il dit une phrase, j'ai déjà oublié la première phrase. C'était tout mélangé quoi (rire). »*. Cette analyse fine des différences pédagogiques témoigne de sa capacité réflexive sur son propre apprentissage et de son adaptation progressive aux normes scolaires de l'enseignement technique dans lequel il se trouve.

Autonomie décisionnelle et relations sociales

Tout au long de l'entretien, l'un des aspects les plus saillants du parcours d'Azzam réside dans sa revendication d'autonomie totale dans ses choix d'orientation. *« Mon avenir, il y a que moi qui peux faire la décision. Je sais pas moi. Je vais dire, c'est moi à cent pourcent »*. Cette affirmation révèle à la fois une nécessité contrainte par l'isolement familial et une stratégie d'émancipation personnelle.

Son rapport à l'entourage du centre d'accueil confirme cette posture autonome : *« Il n'y a personne que je fais confiance. Wah, je crois personne, c'est ça le problème »*. Cette méfiance envers le capital social disponible dans son environnement immédiat renforce son sentiment d'indépendance et de responsabilité individuelle. Elle peut aussi être interprétée comme une stratégie de protection psychologique face à l'incertitude de son statut et de son avenir. Lors de l'entretien, Azzam évitera d'ailleurs plusieurs fois le sujet. En lui demandant un éventuel lien entre son statut d'élève primo-arrivant et son orientation, il rétorque d'un ton agacé : *« Non, ça n'a rien à voir. La vie du Centre, les procédures d'asile, c'est autre chose… L'école c'est… C'est ici. »*

Synthèse du récit de vie de Azzam

Azzam, jeune Somalien arrivé seul en Belgique à 16 ans comme mineur non accompagné, présente un parcours marqué par une rupture biographique majeure : séparation familiale, isolement social, et nécessité de se débrouiller seul. Son expérience scolaire initiale en Somalie, bien que brève et ambivalente, lui a transmis des bases essentielles en lecture et écriture, ainsi qu'une capacité d'adaptation précoce.

Le trait le plus saillant du parcours d'Azzam réside dans son autonomie et sa capacité à apprendre par lui-même. Avant même d'intégrer le système scolaire belge, il s'auto-forme au français via une application, puis développe son projet professionnel en informatique grâce à l'exploration d'internet et de YouTube. Cette démarche proactive traduit une anticipation stratégique de son intégration et une forte agentivité (Sen, 1999), en l'absence de tout soutien familial ou social : *« Mon avenir, il y a que moi qui peux faire la décision. Je vais dire, c'est moi à cent pourcent ».*

L'entrée en DASPA structure son apprentissage du français et son adaptation au système scolaire belge. Les évaluations initiales le placent dans un groupe supérieur, mais il négocie rapidement une réaffectation plus adaptée à son niveau réel. Son parcours au sein des différents groupes DASPA témoigne d'une progression constante et d'une adaptation interculturelle, malgré un sentiment d'isolement (peu de compatriotes somaliens).

Le choix d'orientation vers l'informatique émerge de ses propres recherches et de son intérêt pour le numérique, mais il doit être validé par une période d'intégration probatoire en 3e informatique. Ce dispositif institutionnel, ainsi que le soutien d'une professeure de français, jouent un rôle clé dans la reconnaissance de ses compétences et dans la négociation de son accès à la 4e technique de transition.

À l'échelle macro, Azzam doit composer avec son statut de mineur non accompagné, les politiques d'accueil de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la barrière linguistique, et la nécessité de s'adapter rapidement à un nouvel environnement éducatif. Cependant, il affirme que son statut n'a pas influencé son orientation : *« La vie du Centre, les procédures d'asile, c'est autre chose… L'école c'est… C'est ici. »*

Azzam parvient à intégrer la 4e technique de transition en informatique, après avoir convaincu le conseil de classe et surmonté les réticences de certains enseignants, notamment en mathématiques. Il attribue sa réussite à sa motivation, son autonomie et sa capacité à apprendre en dehors du cadre scolaire formel. Le mécanisme dominant de son parcours est celui du choix autonome, fondé sur la négociation, l'argumentation et l'auto-formation.

Contrairement à d'autres trajectoires de primo-arrivants marquées par des orientations subies, Azzam bénéficie d'un degré de liberté élevé dans la construction de son parcours. Il se distingue par l'absence d'influences sociales ou familiales notables, une méfiance envers le capital social du centre d'accueil, et une capacité à transformer les contraintes en opportunités d'émancipation.

Le parcours d'Azzam illustre comment, dans un contexte de vulnérabilité extrême, un élève peut mobiliser ses ressources personnelles pour s'orienter de façon autonome et proactive. Son récit met en lumière le rôle ambivalent des dispositifs institutionnels : s'ils peuvent constituer des espaces de reconnaissance et de négociation, ils laissent aussi une grande part de responsabilité à l'élève, surtout en l'absence de capital social ou familial. Toutefois, il convient de nuancer cette trajectoire, probablement sélectionnée par l'institution pour son exemplarité, ce qui tend à invisibiliser les parcours plus fragilisés ou en rupture.

Ce cas montre que, même dans un système marqué par des contraintes structurelles fortes, il existe des marges de manœuvre pour les élèves qui savent mobiliser leur agentivité (Sen, 1999) et leurs

compétences d'auto-apprentissage. Azzam incarne une figure d'autonomie et de persévérance, démontrant que l'orientation peut être le fruit d'un véritable choix, pour peu que l'institution reconnaisse et accompagne cette dynamique individuelle.

Tableau synthèse de Azzam

Origine	Facteurs micro dominants	Facteurs méso dominants	Facteurs macro dominants	Accomplissement effectif (option finale)	Mécanisme dominant	Nature du choix
Somalie	Autonomie et agentivité forte MENA isolé Motivation pour l'informatique Persévérance	Soutien nuancé des professeurs Isolement social au centre d'accueil	Système d'intégration DASPA Accès aux ressources numériques Conseil de classe	4e technique de transition option informatique	Période d'intégration probatoire Négociations avec le conseil de classe	Vrai choix

5.1.4. Bachra, une aspiration initiale face aux contraintes systémiques

Bachra est une jeune syrienne de 18 ans. Rencontrée dans le cadre professionnel un an plus tôt, elle a été recontactée par une connaissance commune. Des messages et un appel téléphonique ont précédé l'entretien. Bachra est en confiance durant l'entretien, elle est au courant de l'objet de recherche et connaît le chercheur. Après l'entretien, elle parlera d'ailleurs de toute l'organisation de ses fiançailles.

Enfance en Syrie : Socialisation primaire et début de sa scolarisation

Bachra grandit dans une famille modeste en Syrie. Elle y commence sa scolarité très jeune, dès l'âge de quatre ans. Elle garde un souvenir positif de ses premières années d'école, soulignant sa progression et la fierté de ses bulletins. *« J'ai commencé à quatre ans l'école. Et j'ai avancé, j'ai bien avancé en Syrie aussi.(…)J'ai tous les bulletins avec moi. Ils sont magnifiques franchement. »*

Malheureusement, la guerre bouleverse brutalement son quotidien. Blessée avec son frère, elle doit quitter son pays à l'âge de six ans pour pouvoir *« aller chez un spécialiste pour les médicaments et tout ça ».* Son père étant « *un peu à moitié turc* », ses parents décident de migrer en Turquie. Lors de l'entretien, elle évitera de revenir sur les causes de ses blessures.

Enfance en Turquie : Construction des aspirations et rupture biographique

Bachra et sa famille s'exile en Turquie et construisent leurs perspectives d'avenir. Ses parents vont « *s'inscrire pour venir en Europe »,* Bachra explique cette démarche *« pour moi et mon frère parce qu'on se sentait pas bien (silence). Pour les médecins, parce que les médecins sont un peu mieux qu'en Turquie et en Syrie ».* Cette demande restera sans *« réponse pendant sept ans (rire) ».*

Pendant cette période d'attente en Turquie, Bachra construit ses aspirations scolaires et professionnelles. Au fur et à mesure, elle s'intègre socialement, fréquente l'enseignement turque. *« Il faut savoir qu'en Turquie, j'ai commencé en première primaire. Genre, j'ai commencé de zéro pour apprendre le turc et tout ça. En Turquie j'ai été jusqu'à la fin de l'école. »* Cette expérience scolaire marque les débuts de son plurilinguisme. Malgré la barrière linguistique, elle fait preuve d'une grande persévérance et parvient à achever son cursus scolaire, jusqu'à la fin du primaire.

En Turquie, ses perspectives d'avenir se construisent. « *Depuis que je suis petite. J'avais, je crois, 10 ans et je me disais toujours que j'avais envie de faire droit et franchement, j'étudie toujours sur ça. Tous les trucs qui parlent de droit et tout ça, ça m'intéresse. »* Son aspiration scolaire se dirige vers les études de droit. Toutefois, une « *réponse positive* » va venir bouleverser ces projets. Tout au long de l'entretien, Bachra explicite sa frustration à ce sujet : « *Donc j'ai quitté.. vraiment tout mais tout, tout, tout, tout, tout. (...) J'étais trop mal, je disais à mes parents qu'il faut pas y aller, ce sera pas pareil (...) Mais mes parents, ils forçaient quoi… »* Tout en rationnalisant cette migration imposée par ses parents : *« C'est vraiment pour notre vie, pour notre mieux mais quand je vois un peu… Mes parents se sont donnés du mal, je peux rien dire, c'est trop tard… ».* Ainsi, les aspirations de Bachra se confrontent au projet migratoire de ses parents et, malgré ses réticences et sa frustration, la famille migre en Belgique. Avec le recul, Bachra reste frustrée du choix opéré par ses parents mais le rationnalise. Cela ne l'empêche pas de le faire comprendre à ses parents : *« Donc, ma famille, ils ont vraiment compris mais c'est un peu tard… Comme quoi ils m'ont perdu toutes mes années d'études en Turquie. Et comme quoi je devais rester en Turquie. Même si j'étais seule, je devais rester pour mes études et tout. »*

Tout au long de l'entretien, les propos de Bachra révèlent une méconnaissance des systèmes éducatifs fréquentés. Elle explique : « *Il faut savoir que c'était ma dernière année à l'école en Turquie. Et j'allais commencer mon université en première et je pouvais continuer en droit. Mais je n'ai pas fait ça et je suis venue ici en Belgique.* » En réalité, elle n'aurait pas eu accès à l'université, mais plutôt au lycée général supérieur, correspondant aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ses paroles suggèrent également une certaine idéalisation de sa vie en Turquie, à laquelle elle s'identifie tout au long de son discours.

En parlant des éléments qui l'ont surprise par rapport à l'école en FWB, Bachra raconte ne pas avoir « *tous ces problèmes là en Turquie* ». « *Genre, il n'y avait pas ça. L'école était vraiment mais vraiment bien fermée. Avant de rentrer, on corrige tout ce qui est dans le sac, tout ce qui est… Et surtout c'est les responsabilités des parents pour regarder le sac et tout ça. Et si on voit quelque chose, c'est les policiers qui vient chercher la personne avec sa famille. Et le papa il peut être en prison pendant huit semaines. Parce que l'enfant, il vient pour vraiment apprendre. Et du coup, ils*

sont vraiment stricts dans cette histoire et c'est ça qui m'a surpris. » Sa référence principale se situe en Turquie, valorisant dès qu'elle le peut, le système éducatif turc comme en énonçant des « *règles qui doivent être là mais ils sont pas là* ».

Bachra illustre le concept de double absence (Sayad, 1999). Ce concept décrit la condition du migrant absent de son pays d'origine et du pays d'accueil, duquel il n'est jamais pleinement intégré, assigné à une position marginale et stigmatisée. Elle énonce : « *Mes parents, ils disent toujours cette phrase-là : " C'est pas notre pays, on peut rien faire". Donc là je me dis oui, c'est pas ma place. »* Cette double absence génère un sentiment d'atopie chez Bachra. Sayad (1999) insiste sur la nécessité, pour le migrant, de recourir à des « mensonges nécessaires », à soi et aux autres, afin de masquer la douleur et de maintenir une image valorisante. Bachra est ainsi confrontée à la difficulté de se projeter dans un avenir, tiraillé entre l'illusion d'un retour et l'impossibilité de retrouver sa place d'origine en Turquie.

Arrivée en Belgique : Intégration sociale et DASPA

La migration vers la Belgique se fait sereinement en avion. La famille s'installe à Namur, dans un logement social mis à leur disposition. À 14 ans, Bachra ne parle pas un mot de français et se sent complètement perdue. *« Déjà le premier jour, j'étais perdue à Namur. Et là j'étais en mode oui, mais je sais pas où il est l'école et tout, mais je me suis arrangée un peu avec l'assistant social, il m'a déposée à l'école. C'était trop dur mais vraiment trop dur. »* Elle évoque des premiers jours où elle était « *trop stressée* », « *avait peur* » et « *pleurait*». Bachra justifie immédiatement ce comportement en disant ne pas s'être « *senti à l'aise* » en raison de sa non-maîtrise du français et la frustration de voir « *les autres autour en train de parler français et c'était trop facile pour eux* ».

L'accompagnement de l'assistant social et l'accueil en DASPA sont déterminants pour son intégration. Elle évoque le stress, la peur et la solitude, mais aussi la gratitude envers ceux qui l'aident. Les enseignants du DASPA jouent un rôle clé dans son apprentissage du français et dans la restauration de sa confiance. *« Et avec le temps, les profs, ils ont commencé vraiment à m'aider pour apprendre le français. Donc avec le temps je commence déjà à poser des questions, même si je sais que je sais pas parler bien ou je parle vraiment pas beaucoup. Mais j'essaie quand même de me poser la question. J'essaie quand même de poser la question. Et c'est vraiment comme ça que j'ai avancé.* » Durant huit mois en DASPA, Bachra progresse rapidement en français grâce à l'aide des enseignants qu'elle valorise tout au long de l'entretien *« S'il y avait pas les profs, j'aurais jamais osé parler ou m'avancer dans les cours. »*

Bachra, au départ, décrit les relations entre les élèves du DASPA de *« bizarre »*, en expliquant que « *chacun parle sa langue* » et « *venir de différents pays* ». Par la suite, elle exprime une solidarité entre les élèves : « *Si tu as du mal à lire, à écrire ou à faire quelque chose, ils seront pas là en train de*

rigoler. Non, ils seront là, ils seront à l'aise parce que eux aussi ils savent pas. » Au fur et à mesure des échanges, elle évoque une certaine nostalgie en comparant les relations entre élèves du DASPA et celles qu'elle côtoie actuellement *: « Et c'est vrai en plus, on ne ment pas l'un pour l'autre, on est respectueux l'un pour l'autre, pas comme maintenant. Donc franchement c'est magnifique en DASPA entre les élèves. J'aime mieux que là maintenant. »* Elle décrit également un climat scolaire complexe : *« Et surtout quand on doit se concentrer dans la classe, c'est trop dur. Chacun parle sa langue, et chacun parle sa langue avec son pote ou sa pote ou un truc comme ça… Donc tu peux pas te concentrer, t'es toujours en train de regarder les autres qu'est-ce qu'ils sont en train de faire. Et franchement c'est un truc de fou quoi.* »

Durant le DASPA, Bachra passe par plusieurs *« groupes de français différents ».* Elle commence dans le groupe 2, passe rapidement *« un petit examen »* et accède au *« groupe »* suivant. Dès le « *troisième groupe* », elle intègre une classe « *belge* » deux jours par semaine pour « *voir comment ça se passe* ». Bien que *« gênée »,* Bachra s'investit et entretien de bonnes relations avec les élèves qu'elle qualifie de *« très gentils ». « Surtout que dans la classe dans laquelle j'étais, j'étais la seule fille (rire). Donc franchement, je me rappelle bien, ils étaient trop gentils avec moi, mais trop gentils. Est-ce que c'est parce … (rire). »*

Première orientation : 2ème différencié imposée et échec au CEB

Lors de son passage en DASPA, « *quelqu'un qui est spécialiste dans toutes ces questions et qui parle plusieurs langues* » s'occupe de l'orientation scolaire et « *vient juste pour expliquer des détails* ». Cependant, Bachra annonce ne pas avoir eu le choix, *« c'est l'école qui a choisi »* à partir des résultats *« aux examens qu'on doit faire à la fin de l'année ».* Plusieurs possibilités sont énoncées : « *Donc on fait des examens et par rapport à tous les examens qu'on le fait. L'école choisit notre option prochaine. Et puis bah, ils nous envoient. C'est soit deuxième, soit troisième, soit le quatrième. »* Elle n'évoque pas de réel choix de sa part et cite sa titulaire *: « Bah écoute tes examens, c'était comme ça (pouce en l'air), t'as bien avancé. C'était bien, mais il faut quand même que tu avances encore un peu en français, mais ça sert à rien de rester en DASPA parce que le différencié c'est mieux que DASPA donc on te dirige à deuxième différenciée. »* Bachra accepte cette orientation, cela ne lui pose pas *« problème »*, et prend ça *« vraiment normal ».* Une crainte lui donnait néanmoins *« mal au cœur* » si elle se retrouvait avec des *« petits gamins ».*

Bachra passe une année *« avec des gens de son âge aussi »*. Au terme de cette année, deux options s'offrent à elle, *« soit réussir le CEB et continuer, (…)soit rater et continuer en 3e ».* Bien qu'elle ait fait son « *max* » pour obtenir son CEB, elle ne l'a pas réussi. Elle énonce directement : *« Mais j'avais*

vraiment envie de continuer en troisième. » Ses résultats défavorables viennent réduire ses possibilités et met en exergue le phénomène d'orientation par l'échec (Dubet & Duru-Bellat, 2009).

Deuxième orientation : Influences sociales et mobilité vers le bas

Bachra prend conscience que, malgré les contraintes, « *c'est vraiment »* son choix. *« Bah je le disais que peut-être si je posais les questions ou un truc comme ça, on me dirigerait quelque part d'autres, vers différents choix, différents trucs… Mais avec tous les choix qu'on m'a montré, ça revient toujours sur le même point. Donc c'est toujours moi qui doit choisir. Donc j'ai choisi quelque chose qui m'intéresse à la place de choisir quelque chose que les autres m'ont dirigée à faire. »* Suite à son échec au CEB, trois voies sont dès lors possible pour elle, soit recommencer cette 2e différenciée, soit être orienté vers une 3e année *« polyvalente »* de différenciation et d'orientation en technique de qualification, soit entrer en 3e professionnelle.

À ces contraintes institutionnelles s'ajoutent des influences sociales. Malgré que *« personne n'a été là pour me diriger quelque part d'autres ou pour me dire le mal ou de bien de cette option-là »* et son affirmation en sa capacité à décider pour elle-même, le capital social de Bachra influence son choix. *« Ils disaient : "Oui quand tu es en deuxième, ça te sert plus à quelque chose pour plus tard". Il y en a qui m'ont dit d'arrêter l'école puisqu'en troisième tu vas perdre ta vie, quoi. Donc si j'avais vraiment écouter quelqu'un… Je peux dire que c'est des profs clairement et aussi je peux dire que c'était des amis à moi. C'était vraiment des meilleurs potes quoi.* » Plusieurs acteurs sociaux influencent Bachra dans son choix.

L'influence du capital social de Bachra est à nuancer, des amis disent que l'école *« ne sert à rien » et* qu'il faut *« arrêter l'école, c'est mieux ». « Surtout, c'était des arabes. Donc chez les Arabes, va te marier, reste chez ton mec, c'est mieux (en tapant des mains à chaque étape). Désolé mais non (rire). Ça c'est pas fait pour moi. Moi, même si je me marie, je continue l'école. »* Elle dévalorise ce discours en disant que ces amis *« ont bien continué l'école, ils ont des bulletins ».* Bachra évoque également l'avis de son « *fiancé* » qui *« ne voulait pas »* qu'elle continue mais, comme c'est son *« fiancé »,* il ne peut *« rien penser ».* Tout en riant, elle ajoutera les propos de son père envers celui-ci : *« si tu veux pas, la porte est juste là, part par où t'es rentré, tu peux sortir ».*

Selon Bachra, sa famille est *« toujours là derrière »* elle et « *ne se mêlent pas* » de ses études. Elle justifie leur prise de position par leur compréhension tardive *« comme quoi elle devait rester en Turquie ».* Néanmoins, Bachra énonce tout de même certaines attentes familiales : *« Ils préfèrent que je termine mes études, avoir mon diplôme pour plus tard parce que c'est pour moi. »*

Outre ses amis, elle mobilise également d'autres ressources et se renseigne auprès d'une connaissance turque, d'une assistante sociale et d'une association. *« J'ai été aussi à une école de devoirs. J'étais là et je posais vraiment des questions . Franchement, ils m'ont beaucoup aidée… J'ai appelé une professeure qui était ici en Belgique… et j'ai vraiment posé des questions et elle m'a répondu à toutes mes questions aussi. »* Bachra se renseigne ainsi auprès de plusieurs sources d'informations.

Bachra énonce aussi *« les profs qui étaient là »* pour elle, qui lui donnait *« les meilleurs choix »* tout en valorisant un choix conscient de sa part. Tout en levant les yeux au ciel, elle énonce également certains dires de professeurs : *« Oui, mais toute façon avec français ça va pas donc tu rateras ton année, ça sert à rien, tu vas recommencer des années ... »* ou bien *« Et c'est mieux d'arrêter l'école que de continuer dans une option qui demande vraiment la langue ».* En réaction, elle raconte sur un ton de révolte : *« On m'a dit ça en face à face, clairement face à face et je prenais pas ça mal. Franchement, je m'en fous parce que ça m'intéresse pas. Si j'avais écouté les autres aujourd'hui, j'aurais pas été là, pas du tout. »*

Toujours est-il que l'âge reste un facteur influençant fortement le choix d'orientation de Bachra. Âgée de 16ans, elle a une année de retard mais craint être *« pas plus jeune que les autres qui se trouvent dans sa classe »*. Elle ne voulait *« pas du tout faire une deuxième année de nouveau »* et raconte avoir voulu *« continuer en troisième »* sans préciser la filière. Elle réalise son choix en se disant : *« J'allais passer au moins mes examens pour passer au moins un an au plus et c'est tout. (…) Je vais choisir ça et on verra. Si ça ne va pas, j'arrête l'école. »*

Alors, Bachra choisit la filière professionnel, tout en essayant d'articuler ses choix avec son projet professionnel, malgré les contraintes structurelles. *« Donc j'ai choisi PTB. Et c'était mieux pour moi parce que je sais bien que pour moi travail de bureau c'est un peu ordinateur et tout ça. Donc pour plus tard ça me servira à plusieurs trucs en droit. »* En choisissant la voie du professionnel, Bachra allonge son parcours scolaire puisqu'elle devra réaliser une septième année dans le but d'obtenir son CESS, nécessaire à l'accès aux études en droit. Son discours montre une certaine ambivalence, elle exprime le souhait d'éviter d'être avec des « *petits gamins* » plus jeunes qu'elle, mais prolonge sa carrière scolaire.

Cette seconde orientation scolaire semble à nouveau refléter un non-choix (Boudesseul & Grelet, 2008)., Bachra a un choix restreint et contraint. Elle cite deux options possibles « *Polyvalente* » et « *PTB* », toutes deux dans le même établissement scolaire. Une logique d'établissement scolaire s'opère et se cumule aux différentes influences qui orientent ainsi Bachra vers l'option travail de bureau. « *Donc j'ai choisi quelque chose qui m'intéresse à la place de choisir quelque chose que les autres m'ont dirigée à faire. »*

Aujourd'hui, Bachra se dit *« intéressée »* de son choix et valorise l'école qui *« sert à vivre une meilleure vie pour plus tard »* comme un véritable levier d'ascension sociale pour *« travailler pour elle-même* ». Elle voit l'éducation comme un moyen d'émancipation, de réussite et d'accomplissement personnel pour faire *« des trucs qui l'intéressent à la place de faire quelque chose qui ne l'intéresse pas juste pour avoir de l'argent. »* L'aspiration scolaire d'étudier le droit pour Bachra reste forte, elle avance d'ailleurs : *« C'est soit je ne fais rien d'autre, soit je fais droit. »*

Après l'entretien, en raccompagnant Bachra, elle signale qu'elle est en décrochage scolaire et ne fréquente plus son école depuis bientôt 3 mois.

Synthèse du récit de vie Bachra

Le parcours de Bachra s'inscrit dans une trajectoire migratoire complexe qui débute par un exil forcé de Syrie vers la Turquie à l'âge de six ans, suivi d'une seconde migration vers la Belgique à quatorze ans. Cette double migration génère ce que Sayad (1999) nomme une « double absence », créant chez Bachra un sentiment d'atopie renforcé par les propos familiaux : « *C'est pas notre pays, on peut rien faire »*. Malgré ces ruptures biographiques successives, Bachra développe très tôt une aspiration scolaire et professionnelle claire *: « Depuis que je suis petite. J'avais, je crois, 10 ans et je me disais toujours que j'avais envie de faire droit ».*

Cette aspiration personnelle forte constitue le principal facteur micro de son parcours, accompagnée d'une valorisation de l'éducation comme levier d'émancipation sociale. Bachra conceptualise l'école comme un moyen de *« vivre une meilleure vie pour plus tard »* et de *« travailler pour elle-même »*, révélant une conscience aiguë de l'enjeu social que représente la réussite scolaire pour une jeune primo-arrivante.

L'insertion de Bachra dans le système éducatif belge s'effectue par le biais du dispositif DASPA, qui constitue le principal facteur méso de sa première orientation. Si ce dispositif lui permet d'acquérir les compétences linguistiques de base en français, il s'accompagne d'un processus d'orientation largement prescriptif. L'orientation vers la deuxième différenciée s'impose à Bachra sans véritable consultation : *« C'est l'école qui a choisi. C'est par rapport aux examens qu'on doit faire à la fin de l'année* ».

Cette première orientation, qualifiée de « subie » dans l'analyse, illustre comment les résultats aux évaluations standardisées deviennent le critère exclusif de placement, occultant les aspirations et les parcours antérieurs des élèves. L'échec subséquent au CEB restreint davantage ses possibilités d'orientation, la contraignant à choisir entre deux options seulement : la polyvalente en technique de qualification ou le professionnel travail de bureau.

Le processus d'orientation de Bachra révèle l'influence ambivalente de son capital social. D'une part, elle bénéficie du soutien d'acteurs institutionnels bienveillants, notamment les enseignants du DASPA qui *« ont commencé vraiment à m'aider pour apprendre le français »,* ainsi que des animateurs de l'école de devoirs qui l'accompagnent dans sa réflexion sur les options possibles. D'autre part, elle fait face à des influences décourageantes, particulièrement de la part de certains enseignants, et de leur perception qu'ils ont de sa maîtrise du français, dont un lui déclare : « *Oui, mais toute façon avec français ça va pas donc tu rateras ton année, ça sert à rien, tu vas recommencer des années ».*

Ces influences contradictoires placent Bachra dans une position de résistance où elle doit affirmer son autonomie décisionnelle : *« Si j'avais écouté les autres aujourd'hui, j'aurais pas été là, pas du tout ».* Cette résistance témoigne de son agentivité (Sen, 1999), même dans un contexte fortement contraint, et illustre comment les élèves primo-arrivants développent des stratégies pour maintenir leurs aspirations malgré les obstacles structurels.

Au niveau macro-structurel, le parcours de Bachra s'inscrit dans les politiques d'accueil des primo-arrivants de la Fédération Wallonie-Bruxelles, caractérisées par une approche séquentielle (DASPA puis intégration progressive) et différenciatrice. La structure même du système éducatif belge, avec ses filières hiérarchisées et ses mécanismes de certification, contribue à orienter les élèves primo-arrivants vers les filières les moins valorisées socialement.

La barrière linguistique constitue un facteur macro déterminant, conditionnant non seulement l'accès aux apprentissages mais aussi les possibilités d'orientation. Comme le souligne Bachra : *« Mon français, il a bien changé, ça, on est d'accord. Avant, je savais pas te parler (...) Mais il faut savoir que l'option que j'ai choisi, il demande vraiment la langue française ».* Cette dimension linguistique s'articule étroitement avec le temps limité accordé à l'apprentissage du français, créant une tension entre besoins pédagogiques et contraintes temporelles institutionnelles.

L'aboutissement du parcours de Bachra en 3e PTB (Professionnel Travail de Bureau) illustre le décalage entre aspirations initiales et réalisation effective. Bien qu'elle tente de rationaliser ce choix en affirmant que *« pour plus tard ça me servira à plusieurs trucs en droit »,* cette orientation l'éloigne objectivement de son projet d'études universitaires en droit, nécessitant désormais une septième année pour obtenir le CESS requis.

Le fait que Bachra soit actuellement en situation de décrochage scolaire, révélé après l'entretien, questionne la durabilité de cette orientation contrainte. Ce décrochage peut être interprété comme une forme de résistance passive face à un parcours qui ne correspond pas à ses aspirations, illustrant les limites des dispositifs d'orientation actuels pour les élèves primo-arrivants.

L’analyse révèle que le parcours de Bachra s’articule autour d’un mécanisme dominant de faux choix (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010), oscillant entre orientation subie (deuxième différenciée) et orientation contrainte (PTB). Ce mécanisme résulte de l’interaction entre contraintes institutionnelles, résultats scolaires et logiques de quasi-marché scolaire, laissant un degré de liberté très faible à l’élève.

Cette restriction de l’autonomie décisionnelle s’opère malgré la rhétorique institutionnelle du « libre choix », comme l’illustrent les propos rapportés par Bachra : « On disait toujours c’est votre choix ». Cette contradiction entre discours officiel et pratiques effectives révèle les paradoxes des politiques d’orientation dans un système éducatif qui peine à concilier équité et différenciation.

Le parcours de Bachra exemplifie les défis structurels auxquels font face les élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Malgré des aspirations personnelles fortes, son orientation s’effectue selon une logique descendante qui l’éloigne progressivement de ses objectifs initiaux. Le portrait de Bachra souligne la nécessité de repenser les dispositifs d’accueil et d’orientation pour mieux articuler accompagnement linguistique et préservation des aspirations scolaires des élèves primo-arrivants, afin d’éviter que les parcours d’intégration ne se transforment en processus de relégation scolaire et sociale.

Tableau synthèse de Bachra

Origine	Facteurs micro dominants	Facteurs méso dominants	Facteurs macro dominants	Accomplissement effectif (option finale)	Mécanisme dominant	Nature du choix
Syrie *Turquie (migration imposée)*	Aspiration personnelle forte pour faire des études en droits Perception importante de l'âge Retard scolaire Plurilinguisme (arabe, turc, français	Famille soutenante Influences sociales nuancées (amis, profs) Ressources d'information (associations, personnes ressources)	Politique d'accueil en FWB Structure du système éducatif, contraintes institutionnelles Logique de quasi-marché scolaire Echec au CEB, limitant les libertés réelles	3e Professionnelle option travail de bureau	Orientation en cascade	Faux choix (orientation subie pour la 2e différenciée) Faux choix (orientation contrainte pour PTB)

5.1.5. Hadda, entre aspirations construites et contraintes

Hadda est d'origine palestinienne et a actuellement 17 ans. Lors de son entretien, elle vient avec sa petite sœur et la surveille sans cesse du coin de l'œil. Sa narration exemplifie l'adaptabilité et la résignation dont font preuve les jeunes primo-arrivants dans leur carrière scolaire en Belgique.

Enfance en Palestine : l'impossible projection dans l'avenir

Hadda grandit dans un contexte marqué par l'omniprésence de la guerre et l'impossibilité structurelle de se projeter dans l'avenir. Cette période fondatrice de sa socialisation primaire se caractérise par une incertitude existentielle radicale : *« Je peux pas imaginer (un futur) parce qu'il y avait toujours des guerres et tout. Je me dis, voilà, on va tous mourir ici ou quoi ? (rire) »*. Cette citation révèle comment le contexte de conflit armé façonne les dispositions temporelles et les horizons d'attente des jeunes Palestiniens.

La situation familiale aggrave cette précarité structurelle. La maladie grave de son père, souffrant de *« maladie grave dans son cœur. Les poumons et tout ça, c'était compliqué »*, confronte la famille à une double contrainte : l'insécurité politique et l'inaccessibilité des soins médicaux. « *En Palestine, les hôpitaux aident pas les gens comme ça »,* explique-t-elle, soulignant les défaillances du système de santé palestinien « *trop cher* » qui contraignent à l'exil.

Cette enfance forge chez Hadda des dispositions particulières : résilience face à l'incertitude, capacité d'adaptation aux situations précaires, mais aussi absence de projection scolaire et professionnelle. La scolarité sporadique due au conflit limite son capital scolaire initial, créant les conditions d'une socialisation primaire marquée par la discontinuité.

Migration familiale : rupture biographique et projet migratoire

La migration vers la Belgique s'organise en deux temps, d'abord le départ du père pour des raisons médicales, puis le regroupement familial. *« Du coup mon père, il a dit qu'il va venir ici. Les maladies… Enfin ici, vous, les hôpitaux aident les gens comme ça, mais en Palestine non. C'était trop cher là-bas. Ici, c'est pas cher et les gens nous aident et tout, je comprends pas tout encore. Quand il est venu, il a demandé des papiers. Quand il a réussi et c'était positif, il nous a demandé de venir ici. On est venu pour voir notre futur, parce que en Palestine, avec la guerre et tout. On va dire qu'il y a pas vraiment futur quoi. »* raconte-elle. Cette organisation révèle comment les politiques migratoires structurent les parcours individuels. Elles imposent des temporalités et des modalités spécifiques d'arrivée

Le processus migratoire est difficilement vécu par Hadda : *« J'ai eu peur parce que je laisse tout, toute ma famille, j'ai laissé tout là-bas derrière mon dos »*. Cette citation illustre une rupture biographique (Le Petitcorps, 2019) importante, où la migration impose un arrachement au territoire d'origine et aux réseaux sociaux constitués. Elle rationnalise cependant sa migration : *« On est venu pour voir notre futur, parce que en Palestine, avec la guerre et tout. On va dire qu'il y a pas vraiment futur quoi »* révèle comment les migrants reconstruisent narrativement le sens de leur départ contraint.

Cette première bifurcation biographique majeure active des ressources familiales de solidarité tout en exposant Hadda aux incertitudes de l'exil. La migration devient ainsi simultanément une stratégie de survie familiale et une source de vulnérabilité individuelle

Arrivée en Belgique : Choc culturel et désajustement normatif

L'installation en Belgique confronte Hadda à un choc culturel multidimensionnel qui révèle l'ampleur des écarts normatifs entre contextes de socialisation. Son témoignage illustre particulièrement le désajustement face aux normes relationnelles : *« Ici, j'étais vraiment choquée parce qu'il y a des gens (en couple) dans la rue. En Palestine, on a pas ça »*. Cette réaction révèle comment les dispositions incorporées en Palestine, comme la pudeur et les codes genrés, entrent en tension avec les pratiques sociales belges. Elle relate également des différences dans le cadre scolaire : « *J'étais choquée parce que on peut ramener les GSM, on peut mettre sur soi ce qu'on veut… C'est différent de l'école en Palestine* ».

L'arrivée est également marquée par une stratégie défensive face à l'inconnu : *« Avec la langue, faire contact avec les autres. On a peur de faire contact pour ne pas avoir des problèmes et tout ça ».* Cette prudence sociale témoigne de l'incertitude quant aux normes d'interaction et de la vulnérabilité

ressentie face aux codes sociaux non maîtrisés. La barrière linguistique amplifie ce sentiment d'insécurité sociale en limitant les possibilités de communication et de décodage des situations.

Cette période de transition met en évidence l'impact des politiques migratoires et sanitaires sur les parcours individuels, ainsi que l'importance du réseau familial dans la décision de migrer et l'adaptation au pays d'accueil.

Entrée en DASPA : Socialisation secondaire intensive et isolement genré

L'intégration de Hadda dans le système scolaire belge commence par la classe Alpha du dispositif DASPA, destinée aux élèves ne parlant pas du tout le français et ayant été peu ou pas du tout scolarisés. Cette étape est caractérisée par une socialisation secondaire centrée sur l'apprentissage intensif de la langue française. Cette étape constitue un moment crucial où Hadda doit simultanément apprendre une langue, intégrer des codes scolaires et gérer son isolement social. Son témoignage révèle la dimension genrée de cette expérience : *« D'abord, j'ai eu peur parce que j'étais toute seule fille dans la classe, qu'il y a que des mecs, la seule. Et je ne peux pas contacter, enfin avec les autres parce que ils parlent pas la même langue que moi ».* Cette double minorité, genrée et linguistique, accentue son isolement initial et complique son intégration sociale au sein du dispositif.

Cependant, Hadda développe rapidement sa capacité d'adaptation, comme en témoignent ses propos : *« Je m'apprends vite. Du coup, j'ai fini le DASPA en un an quoi* ». Cette progression rapide constitue une source de fierté et de reconnaissance institutionnelle : *« Ils ont dit que je suis intelligente, que je vais réussir vite ».* Ces retours positifs participent à la construction d'un capital symbolique scolaire qui renforce son sentiment de légitimité.

Plusieurs fois durant l'entretien, Hadda exprime son sentiment de solitude et d'isolement : « *Je me sentais seule, ouais, au début. La seule fille, je vais pas contact et je suis toujours près le professeur. »* Hadda souligne également le soutien reçu par les enseignants qui est dure dans le temps selon elle : *« Ils m'ont dit que si j'aurais besoin de quelque chose, d'explications, de quoi que ce soit… Je peux retourner en DASPA pour demander ce que je veux. »* Cependant, l'évolution de sa situation sociale en DASPA, grâce à la venue d'une *« meuf »* en classe, illustre l'importance des solidarités horizontales : *« Quand j'ai trouvé enfin une meuf que moi. C'était mieux, ouais. Même si elle parlait pas ma langue, c'était mieux ».* Cette citation montre comment les affinités genrées peuvent transcender les barrières linguistiques et créer des espaces de soutien mutuel.

Parcours scolaire post-DASPA : entre contraintes linguistiques et réorientations

La sortie du DASPA ouvre une phase de navigation complexe dans le système scolaire belge, marquée par des ajustements successifs entre aspirations, contraintes et opportunités. Hadda est alors âgée de

14 ans lorsqu'elle passe en 2e « *technique* » (différenciée). Ce passage révèle les limites de la maîtrise linguistique acquise en DASPA face aux exigences académiques. « *Bah du coup parce que j'ai réussi DASPA… Euh. J'étais en classe technique, 2e technique (2e différenciée). Mais après, parce que j'ai pas réussi les examens, parce que c'était vraiment compliqué avec le vocabulaire et tout… J'ai été en professionnel. C'est le PMS qui m'a aidé pour faire mon choix. »* explique-t-elle. Son échec au CEB, en fin de 2ème « *technique* », la contraint à se diriger vers l'enseignement professionnel, dans lequel elle se situe toujours. Une nouvelle forme d'orientation par l'échec (Dubet & Duru-Bellat, 2009) peut être observable dans cette situation.

Cette transition révèle le rôle central des acteurs institutionnels dans l'orientation des primo-arrivants. Le PMS devient un médiateur crucial qui aide Hadda à négocier cette réorientation subie. Elle explicite clairement l'aide apportée : *« Du coup, ils m'ont proposé quelques options. Ils m'ont expliqué, telle école et quelle école, le mieux et tout. Et là, chaque année, je change l'école pour voir plus.»* L'accompagnement institutionnel permet de transformer l'échec en opportunité d'exploration.

La phase d'exploration des options professionnelles témoigne d'une agentivité (Sen, 1999) croissante de Hadda : *« J'ai choisi d'avoir le travail bureau, je me sentais bien avec les ordinateurs parce que je sais bien les utiliser et il y a plein de travail avec des ordinateurs.»*. Ce choix révèle une stratégie d'appariement entre compétences perçues et exigences scolaires, illustrant sa capacité à mobiliser ses acquis pour orienter ses décisions. Sa démarche active de recherche d'informations, « *quand je rentre sur Internet, je vais écrire les options* », montre le développement de stratégies autonomes d'orientation.

Le soutien familial, bien que discret, constitue un socle sécurisant pour ses explorations scolaires. L'encouragement parental non directif, « *si je veux cette option, elle m'encourage de continuer mon chemin comme moi je veux* », révèle une stratégie familiale de délégation qui préserve l'autonomie décisionnelle de Hadda tout en maintenant un soutien affectif.

Après avoir *« essayé »* l'option *« TB »* (travail de bureau), elle change d'option et se dirige en « *services sociaux pour aide familiale et tout* ». Lors de l'entretien, Hadda ne mentionne pas son échec en « *TB* », seul les dires suivants viennent mettre en lumière ses résultats : *« J'ai raté en 3e et je suis en train de le refaire.. »* Cette seconde orientation a également été fortement influencée par ses pairs : *« Genre, j'ai des potes et tout. Et ils ont dit : "Viens on va à [nom d'école]". J'ai dit "Ok, vas-y on va à [nom d'école]" et voilà. ».* L'influence de ses « *potes* » est le facteur le plus important pour l'option « *Services sociaux* » de 3e professionnelle. Hadda exprime sa satisfaction *: « Là, je me sens aussi bien d'aider les gens. J'aime bien faire contact avec les autres. »* Lors de l'ensemble de

l'entretien, Hadda explique les options qu'elle a fréquenté et ses aspirations professionnelles qui ont évolué à la baisse, illustrant le concept de préférence adaptative (Nussbaum, 2001).

Construction du projet professionnel : préférences adaptatives

L'évolution du projet professionnel de Hadda illustre sa capacité à réajuster ses aspirations face aux contraintes temporelles et institutionnelles. Son abandon du métier de policière révèle une analyse pragmatique des coûts-bénéfices en fonction de sa position sociale (Boudon, 1973). « *En Palestine. Je savais pas, j'ai pas pensé à un travail du futur. Mais là, depuis que je suis en Belgique, je me dis policier. Je vais étudier policier, je vais être policier. Après je vois que c'est compliqué d'être policier. Parce que là, ils ont commencé de donner des cours pour les policiers. Mais j'ai perdu 2 ans à apprendre le français, un an et demi.»*

Cette reconversion témoigne d'une rationalité temporelle où Hadda évalue l'investissement nécessaire par rapport à ses perspectives d'avenir. La notion de « *temps perdu* » révèle comment elle intériorise les contraintes institutionnelles tout en préservant sa capacité d'action : « *ça sert à rien d'étudier pour la police maintenant* (…) *Ouais parce que je suis en professionnel. C'est jusqu'à septième année pour avoir le CESS. Il faut le CESS pour aller être policier (soupir)… Donc ouais, j'ai abandonné. »* Hadda illustre également un processus d'auto-sélection (Guichard, 1985, 2022) où ses choix d'orientation peuvent tendre vers une sous-évaluation de ses possibilités et de ses compétences, jugeant le CESS inatteignable.

Durant l'entretien, Hadda énonce une aspiration de *« traduction »* qui marque une valorisation stratégique de ses compétences: *« Traduction, parce que je parle plusieurs langues : français, arabe, anglais, un peu néerlandais ».* Cette reconversion illustre comment les compétences linguistiques acquises peuvent être transformées en ressources professionnelles. Elle révèle également sa capacité à identifier et mobiliser ses atouts. Cependant, seul l'aspiration à devenir policière semble être un choix mûrit. Elle évoque plusieurs aspirations professionnelles« *Non, jusqu'à maintenant c'est soit traduire, soit animalière. Animalière parce que j'aime bien aller… Enfin les animaux. Euh. Aussi... Enfin c'est juste ça, mais… C'est quoi déjà la deuxième ? Ah oui, Traduction. Ou alors si je continue dans cette option de services sociaux pour être aide familiale.* »

Synthèse du récit de Hadda

Le parcours de Hadda s'enracine dans une migration familiale motivée par des raisons médicales, le père nécessitant des soins cardiaques inaccessibles en Palestine. Cette dimension médicale distingue sa migration des parcours de guerre pure, bien que le contexte palestinien demeure marqué par

l'instabilité chronique. Comme elle l'exprime dans l'entretien : *« en Palestine, avec la guerre et tout. On va dire qu'il y a pas vraiment futur quoi ».*

Cette absence de projection d'avenir en Palestine constitue un facteur macro déterminant qui influence positivement son investissement dans le système éducatif belge, contrairement à d'autres parcours marqués par la temporalité incertaine de l'exil. L'impossibilité d'imaginer un futur en Palestine, *« Je peux pas imaginer parce qu'il y avait toujours des guerres et tout »,* forge chez Hadda une disposition à l'ancrage dans le système éducatif belge.

Hadda présente des dispositions particulièrement favorables à l'apprentissage, illustrées par sa progression rapide en DASPA terminé en un an malgré un niveau initial d'alphabétisation nécessitant un passage par la classe Alpha. Son plurilinguisme développé (arabe, français, anglais, néerlandais) constitue un capital linguistique (Ichou, 2018) significatif qui facilite ses apprentissages et ouvre des perspectives professionnelles comme la traduction.

Sa capacité d'autonomie informationnelle représente un facteur micro distinctif particulièrement remarquable. Comme elle l'explique : *« quand je rentre sur Internet, je vais écrire les options. 3e, il y a tout l'option qui sort. Du coup, je vois ce que je veux, je commence à le demander* ». Cette stratégie proactive de recherche d'information témoigne d'une agentivité (Sen, 1999) remarquable dans la construction de ses choix d'orientation.

L'expérience DASPA de Hadda se caractérise initialement par un isolement de genre problématique qui influence durablement son rapport à l'institution scolaire. Comme elle le décrit : *« J'étais toute seule fille dans la classe, qu'il y a que des mecs, la seule ».* Cette situation génère des difficultés relationnelles initiales, partiellement résolues par l'arrivée d'une autre « *meuf* » : « *dans le DASPA, j'ai trouvé enfin une meuf que moi. C'était mieux, ouais ».*

L'accompagnement du PMS joue un rôle structurant dans ses choix d'orientation, particulièrement pour l'option services sociaux. Le soutien des professeurs et les évaluations positives du conseil de classe renforcent sa confiance et légitiment ses aspirations. Les professeurs reconnaissent ses capacités : « *Ils ont dit que je m'apprends trop vite. Je suis intelligente, du coup je vais terminer trop vite* ». L'encouragement parental non directif, « *si je veux cette option, elle m'encourage de continuer mon chemin comme moi je veux* », révèle une stratégie familiale de délégation.

Au niveau macro-structurel, le parcours de Hadda s'inscrit dans les politiques d'accueil de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui structurent sa progression par le dispositif DASPA. La barrière linguistique constitue une contrainte persistante malgré sa progression rapide. Elle reconnaît ces

difficultés persistantes : *« Il y a des trucs encore compliqué pour moi. Pour comprendre le tout. Le vocabulaire, il y a beaucoup de vocabulaire en français* ».

Les différences culturelles marquent profondément son adaptation, particulièrement concernant les normes scolaires et sociales. Elle témoigne de ce choc culturel : « *J'étais choquée parce que on peut ramener les GSM, on peut mettre sur soi ce qu'on veut… C'est différent de l'école en Palestine* ». Cette adaptation aux nouvelles normes scolaires belges illustre son acculturation.

L'aboutissement du parcours de Hadda se caractérise par une stratégie de double orientation combinant « *Travail de Bureau* » et « *Services sociaux »*. Cette stratégie révèle une logique de diversification des compétences et d'optimisation des opportunités futures. Le choix du « *TB* » s'appuie sur ses affinités informatiques clairement exprimées : « J*e me sentais bien avec les ordinateurs parce que je sais bien les utiliser »*.

L'option services sociaux répond à des dispositions relationnelles authentiques *: « Je me sens aussi bien d'aider les gens. J'aime bien faire contact avec les autres ».* Cette double orientation témoigne d'une capacité stratégique à articuler compétences techniques et aspirations relationnelles.

L'analyse révèle un mécanisme hybride combinant contraintes structurelles et choix personnels rationnalisés. Hadda revendique explicitement son autonomie décisionnelle : *« Il y a personne qui m'a obligé de le faire ».* Cette autonomie s'exerce néanmoins dans un cadre contraint par l'échec (Dubet & Duru-Bellat, 2009) en technique qui l'oriente vers le professionnel.

L'évolution des aspirations de Hadda illustre sa capacité d'adaptation stratégique face aux contraintes temporelles et scolaires. L'abandon du projet policier résulte d'un calcul coût-bénéfice pragmatique : « *J'ai perdu deux ans, ça sert à rien d'étudier pour la police si je veux pas être policier plus tard* ». Cette réorientation vers animalière et traductrice mobilise intelligemment ses atouts personnels (plurilinguisme, empathie) tout en intégrant les contraintes rencontrées.

Cette capacité de réajustement révèle la mise en place de préférences adaptatives (Nussbaum, 2001). Elle maintient ses aspirations professionnelles dans un cadre réaliste qui tient compte des contraintes structurelles du système éducatif belge.

Le parcours de Hadda illustre une trajectoire d'autonomisation progressive malgré les contraintes structurelles du système d'accueil. Sa capacité à mobiliser ses ressources linguistiques, son soutien familial et ses stratégies de recherche d'information lui permet de construire des choix d'orientation relativement cohérents avec ses dispositions et aspirations. Cette analyse souligne l'importance cruciale de l'accompagnement institutionnel et du capital linguistique (Ichou, 2018) dans la construction de parcours d'orientation autonomes pour les élèves primo-arrivantes.

Tableau synthèse de Hadda

Origine	Facteurs micro dominants	Facteurs méso dominants	Facteurs macro dominants	Accomplissement effectif (option finale)	Mécanisme dominant	Nature du choix
Palestine *(Famille modeste)*	Capital scolaire faible Plurilinguisme (arabe, français, anglais, néerlandais) Autonomie informationnelle Disposition à l'apprentissage	DASPA Isolement de genre initial Soutien du PMS et des enseignants Influence des pairs Soutien familial non directif	Guerre israélo-palestinienne Politique d'accueil en FWB Structure du système éducatif en FWB	3e professionnel en option « services sociaux »	Préférences adaptatives Mobilité scolaire	Faux choix 1ère Orientation subie du DASPA à la 2e différenciée 2ème orientation contrainte structurellement après l'échec au CEB 3ème orientation contrainte

5.1.6. Imad, une trajectoire fragmentée sous influence

Imad a 18 ans et vient d'Afghanistan. Il connaît le chercheur à travers des connaissances communes. Il a été contacté par messages. Plusieurs rendez-vous ont été programmé et reportés pour des raisons personnels propres à Imad. Celui-ci arrive à l'entretien les mains dans les poches, son air paisible se ressent tout au long de l'entretien.

Enfance en Afghanistan : absence de scolarisation et contexte de guerre

Imad grandit dans *« une grande famille »* afghane et laisse supposer, durant l'entretien, une origine socio-économique défavorisée. Après l'entretien, il confiera être *« le plus grand de ses frères et sœurs »*. Cette position sociale dans la famille développe en lui une loyauté et un sens des responsabilités aigus.

Le parcours d'Imad trouve ses racines dans une enfance afghane marquée par l'absence totale de scolarisation formelle. Cette absence constitue un facteur important qui explique en partie sa capacité d'adaptation mais aussi sa vulnérabilité face aux codes institutionnels. Comme il l'exprime lui-même : *« En Afghanistan, je n'ai pas été à l'école, pour moi c'était quelque chose de nouveau quoi, ce qui… j'ai jamais été à l'école ».* Cette absence de socialisation scolaire primaire produit un rapport particulier à l'apprentissage, marqué par la découverte et l'émerveillement, mais aussi par un manque de repères structurants.

La socialisation religieuse constitue le seul cadre éducatif formel de son enfance *: « Je suis parti aux mosquées. C'est pour apprendre le Coran et la religion par rapport aux religions donc… Je suis parti*

là-bas. » Il ajoute sur le ton de l'humour *: « Chez nous, donc là-bas, tu trouves plus de mosquées que l'école »*. Cette socialisation religieuse développe des dispositions à l'apprentissage oral et mémoriel, sans préparer aux exigences de l'école occidentale.

Concernant l'école en Afghanistan, il justifie sa faible expérience scolaire en disant : *« Les gens ne partaient pas à l'école, y a des guerres ».* L'environnement de guerre forge par ailleurs des dispositions à la survie, à l'adaptation rapide et à la gestion de l'incertitude qui marqueront profondément son rapport ultérieur aux institutions.

Migration vers la Belgique

La migration d'Imad à l'âge de 12 ans constitue une rupture biographique majeure qui reconfigure entièrement ses dispositions. *«Quand je suis sorti d'Afghanistan, j'étais tout seul. Donc il y avait pas quelqu'un de ma famille. »* Le parcours migratoire de six mois, marqué par l'épreuve physique et psychologique, développe des dispositions particulières à la débrouillardise et à l'adaptation : *« On a marché dans les forêts des montagnes pendant 10 jours… Oui (rire), il faut recommencer pour arriver ton but, tu vois. Puis ça… ça m'est arrivé 2, 3 fois. Même chose qu'un jour de marcher dans les forêts et puis renvoyer. La quatrième fois, heureusement non donc au final, je suis arrivé en Italie, et cetera. »*. Cette expérience forge une forme de résilience pragmatique où l'échec n'est pas vécu comme définitif mais comme une étape vers l'objectif final.

L'intégration dans des groupes de migrants développe des dispositions particulières à la solidarité temporaire. *« Quand j'ai quitté l'Afghanistan, j'étais… j'étais tout seul. Après je rencontrais des gens. Ben en étant dans les groupes, on est venu ensemble. »* Cette socialisation avec les migrants, *« beaucoup d'Afghans »*, crée une forme de solidarité autour du jeune Imad. Cette disposition qui s'actualisera plus tard dans son rapport aux camarades du centre d'accueil.

L'arrivée en Belgique révèle sa capacité d'adaptation et sa facilité à développer un capital social. *« Comme tu vois, j'étais trop petit, donc les gens me disaient, vas là-bas, là-bas donc… Donc les gens m'ont donné des conseils de où je dois aller donc... J'ai vu, il y avait un taxi. J'ai demandé, tu vas où? Il a dit, en Belgique, j'ai dit OK, prenez l'argent et j'ai donné 30€. Je suis arrivé en… à Bruxelles et là que j'ai fait demande d'asile. »* Épuisé par six mois de voyage, il choisit La Belgique, sur les conseils d'autres *« Afghans »*, révélant une disposition à saisir les opportunités disponibles. Il explique son choix en disant : *« Ben j'avais marre lorsque j'avais ça fait 6 mois que j'ai marché et donc j'étais vraiment trop fatigué et je me sentais bien ici aussi. C'était bien. J'aimais la paix aussi. C'était bien propre. C'était mieux que France Paris, c'était, je restais là-bas pendant une semaine. Donc j'ai pas aimé là-bas comme c'était bien ici, Belgique, les gens sympas et voilà. »*

Arrivée en Belgique et demande d'asile

En écoutant les conseils d'autres migrants, épuisé, Imad arrive à Bruxelles, il doit se débrouiller pour trouver le lieu de la demande d'asile. *« Ben quand je suis arrivé, je savais, je savais pas quoi faire et j'ai demandé des gens, ceux qui ont fait asile, demande d'asile. Le matin, c'était 7 h, 8 h du matin, donc le soir je dormais sur la route et 8 h 7 h du matin je demandais des gens. Je cherchais et enfin j'ai trouvé le lieu où on fait le demande d'asile. (…) Là on a resté un mois et demi et il s'appelait le Centre, il s'appelait NOH* (Centre Fédasil Neder-Over-Heembeek est un centre d'observation et d'orientation pour MENA) *»* Jeune MENA, Imad est pris en charge par des structures spécialisées dans ce domaine et effectue sa demande d'asile. Il passe par plusieurs centres d'accueil (NOH à Bruxelles, puis Assesse près de Namur), où il rencontre d'autres *« amis aux centre, les Afghans ».* Les structures d'accueil jouent un rôle clé dans son intégration et son bien-être.

Entrée dans le DASPA à Namur

L'entrée d'Imad dans le DASPA constitue sa première véritable expérience scolaire. Sa réaction face à cette découverte illustre l'activation de dispositions cognitives jusque-là inexploitées, sourire aux lèvres, il témoigne : *« Là c'était… je comprenais pas la langue et rien du tout. Donc le prof m'a aidé et c'était bien et je me suis intéressé. Je voulais, je venais tout le temps et pour moi c'était vraiment... Une expérience nouveau quoi »* . Cette appétence révélée pour l'apprentissage formel témoigne de dispositions cognitives développées mais non actualisées dans le contexte afghan.

Le multiculturalisme du DASPA active ses dispositions relationnelles forgées lors du parcours migratoire. « *Oh c'était bien, il y avait, il y avait que des étrangers, donc euh, il y avait les Afghans et d'autres pays aussi, donc c'était bien, c'est chouette ».* Il retrouve un environnement de pairs en situation similaire, réactivant des schèmes de solidarité et d'entraide développés pendant la migration. Cependant, l'interruption liée à la pandémie de coronavirus révèle la fragilité de cette socialisation scolaire naissante : *« J'ai fait 18 mois quand même, mais c'était à cause du coronavirus que on a arrêté. J'ai quitté quand même 5 6 mois ».* Cette rupture empêche la consolidation des dispositions scolaires en cours de formation et le prive du cadre structurant de l'école.

Parcours scolaire morcelé et exploration d'options

« Et après 18 mois, j'ai été en deuxième ». Cette orientation est subie, il exprime une norme implicite de la part de son établissement scolaire : *« Mais c'est de base, c'était deuxième, c'était de base après DASPA. »* Son âge, 14 ans au moment des faits, et sa maîtrise du français, *« tu sais parler, tu sais écrire »,* semblent être les facteurs influençant cette orientation.

Au terme de cette année en 2e différenciée, Imad ne réussit pas son CEB et est *« obligé »* de choisir une option. Il doit faire un choix d'orientation et fait face à des incertitudes, qu'il exprime clairement : *« Je savais pas quoi faire quand je suis arrivé ,je… j'ai… j'aimerais bien faire cricket mais ici y a pas. (…). Après comme j'étais à l'école, là je voulais faire être coiffeur. »* Il se renseigne auprès d'un *« assistant de la maison sociale »,* qu'il fréquente en tant que MENA, et lui donne de la *« motivation »*.

Comme première orientation, Imad choisit l'option travail de bureau. *« C'était en classe normale mais après quand je suis parti en 3e, là j'étais obligé de choisir une option et j'ai fait le travail de bureau. Après, en travail de bureau, j'ai arrêté fin de l'année dernière, je voulais faire la vente. »* L'absence de cadre familial structurant active ses dispositions à la socialisation par les pairs, produisant une instabilité chronique dans ses choix, favorisant les conseils d'autrui au détriment de son aspiration en coiffure.

Tout au long de l'entretien, Imad témoigne de l'influence des pairs produit des effets délétères sur son parcours scolaire : *« Tout le monde disait des choses "fais ça, fais ça"… à chaque fois j'ai changé l'option… j'ai perdu le temps quand même, fallait pas que j'écoutais des gens ».* Cette réflexivité a posteriori témoigne d'une prise de conscience des effets négatifs de certaines dispositions dans le nouveau contexte. Cette multiplicité de projets révèle l'activation de dispositions exploratoires développées pendant la migration, mais inadaptées au contexte scolaire qui exige stabilité et persévérance.

Cette période correspond à une mobilité scolaire et résidentielle importante, Imad explore différentes options. Durant les échanges, Imad a des difficultés à situer chronologiquement cette période. Ainsi, après avoir fréquenté l'option en travail de bureau durant un an, Imad s'oriente *« 5-6 mois en hôtellerie ».* Il déménage en milieu d'année à Bruxelles, souhaitant *« trouver en carrosserie »*. Il s'inscrit en CEFA mais ne trouve pas de *« patron »,* il se retrouve en errance scolaire jusqu'à la fin d'année scolaire. Il en profite pour revenir à Namur. Il explique son retour : *« Quand je suis parti à Bruxelles, je m'ennuyais carrément. J'ai passé quelques mois, je suis revenu à Namur parce que je me sentais pas bien là-bas ».* Lors de la rentré en septembre, il retourne ensuite en *« travail de bureau ».* Imad décrira simplement l'ensemble de son parcours en disant : *« J'ai fait 5 mois en hôtellerie… après j'ai déménagé… j'ai refait travail de bureau… chaque année j'avais plein d'options dans ma tête. »* Le point saillant de son parcours réside dans son orientation vers l'enseignement professionnelle qu'il ne quittera plus par la suite. Il profite du libre choix de l'établissement scolaire pour changer d'option.

L'absence de guidance familiale et la forte influence des pairs conduisent à une instabilité dans son parcours scolaire malgré sa bonne capacité d'adaptation. De plus, ses changements résidentiels empêche ses éducateurs, *« l'assistant de maison social »* de pouvoir l'accompagner correctement.

Entre autonomie et dépendance groupale

Le profil d'Imad révèle une tension constitutive entre des dispositions à l'autonomie, forgées par l'expérience migratoire solitaire, et des dispositions à la dépendance groupale, développées dans les collectifs de migrants. Cette contradiction se manifeste particulièrement dans ses choix d'orientation où il revendique sa liberté de choix, *« C'est moi ce que j'ai fait, c'est moi qui choisis »,* tout en reconnaissant l'influence déterminante de son environnement social. Imad cite d'ailleurs les propos de ces connaissances : *« Il faut pas aller à l'école, ça sert à rien et tu vas pas… Même si tu pars pendant 5 ans, 6 ans, tu vas pas être…. Tu vas pas aller dans un bureau pour faire ton métier là-bas et t'es pas capable, t'es pas ça… ».*

Lors de l'entretien, Imad explicite également la perception d'un marché de l'emploi plus favorable en Flandre : *« Les autres, ils sont parti d'ici, ils ont arrêté dès qu'ils ont eu 18 ans, y en a qui sont partis à Anvers, d'autres sont partis… Dans la partie Flamands quoi.(…) Et là-bas ils sont partis déménager pour travailler, travailler, fabrique, et cetera je crois. Là-bas, il y a beaucoup de travail. »* Les connaissances d'Imad trouvent ainsi des emplois en tant qu'ouvrier non-qualifié dans les usines. Malgré leur influence, Imad reste sur Namur et se justifie par ces propos : *« Bon déjà c'était (silence)… Je voulais pas aussi, mais déjà c'est compliqué d'être une maison là-bas, c'est pas facile et du coup après j'ai appris la langue, je connaissais des gens, je suis bien ici. »* Outre ces arguments, un facteur administratif semble également jouer un rôle.

Demande d'asile, décrochage et responsabilité familiale

Conjointement à son parcours scolaire, Imad poursuit les démarches liées à sa demande d'asile. Il passe ces deux interviews, la première de *« 30 minutes maximum »* et la seconde de *« 3h40, c'est vraiment énorme ».* Suite à sa démarche, il bénéficie d'une réponse favorable quant à l'obtention de son titre de séjour. *« C'était bien, j'ai eu le positif après, donc voilà. »* Le « positif » est un élément de bifurcation important pour Imad puisque le projet de regroupement familial en Belgique voit le jour. Jusque-là, sa *« famille ne savait pas »* le parcours scolaire d'Imad. Gêné, il ajoute : *« Ils étaient pas là donc. Je dis ouais, l'école, elle continue etc…(doigt sur la bouche suivi d'un rire) ».* Par ce citation, Imad exprime avoir caché son parcours et son errance scolaire.

Sa famille élabore un projet migratoire dans le but de le rejoindre. Sa majorité acquise et face à la nécessité de soutenir sa famille et de financer le regroupement familial, Imad arrête l'école pour

travailler dans un *« snack »,* tout en bénéficiant du statut étudiant.*« J'ai arrêté à l'école, là j'ai travaillé… j'ai fait de l'argent, c'est qu'on avait besoin… 13 000, 14 000 €… entre 15 000 je l'ai fait, j'ai acheté des tickets et la prise de sang, et cetera, tout. Donc c'est ça qui m'a arrêté et je voulais bien continuer cette année aussi, mais je sais pas. »* Le poids des responsabilités familiales et les exigences économiques priment sur la poursuite des études. Il exprime à la fois un sens du devoir et un sentiment de sacrifice, conscient d'avoir mis sa trajectoire scolaire entre parenthèses pour répondre à des impératifs familiaux. *« À cause de ma famille… Et je travaille, j'étais obligé… Donc j'arrête à l'école aussi et voilà. Je travaille en tant qu'étudiant ».* Une certaine honte d'Imad se fait sentir lors des propos suivants : *« J'ai pas été à l'école, mais quand même. Je travaille, c'était obligé, au lieu de l'école. À l'école, c'est de base. Je sais bah. À l'école, il faut aller. »* Ces dires illustrent une situation vécue comme contrainte par Imad. Sa persévérance au travail l'amène cependant à réaliser le projet familial. Soulagé, il témoigne: *« Heureusement, je veux dire, la famille était là, ils sont là maintenant ».*

Projections, regrets et espoir de reprise

Imad porte un regard ambivalent sur son parcours. Il regrette d'avoir écouté ses pairs et d'avoir perdu du temps, mais il garde l'espoir de reprendre une formation et de terminer ses études. *« À chaque fois que j'ai perdu le temps quand même, fallait pas que j'écoutais des gens, mais... Voilà. Là, ça va. Cette année, peut-être, j'ai fait une action, une information, quelque chose. Et j'abandonne pas. J'espère que je vais continuer et je le termine. Voilà. »*

Son récit témoigne d'une volonté de persévérance et d'ascension sociale, malgré les ruptures et les obstacles rencontrés. La stabilisation de sa situation familiale et administrative apporte un sentiment de sécurité pour Imad qui ne travaille plus depuis quelques mois maintenant.

Synthèse du portrait d'Imad

Cette analyse du parcours scolaire d'Imad, jeune Afghan de 18 ans arrivé comme mineur non accompagné, révèle un processus d'orientation marqué par une instabilité chronique et des influences contradictoires qui fragmentent sa trajectoire éducative. Son parcours illustre les défis particuliers rencontrés par les jeunes primo-arrivants sans cadre familial structurant, où l'absence de guidance familiale se conjugue avec une forte influence des pairs pour produire des choix d'orientation instables, malgré une capacité d'adaptation remarquable.

Le parcours d'Imad révèle des facteurs individuels contradictoires qui structurent ses possibilités d'orientation. Son analphabétisme initial et son absence totale de scolarisation en Afghanistan génère à la fois une capacité d'émerveillement face à l'apprentissage et une vulnérabilité aux codes

institutionnels. Comme il l'exprime : *« En Afghanistan, je n'ai pas été à l'école, pour moi c'était quelque chose de nouveau quoi »* .

Sa résilience (Cyrulnik & Jorland, 2012), forgée par un parcours migratoire de six mois à travers douze pays, développe des dispositions particulières à la débrouillardise et à l'adaptation rapide. Cette expérience migratoire solitaire, en tant que MENA, marquée par des échecs répétés et des recommencements *« il faut recommencer pour arriver ton but »,* forge une disposition à ne pas considérer l'échec comme définitif.

Le sens des responsabilités familiales, renforcé par sa position d'aîné dans une *« grande famille »* afghane précaire, devient déterminant dans ses choix ultérieurs. Cette disposition se manifeste particulièrement lors de sa décision d'arrêter l'école pour financer le regroupement familial : *« J'ai fait de l'argent, c'est qu'on avait besoin... 13000, 14000 € entre 15 000 je l'ai fait ».*

L'environnement social d'Imad est marqué par une solidarité communautaire afghane aux effets ambivalents. Cette solidarité, activée dès son parcours migratoire, *« quand j'ai quitté l'Afghanistan, j'étais tout seul. Après je rencontrais des gens »*, constitue un filet de sécurité mais véhicule également des normes défavorables à la scolarisation prolongée.

L'influence négative des pairs afghans constitue un facteur méso déterminant dans ses choix d'orientation. Ses camarades du centre lui transmettent des représentations dévalorisantes de l'école : *« Il faut pas aller à l'école, ça sert à rien et tu vas pas... Même si tu pars pendant 5 ans, 6 ans, tu vas pas être... Tu vas pas aller dans un bureau ».* Cette pression communautaire pousse Imad vers une cohorte d'options et une errance scolaire.

L'absence de cadre familial structurant laisse Imad particulièrement vulnérable aux influences extérieures. Comme il l'explique : *« Personne m'a donné un conseil donc tout le monde disait des choses "fait ça, fait ça, fait ça" comme j'étais petit, donc j'ai écouté tout le monde »*. Le soutien d'un *« assistant social de la maison social »* reste ponctuel et insuffisant face à son instabilité scolaire et résidentielle.

Au niveau macro, plusieurs éléments structurels contraignent les possibilités d'Imad. Le dispositif DASPA, bien que constituant sa première expérience scolaire positive, souffre d'interruptions liées à un événement ayant bouleversé son environnement (COVID) et reproduit des logiques de ségrégation linguistique qui limitent l'immersion en français. En effet, Imad reste scolarisé et ces mois d'interruptions sont comptés dans le délai maximum du DASPA.

L'orientation automatique vers l'enseignement professionnel après le DASPA, *« c'est de base, c'était deuxième, c'était de base après DASPA* », illustre les mécanismes d'orientation en cascade (Demeuse

et al., 2010) qui touchent particulièrement les primo-arrivants. Cette orientation subie se fait sans véritable évaluation des aspirations ou des capacités individuelles.

Les politiques migratoires génèrent des contraintes économiques majeures. Le statut de MENA impose une autonomisation rapide à 18 ans, tandis que les coûts du regroupement familial de « *15 000* » obligent Imad à privilégier le travail sur les études. Cette pression économique transforme l'école en « luxe » inaccessible face à l'urgence familiale.

L'orientation finale d'Imad vers le décrochage scolaire pour le travail constitue l'aboutissement logique de l'interaction entre ces différents facteurs. Son passage par différentes options (travail de bureau, hôtellerie, projet de carrosserie en CEFA) témoigne d'une instabilité chronique liée à l'absence de guidance et à la multiplicité des influences contradictoires.

Sa décision d'arrêter l'école pour travailler dans un snack, tout en conservant le statut étudiant, révèle une stratégie d'adaptation face aux contraintes économiques. Cette décision, vécue comme « *obligée* », illustre l'écart entre ses aspirations, *« je voulais faire le coiffeur* », et ses possibilités réelles .

Le profil d'Imad révèle une tension constitutive entre des dispositions à l'autonomie, forgées par l'expérience migratoire solitaire, et des influences sociales, développées dans les collectifs de migrants. Cette contradiction se manifeste dans ses choix d'orientation où il revendique sa liberté, *« C'est moi ce que j'ai fait, c'est moi qui choisis »,* tout en reconnaissant l'influence déterminante de son environnement social.

Le parcours d'Imad illustre un « faux choix » (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010) où les contraintes économiques, familiales et communautaires limitent drastiquement l'espace des possibles. Sa réflexivité a posteriori, *« À chaque fois que j'ai perdu le temps quand même, fallait pas que j'écoutais des gens »*, témoigne d'une prise de conscience des effets négatifs de certaines dispositions, mais révèle aussi l'impuissance face aux déterminismes structurels.

Le cas d'Imad révèle comment les capabilités d'un jeune primo-arrivant se construisent dans l'interaction complexe entre ressources individuelles limitées, réseaux communautaires ambivalents et structures institutionnelles défaillantes. Si sa résilience lui permet de naviguer dans un environnement inconnu, l'absence de soutien structurant transforme cette capacité d'adaptation en instabilité chronique.

Son parcours interroge l'efficacité des dispositifs d'accueil qui, malgré leurs intentions inclusives, reproduisent des mécanismes de relégation sociale. La transformation de contraintes en « choix » illustre les limites d'un système où la liberté réelle reste conditionnée par l'origine sociale et migratoire.

Tableau synthèse de Imad

Origine	Facteurs micro dominants	Facteurs méso dominants	Facteurs macro dominants	Accomplissement effectif (option finale)	Mécanisme dominant	Nature du choix
Afghanistan (famille en situation précaire, ancien MENA)	Faible capital scolaire Sens des responsabilités familiales	Influence des pairs afghans Absence de guidance familiale Soutien d'un assistant social	Dispositif DASPA Coût du regroupement familial	Décrochage scolaire *Arrêt définitif en 3e travail de bureau pour financer le regroupement familial*	Orientation en cascade Décrochage scolaire Mobilité scolaire et résidentielle importante Contrainte économique	Non-Choix Première orientation subie Exploration instable (hôtellerie, carrosserie) Contrainte économique (abandon scolaire)

5.1.7. Farida, un parcours à contre-courant

Farida, jeune femme irakienne de 17 ans, est l'une des inspirations de ce mémoire. Rencontrée dans le cadre d'une école de devoirs auparavant, elle accepte volontiers la demande d'entretien. Elle arrive enjouée à l'entretien, du thé et des pâtisseries en main pour *« partager un bon moment ».*

Enfance irakienne : Socialisation primaire dans un contexte de guerre

Farida grandit dans un contexte de guerre qui structure profondément ses dispositions initiales face à l'institution scolaire et à la projection dans l'avenir. Sa scolarité primaire, interrompue par les bombardements de 2015, illustre comment les conflits armés désorganisent les trajectoires éducatives normatives : *« J'ai fait jusque 4e primaire, 5e primaire. Je sais pas, peut-être professeur comme tous les petits parce qu'on avait de bons professeurs là-bas ».* Cette citation révèle une socialisation scolaire positive malgré les contraintes contextuelles, où l'école constitue un espace de stabilité relative dans un environnement chaotique.

La situation familiale s'aggrave par cette précarité structurelle à travers une double vulnérabilité sanitaire et économique. La maladie grave du père confronte la famille à l'inaccessibilité des soins en Irak, créant les conditions d'une migration contrainte : *« Mon père, il a maladie grave dans son cœur. Les poumons et tout ça, c'était compliqué. En Irak, les hôpitaux aident pas les gens comme ça ».* La situation résidentielle de la famille est également affectée par la guerre : *« on n'avait pas de maison à cause des bombardements ».* Cette situation forge chez Farida des dispositions à la responsabilité précoce qui s'actualiseront ultérieurement dans son rôle de médiatrice familiale.

L'expérience des violences vécues est traumatisante, Farida l'exprime à plusieurs reprises durant l'entretien. Frissonnante, elle raconte éviter l'hôpital et les médecins depuis : *« Que moi, quand j'étais enfant, j'ai eu à cause de la bombardement de notre maison en Irak, j'ai eu ça (en montrant des brûlures sur ses mains). Brûlure et sur mes pieds aussi. Avec ma sœur, elle a eu un trais là. depuis parce que ma sœur était près de moi. Je crois depuis le jour, là y a le photo en fait devant moi. J'y vais jamais, pas mon truc, oh à l'hôpital. »* Elle ajoute sur le ton de l'humour : *« Ici à la maison, tu as mal à la gorge. Vous, l'huile d'olive, c'est bon, c'est après 2 jours, c'est fini. »,* favorisant l'automédication au lieu de consulter un médecin

Le parcours de Farida est caractérisé par une instabilité géographique et résidentielle. Elle développe des capacités d'adaptation aux ruptures qui constitueront une ressource cruciale lors des transitions scolaires ultérieures. Ces premières expériences de précarité construisent un rapport pragmatique à l'avenir, marqué par l'acceptation de l'incertitude et la valorisation des opportunités disponibles.

Migration familiale : les épreuves de la mobilité

Le processus migratoire s'organise selon une stratégie familiale échelonnée : tentative préalable du père en Finlande, puis migration collective en 2017. Cette organisation révèle une rationalité migratoire où l'exploration précède l'engagement familial : *« Mon père, il est parti à Finlande. Il a vu que ça va, ça n'a pas été, il est retourné, il nous a pris tous* ». Leur projet rencontre cependant l'opposition de l'oncle de Farida, feignant un accident cardiaque. « Il avait rien du tout. C'est juste une raison qu'il ne voulait pas qu'on parte » Cet extrait illustre les tensions intrafamiliales autour des projets migratoires et la nécessité de surmonter les résistances communautaires.

Le parcours migratoire de deux ans à travers *« 12 pays pour finir en Belgique* » constitue une épreuve d'endurance qui forge des dispositions particulières à la persévérance. L'expérience d'un peu plus d'un an en Grèce est marquée par *« 3 négatifs* » et l'impossibilité de régularisation développe une capacité de rebond face aux échecs administratifs : *« En Grèce, à Léros là-bas, on a resté dans un centre un an et demi, 2 ans (...) pendant 9 mois on a eu 3 négatifs. Je veux dire… On peut pas rester dans le pays en fait. (...) Et là on avait 2 solutions, ou retourner en Irak ou continuer la route, je sais pas, on se retrouvera où mais continuer le chemin et du coup mon père il a décidé de continuer. Il a dit : « "On a pas fait tout ça pour rien. On a payé, plein d'argent, plein de sommes." Et du coup mon père il a dit : "on continue".* » Cette séquence révèle comment les politiques migratoires européennes génèrent des trajectoires d'errance qui renforcent paradoxalement la détermination des migrants.

Durant cette période, Farida fréquente l'école grecque avec sa sœur. L'absence de dispositifs d'accueil adaptés (comme le DASPA en Belgique) limite son intégration scolaire, bien que Farida et sa sœur bénéficient d'une aide spécifique par la présence d'une enseignante supplémentaire. En Grèce, Farida

développe des compétences linguistiques précoces. « *J'aimais plus appendre grec. J'ai appris vraiment facile (…) En Grèce, on apprenait aussi le français. Le premier mot j'ai appris, c'était "aimer" »* Ces acquisitions linguistiques spontanées révèlent une certaine appétence pour l'apprentissage des langues qui constitueront ultérieurement un atout scolaire majeur.

Suite aux trois *« négatifs »*, toute la famille de Farida entame un nouveau parcours migratoire que Farida relate avec le sourire : « *Et en Italie, on a… on est parti à Cannes, on a traversé. Vous voyez la frontière là ? Ben, à pied, on a fait… (rire)… C'était trop drôle, on a fait des arbres, on courait. »* Le projet migratoire se restreint néanmoins pour des raisons économiques : *« On avait plus d'argent. Et mon père, il avait plein de dettes chez nos tantes et nos oncles en Irak. Il voulait qu'on aille à Londres avec les camions, mais vu qu'on n'avait plus d'argent, il avait un ami ici à Liège. Il nous a dit de venir ici, c'est bien pour la famille, et cætera. »*

Arrivée en Belgique : Stabilisation progressive et découverte institutionnelle

L'installation en Belgique marque une bifurcation biographique vers la stabilisation après deux années d'errance. Le passage par le « *Centre Petit-Château* » puis l'accueil dans un « *centre de la Croix-Rouge à Arlon* » organisent une transition progressive vers l'intégration : *« On a pris positif que vous voyez »* . Cette régularisation administrative transforme le statut familial et ouvre l'accès aux droits sociaux, condition nécessaire à la projection dans l'avenir pour la famille de Farida.

C'est à Arlon que Farida intègre le dispositif DASPA, marquant ainsi son premier véritable contact structuré avec le système scolaire belge. Farida y développe rapidement des compétences linguistiques et une socialisation scolaire positive : « *On était très à l'aise en DASPA… On répondait tout le temps, on faisait des activités, on était vraiment créatives »*. Cette expérience se révèle l'efficacité du dispositif pour l'acquisition du français et la familiarisation avec les codes scolaires belges pour Farida.

Le rôle d'une éducatrice du centre s'avère crucial dans la construction de ses aspirations scolaires. Celle-ci lui explique la structure du système éducatif : *« Elle m'a dit : "Toi t'es là, c'est l'école. Il y a 3 options : professionnelle, technique et générale"».* Dès lors, Farida oriente ses préférences vers l'enseignement général. Cette information stratégique constitue un capital informationnel qui structure ses choix ultérieurs. « *Après, je me suis renseigné, j'ai vu que le général, c'était plus de théorie. Moi j'aime bien le pratique, mais j'avais envie de d'apprendre plus, d'être plus profond parce que les autres trucs que je sais vraiment, les pratiques, ça m'intéresse, mais pas beaucoup. »*

Orientation imposée : Mécanismes de relégation scolaire et discrimination

La sortie du DASPA révèle les logiques de relégation institutionnelle qui influence fortement le parcours de Farida. Malgré ses aspirations pour l'enseignement général, Farida se voit imposer une orientation en 3e professionnelle coiffure : *« Ils m'ont mis direct en 3e coiffure alors que je voulais général (…) J'ai pleuré avec ma prof ».* Cette décision fait suite à une intégration de Farida et sa sœur où elles n'avaient plus que *« 2 h avec DASPA »* et le reste *« avec les Belges »,* témoignant de leur bonne maîtrise du français. Ce choix contraint vers l'enseignement professionnel n'est pas compris par Farida qui témoigne : *« Ben j'ai dit, j'ai dit, je voulais en général. Elle dit : "Ici y a pas de général. Y a 2e général mais y a pas de 3e, 4e, 5e, 6e générale. Si tu veux, y a gestion parce que gestion c'était un peu l'option un peu le plus dur entre les autres." Je dis, moi je veux pas y aller. Elle a dit : " Mais toute façon technique je pourrais pas aller aussi." Je devais choisir un truc, un professionnel, je pourrais choisir bureautique aussi. »* Cet extrait met en exergue des pratiques institutionnelles en défaveur de Farida. Outre cette pratique, aucune option d'autres écoles, à proximité du centre d'Arlon, n'est proposé à Farida. Elle subit clairement une discrimination indirecte par le biais de l'information (André et al., 2018). Elle est alors âgée de 13 ans.

Farida vit mal cette orientation subie. Rétrospectivement, elle explicite son rejet de la filière professionnelle révèle une conscience critique des hiérarchies scolaires : « *C'était pas mon objectif le professionnel. C'est un peu mon ennemi parce que c'est trop facile pour moi. J'ai l'impression en fait, j'ai fait le lien avec Irak. J'ai dit coiffure en Irak, sans diplôme, je peux faire coiffure.»* Sa comparaison avec l'Irak témoigne d'une rationalité migratoire où l'exil doit produire une plus-value éducative.

L'analyse de Farida révèle une stratégie familiale d'ascension par l'école : « *Du coup, j'ai fait beaucoup de lien avec les règles que nous, nos parents, ils ont quitté notre pays pour apprendre plus en plus, pas pour faire des choses qu'on peut déjà faire en Irak*. A*voir le diplôme le plus haut possible, par exemple, c'est vraiment net que un diplôme de doctorat, c'est plus haut qu'Irak. Du coup, nous, on veut atteindre des objectifs comme ça.».* Cette citation illustre comment la famille de Farida investit l'école comme espace de légitimation de la migration et de construction d'un capital scolaire différentiel.

Déménagements et ruptures : Contraintes administratives et opportunités

Suite à une procédure d'asile qui dure dans le temps et des décisions prises par les centres, Farida et sa famille connaissent plusieurs déménagements successifs (Arlon → Couvin → Arlon →Namur) illustrent comment les contraintes administratives fragmentent le parcours scolaire de Farida : *« On est parti à Couvin. Là-bas aussi, pendant 3,4 mois, j'arrêtais l'école.*» Une réponse *« positive »* vient apporter davantage de stabilité à Farida et ses proches, elle explique : *« On apprit positif de la part de*

la Belgique. Positif, ça veut dire. On peut rester en Belgique sans s'inquiéter et on aura notre carte d'identité. Notre première carte d'identité. Et on devait chercher à maison sociale. On a retrouvé aussi à Arlon, du coup on a on est retourné à Arlon (…) J'ai terminé l'année en fait, j'ai arrêté au milieu de l'année et après j'ai continué. J'ai eu des bons points aussi à la fin et les exams étaient tous bien passés. Mais du coup, on devait quitter la maison parce qu'il y avait d'autres personnes qui avaient besoin de la maison sociale et mon père il a trouvé à la maison ici à Namur. Et on est déménagé. »

La demande d'asile ainsi acceptée, les perspectives d'avenir se construisent davantage. Après un court retour à Arlon, la famille trouve un logement social à Namur. Ce déménagement est source d'opportunité pour la famille et Farida.

Pour Farida, le déménagement à Namur crée une opportunité de réorientation en permettant l'accès à de nouveaux établissements. Farida développe alors une stratégie active de recherche scolaire : *« J'ai fait un peu le tour des écoles sur Google et j'ai dit [nom d'école], c'est bon ».* Cette démarche témoigne d'une agentivité croissante (Sen, 1999) dans la gestion de son parcours scolaire. *« Vu qu'on s'est déménagé, j'étais obligé de chercher des écoles pour moi et mes petits frères et sœurs. Je vois là-bas, c'est bien [nom d'école] c'est pour toute la famille. »* C'est elle qui choisit l'établissement scolaire de toute la famille et qui parvient à s'entretenir avec la directrice en vue de son inscription.

La négociation avec la direction révèle sa capacité argumentative et sa persistance face aux refus institutionnels. *« Là carrément la directrice, elle descend pour me parler (rire). Parce qu'avec les 2 profs qu'ils étaient assis, je forçais pour aller au général et j'étais là : " Regardez mes points…". Ma mère elle était là, elle savait pas parler. J'ai dit : " Je veux aller en général ". La directrice a descendu, elle a dit : " On peut pas et regarde parce que si je te mets en 3e générale, tu vas vraiment pas y arriver et je veux pas que tu recommences une 3e année pour rien dire. 3e générale après encore 3e technique ou 3e professionnelle. " Elle ne voulait pas ça du coup, ben je l'ai écouté. Elle m'a dit : « Regarde, tu peux aller en technique si tu veux refaire ton 3e, t'as plusieurs choix : gestion, je sais pas quoi, je sais pas quoi… ».* Malgré l'impossibilité d'accéder directement au général, elle accepte stratégiquement le passage par *« technique sociale »* de l'enseignement technique de qualification : « Elle m'a dit : "Regarde, tu peux aller en technique si tu veux refaire ton 3e" ». Les propos de Farida au cours de l'entretien laisse également transparaître un soutien réel de sa directrice. Ce soutien lui permet de mieux appréhender les *« règles »* et de surmonter son sentiment d'injustice face à celles-ci : « *Si je voulais aller en général, que je devais refaire une 3e technique, c'était trop, j'en avais marre. Et j'ai pleuré aussi à l'école, première fois. J'étais perdue juste je savais pas quoi faire. »*

Parcours scolaire : Navigation stratégique entre contraintes et aspirations

L'expérience en technique sociale constitue une étape transitoire assumée pour accéder ultérieurement au général. Son choix de l'option avec « *2 h de sport supplémentaire* » révèle une rationalité tactique qui privilégie le bien-être immédiat tout en préservant les possibilités futures. Cette période lui permet d'évaluer ses capacités : « *J'ai vu que je comprenais tout, c'était trop facile pour moi aussi*. J'ai eu des bons points en math, en français pour tout en fait et en 4e et ils m'ont pris en général. »

Le passage en 4e général marque l'aboutissement temporaire de sa stratégie d'accès à la filière générale valorisée par Farida. Cependant, l'accumulation d'échecs, *« J'ai eu sept échec à la fin de la première tri… en septembre* », révèle l'inadéquation entre ses acquis et les exigences de l'enseignement général. Résiliente, Farida parvient à changer d'option en cours d'année : *« J'ai dit c'est bon, j'y vais pas forcer et j'ai choisi…(euh)… gestion. Oui parce que en 4e, c'était gestion. Et du coup depuis décembre, janvier, j'ai commencé en gestion. »*

La réorientation vers l'option « *gestion* » en technique de qualification constitue un compromis stratégique qui préserve l'accès aux études supérieures tout en s'adaptant à ses compétences réelles. Sa réussite dans cette filière, « *J'ai aimé… j'aimais bien les chiffres, même si j'aime pas le math, mais j'aime bien la comptabilité, les chiffres et cetera, les définitions, ça m'a beaucoup plu. On avait néerlandais, j'aimais trop le néerlandais et j'ai réussi l'année, même si j'avais sept échecs que… au milieu de l'année. Mais les profs, ils ont vu que j'ai bien progressé et je me suis retrouvé en 5e comptabilité.»,* révèle l'adéquation entre dispositions personnelles et exigences curriculaires. Cette réorientation marque un tournant positif dans son parcours scolaire et lui permet de se projeter à nouveau vers l'avenir. *« Mon la dernière bulletin … , c'est très bien, c'est très bien, j'ai des bons points. Les profs, ils sont choqués (rire). »* Les aspirations scolaires et professionnelles se confirment dans son choix d'option et de filière.

Construction du projet professionnel : entre attentes familiales et aspirations

L'évolution de ses aspirations professionnelles illustre un processus de composition articulant attentes familiales, opportunités scolaires et aspirations professionnelles personnelles. Le projet initial d'avocat est encouragé par sa mère : *« Ma mère elle voulait (…) que je devienne avocate(…) Elle a dit : "Avocate, je te vois bien" parce que en fait, dans les centres et tout... C'est moi qui faisait la traduction, les papiers et des problèmes, c'était moi. Défendre mes amis, c'était moi. Et ma mère elle a dit : " C'est bon, elle est bien pour avocat c'est mieux. Tu vas lire des dossiers, tu vas faire les problèmes, genre trouver des solutions pour les problèmes comme tu le trouves pour toi-même, et cetera". »* Le soutien familial et les attentes familiales sont des facteurs influents pour Farida.

Farida aspire ainsi à devenir *« avocate d'affaires dans la fiscalité »*. Cette aspiration professionnelle révèle une stratégie de distinction qui valorise ses compétences acquises en comptabilité. Cette articulation entre formation technique et aspiration universitaire témoigne d'une rationalité hybride qui transforme les contraintes d'orientation en atouts professionnels. *« J'ai envie de finir le CESS pour aller faire un peu l'université, et cetera aussi. Vous voyez entre professionnels et général comme j'ai eu des petits problèmes. Ben la, pour le université et le haute école, j'ai la même chose. J'ai noté que c'est la même chose haute école, c'est vraiment mon ennemi. Je peux pas, il faut pas aller là-bas, je vais aller à l'université, mais j'ai peur que je rate mon université comme j'ai raté en général. Du coup, je sais pas. Mais j'ai choisi avocate là, je suis bon. J'ai fait des recherches pour le mieux payé, bien sûr, avocate d'affaires dans la fiscalité et cetera. Ce que je vais faire, ça excuse que je suis en comptabilité dans les chiffres. Ça sera bien pour une avocate dans une entreprise. »*

Son rejet de la haute école au profit de l'université illustre une stratégie de légitimation qui vise les formations les plus prestigieuses. Cette hiérarchisation révèle son appropriation des codes de distinction scolaire et sa volonté de maximiser le rendement symbolique de ses investissements éducatifs.

Rôle familial : Parentification et médiation culturelle

En tant qu'aînée, Farida endosse précocement un rôle de médiatrice institutionnelle qui structure son rapport aux administrations et aux institutions. Sa responsabilité dans les démarches familiales, *« J'ai aidé toute ma famille… inscriptions au FOREM, traductions, rendez-vous médicaux* », développe une expertise administrative informelle qui constitue un capital spécifique.

Cette parentification fonctionnelle génère une autonomie précoce qui se traduit par une capacité à naviguer dans les institutions belges. Son rôle de traductrice familiale active ses compétences linguistiques et renforce sa position d'interface entre la famille et la société d'accueil. Farida énonce d'ailleurs : *« J'ai fait plein de choses pour eux. En fait, j'ai fait traduction et tous les rendez-vous médicaux. Là après ici je vais aller voir foyer, agent de là-bas pour logement. Pour voir s'ils vont nous donner un loyer, un mois de loyer par an parce qu'on est sept personne et que ça fait un an qu'on est dans notre nouvelle maison. »*

Cependant, cette charge psychosociale limite partiellement son investissement scolaire en mobilisant du temps et de l'énergie au détriment des études. Cette tension illustre les coûts cachés de l'intégration familiale qui pèsent particulièrement sur Farida.

Synthèse du portrait de Farida

Née en Irak, Farida vit une enfance marquée par la guerre et une scolarité discontinue : *« Un jour oui, un jour non»*. La destruction de sa maison lors d'un raid aérien en 2015 laisse des séquelles physiques (brûlures aux mains) et une phobie durable des hôpitaux. La migration familiale motivée par les soins cardiaques du père s'effectue via un périple de deux ans à travers 12 pays, incluant un séjour en Grèce où elle apprend le grec et le français.

Farida développe un capital linguistique (Ichou, 2018) important (5 langues) qui devient une ressource clé pour négocier son intégration. Son appétence pour l'apprentissage des langues et ses stratégies de recherche d'information en ligne,*« Je google les options, je compare les écoles »*, témoignent d'une agentivité forte (Sen, 1999). Son rôle de traductrice familiale pour les démarches administratives (FOREM, CPAS, rendez-vous médicaux) renforce son autonomie précoce, mais grève son temps d'étude.

Intégrée au dispositif DASPA d'Arlon, Farida est orientée vers la coiffure en 3e professionnelle, malgré ses aspirations pour l'enseignement général et une bonne maîtrise du français. Cette décision institutionnelle s'appuie sur une logique de *« relégation par défaut »* et fait subir à Farida une discrimination indirecte par le biais de l'information (André et al., 2018).

Le statut de réfugiée régularisée en 2019 permet à Farida d'envisager un projet à long terme. Sa famille investit l'école comme levier d'intégration et d'ascension sociale : *« A*v*oir le diplôme le plus haut possible, (...) nous, on veut atteindre des objectifs comme ça.»*. Cette influence se traduit par un projet professionnel ambitieux qui légitime les attentes familiales et les compétences acquises.

Le point de bifurcation le plus important de son parcours se situe lors du déménagement à Namur en 2020. Ce changement d'environnement offre de nouvelles opportunités à Farida qui mobilise ses compétences numériques pour identifier sa future école et négocie avec la direction pour avoir accès au général. Farida fait face aux « règles » institutionnelles et exprime son désarroi : « *J'étais perdue juste je savais pas quoi faire ».* Le système éducatif lui impose alors de recommencer une année en 3e technique de qualification afin de pouvoir avoir accès à l'enseignement général ensuite. Sa directrice s'avère être un soutien non-négligeable pour Farida.

Après un premier trimestre en 4e générale où elle cumule « *7 échecs* », Farida opère un repli stratégique vers l'option « comptabilité » en technique de qualification. Ce choix hybride articule contraintes structurelles (orientation vers le technique) et aspirations individuelles (accès aux études de droit) en vue de devenir *« avocate d'affaires dans la fiscalité »*.

Le parcours de Farida illustre un mécanisme de contournement institutionnel qui se décline en trois phases interconnectées. La contrainte initiale réside dans son orientation subie vers l'enseignement

professionnel (coiffure) malgré un niveau linguistique en français suffisant pour prétendre à des filières plus ambitieuses. Cette décision institutionnelle, justifiée par des critères administratifs rigides plutôt que par une évaluation individualisée de ses compétences. Elle reflète les logiques de relégation systémique.

Face à cette imposition, Farida déploie une stratégie adaptative en exploitant les mobilités géographiques familiales (Arlon → Couvin → Arlon → Namur) pour accéder à de nouveaux établissements scolaires. Ce nomadisme institutionnel lui permet de réinitialiser périodiquement son parcours et de négocier des réorientations stratégiques. La phase de négociation active culmine avec son plaidoyer auprès de la direction de l'école namuroise, où elle argumente habilement en présentant ses bulletins et en insistant sur sa capacité à réussir en général. Elle se contraindra une nouvelle fois à une année en « *TQ* » avant d'accéder à l'enseignement général, choix valorisée par Farida.

Ce degré d'autonomie remarquable s'explique par trois facteurs clés. D'abord, ses compétences linguistiques et numériques (maîtrise de 5 langues, utilisation proactive de Google pour comparer les écoles et options) influencent positivement ses capabilités. Ensuite, une socialisation familiale valorisant l'autonomie et la solidarité, Farida assume des responsabilités d'adulte (traductions administratives, gestion des démarches CPAS) tout en bénéficiant d'une confiance parentale inconditionnelle. Enfin, sa capacité à transformer les obstacles en leviers apparaît comme une compétence stratégique forgée par l'adversité. Cette combinaison de résilience pragmatique et de compétences transversales permet à Farida de naviguer dans un système éducatif peu flexible, démontrant que l'agentivité (Sen, 1999) peut partiellement contrebalancer les déterminismes structurels.

Le cas de Farida démontre que même dans un système marqué par des logiques de relégation scolaire, certains élèves primo-arrivants parviennent à négocier leur parcours grâce à des ressources individuelles et familiales spécifiques. Son histoire souligne l'urgence de repenser les dispositifs d'orientation pour les jeunes migrants, en intégrant mieux leurs aspirations et compétences transversales. L'articulation entre trauma migratoire, résilience et projet scolaire ouvre des pistes de réflexion sur les mécanismes de réussite atypiques dans des contextes de précarité.

Tableau synthèse de Farida

Origine	Facteurs micro dominants	Facteurs méso dominants	Facteurs macro dominants	Accomplissement effectif (option finale)	Mécanisme dominant	Nature du choix
Irak (Famille modeste→précaire)	Capital scolaire initial élevé Compétences numériques Plurilinguisme Expérience traumatisante de la guerre Rôle de médiatrice familiale Forte agentivité	Soutien d'éducateur Soutien de sa directrice Soutien familiale Attentes familiales	Politique d'accueil en FWB Quasi-marché scolaire Structure du système éducatif en FWB	5e technique de transition en comptabilité *Projet universitaire en droit fiscal*	Discrimination Mobilité/ascension sociale Relégation scolaire	Faux choix : Orientation subie en coiffure Faux-vrai choix : Orientation contrainte en technique sociale Vrai choix Orientation en général Orientation en Gestion et comptabilité

5.2. Analyse transversale

Cette analyse transversale porte sur les parcours de sept primo-arrivants. Elle vise à identifier les facteurs de conversion ainsi que les contextes influençant leurs choix scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'étude met en évidence des interactions complexes entre facteurs individuels, relationnels et institutionnels. Ces dynamiques déterminent les choix d'orientation, entre contraintes structurelles et capacité d'action personnelle.

Dans un premier temps, elle identifie les points de convergence et de divergence entre les récits de vie. Ensuite, elle analyse les facteurs de conversion et les contextes influençant le choix d'orientation des jeunes.

5.2.1. Points de convergence des analyses verticales

Barrière linguistique universelle

Tous les jeunes rencontrent la barrière linguistique française comme principal défi, quel que soit leur capital scolaire initial. Cette contrainte linguistique influence directement leurs possibilités d'orientation, même lorsqu'ils atteignent un niveau de français convenable. La maîtrise progressive du français est essentielle à leur intégration scolaire, sans pour autant garantir l'accès aux filières générales valorisées.

« *En fait je comprends personne, tout le monde parle, moi je comprends rien du tout.* » Tania

Orientation systématique vers l'enseignement professionnel et technique

Aucun des jeunes n'accède directement à l'enseignement général, malgré des niveaux de français et des aspirations variés. Cette convergence révèle un mécanisme institutionnel de relégation systémique orientant automatiquement les primo-arrivants vers les filières qualifiantes et professionnelles après le DASPA. Même Farida, qui maîtrise cinq langues et démontre des compétences linguistiques remarquables, subit cette orientation contrainte, illustrant « l'effet toboggan » (Vitiello, 2008 cité par Franquet et al., 2010) de l'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010).

« *Je sais pas pourquoi ils m'ont pas mis en 1ère et 2e. J'ai pas fait 1ère et 2e , j'ai passé. Et je suis directement passée en 3e coiffure.* » Bachra

Il convient toutefois de souligner l'existence de différences notables entre établissements. Dans certains cas, l'intégration en 2e différenciée est favorisée en fonction de l'âge du jeune à la sortie du DASPA, ce qui témoigne de pratiques institutionnelles variables. Néanmoins, les résultats scolaires demeurent le facteur le plus fréquemment mobilisé et valorisé par les équipes pédagogiques, reléguant parfois au second plan l'évaluation globale des compétences scolaires. Seul Azzam a bénéficié d'une orientation valorisante vers l'informatique, à l'issue d'une négociation avec le conseil de classe.

« *C'est par rapport aux examens qu'on doit faire à la fin de l'année. L'école choisit notre option prochaine. Et puis bah, ils nous envoient. (...) Mais du coup moi c'était bien, mais le Français c'était toujours dur pour moi. Donc on m'a envoyé en deuxième diff, c'est différencié donc c'est vraiment pour apprendre plus en plus de Français.* » Bachra

Forte mobilité scolaire

La mobilité scolaire concerne la majorité des jeunes interrogés. Après leur première orientation, presque tous ont connu au moins une réorientation au cours de l'année suivant leur intégration dans l'enseignement ordinaire. Cette instabilité peut être appréhendée à la lumière des différents facteurs de conversion identifiés dans la littérature. Le parcours d'Imad illustre bien cette mobilité scolaire commençant en « *travail de bureau* » puis en « *hôtellerie* », déménageant en vue d'approcher l'option « *carrosserie* », revenant ensuite en « *Travail de bureau* ».

Dans leur étude sur la mobilité scolaire, Dauphin et Verhoeven (2002) mettent en évidence la pluralité des déterminants de la mobilité, parmi lesquels figurent les mobilités subies en lien avec la précarisation sociale, les dynamiques sociétales plus larges et la logique de quasi-marché qui structure le fonctionnement des établissements scolaires. Leur analyse s'organise autour de deux axes principaux : d'une part, le fonctionnement du système scolaire comme « quasi-marché », où

établissements et familles sont en concurrence, et d'autre part, la recomposition des relations entre l'école et les parents. Les auteurs soulignent l'inégale marge de manœuvre dont disposent les établissements pour gérer la mobilité scolaire, ce qui met en lumière l'illusion d'un simple ajustement vers un équilibre du système éducatif. Par ailleurs, ils identifient différents profils parentaux, notamment celui des familles les moins favorisées, qui tendent à adopter une posture de non-implication dans la relation à l'école, une situation qui fait écho aux réalités familiales observées dans le cadre de cette recherche.

Dauphin et Verhoeven (2002) défendent l'hypothèse selon laquelle la mobilité scolaire contribue à accentuer des formes de relégation et de ségrégation au sein du système éducatif. Les résultats obtenus dans ce mémoire vont dans le même sens : les établissements scolaires adoptent une logique de quasi-marché et l'implication parentale demeure limitée, ce qui favorise des processus de relégation et de ségrégation scolaire.

Influences communautaires ambivalentes

Outre Azzam, tous subissent l'influence de leurs pairs ou de leur communauté d'origine, avec des effets parfois délétères sur leur persévérance scolaire. Les jeunes afghans (Naouar, Imad) font face à des pressions communautaires les incitant à abandonner l'école pour travailler, « *Et en plus, c'est vrai, quand je vois, beaucoup de Afghans, ils sont jusque deux ans à l'école en DASPA, en classe normale et puis ils arrêtent. Ils vont là-bas, de l'autre côté (en Flandre) et ils commencent le travail.* » (Naouar) tandis que d'autres (Tania, Bachra) reçoivent des conseils contradictoires de leur entourage. « *Ils étaient là… Oui, mais ça ne sert à rien, arrête l'école c'est mieux. Surtout, c'était des arabes. Donc chez les arabes, va te marier, reste chez ton mec, c'est mieux (en tapant des mains à chaque étape). Désolé mais non (rire).* (…) *C'est mon fiancé… Mon fiancé, c'est mon fiancé, il peut rien penser… Au début, il a dit qu'il voulait pas que je continue*.» Bachra

Contrainte temporelle de l'âge

L'ensemble des parcours est marqué par la perception du « retard scolaire » et la pression temporelle liée à l'âge, liée à la « pénalité pour arrivée tardive » (Primon, Moguérou & Brinbaum, 2018 cités par Armanagnague et al., 2023). Cette contrainte influence leurs choix d'orientation en les poussant vers des filières perçues comme plus courtes ou accessibles. Bachra exprime clairement cette préoccupation en refusant de « *recommencer une deuxième année* ». Naouar nuance davantage ses propos, valorisant le parcours précédent et futur en Belgique : « *Je vais commencer CEFA, comme ça je vais gagner un peu de sous et je vais avoir mon diplôme. Et comme ça je perds pas mes trois ans ici ».*

Dynamiques de genre

L'analyse transversale révèle des différenciations genrées significatives dans les parcours d'orientation, qui s'articulent avec l'origine migratoire pour produire des expériences spécifiques. Les jeunes filles interrogées (Farida, Tania, Bachra, Hadda) présentent généralement des trajectoires marquées par une meilleure adaptation scolaire initiale, mais aussi par des orientations vers des secteurs traditionnellement féminins. Cette canalisation genrée s'observe particulièrement dans les filières du soin, des services et du social.

Les stratégies familiales diffèrent également selon le genre, les familles manifestant parfois des attentes distinctes pour les filles et les garçons. Ce propos est cependant à nuancer puisque l'ensemble des garçons interrogés ont une expérience en tant que MENA et ont une expérience différente de part leur expérience d'isolement familial.

5.2.2. Points de divergence des analyses verticales

L'analyse des récits de vie met en évidence des divergences, soulignant l'influence des facteurs de conversion mobilisés dans le parcours scolaire des élèves primo-arrivants.

Capital scolaire initial fortement différencié

Les jeunes affichent un capital scolaire d'origine très différencié, de l'analphabétisme complet (Naouar, Imad) à la scolarisation primaire achevée (Bachra, Farida).

« En Palestine alors un jour, oui, un jour non. Après je n'avais plus l'école à cause de la guerre. » Tania

« *En Turquie j'ai été jusqu'à la fin de l'école. Moi j'ai terminé l'école…* » Bachra

Cette différenciation initiale influence leur capacité d'adaptation au système scolaire belge et leur progression linguistique.

Configuration familiale déterminante

La distinction entre MENA et jeunes arrivés en famille constitue un facteur de divergence majeur. Les MENA, sans soutien familial direct, développent une autonomie contrainte, tandis que les jeunes arrivés en famille profitent d'un soutien parental variable. Les propos de Naouar mettent en évidence l'importance de la famille, sa famille d'accueil est un facteur majeur dans son accès à l'information : « *D'abord j'ai discuté avec maman d'accueil et après on est passé par un salon ici à Namur. Quand il y a quelques jours, ici un salon à Namur (…) Le SIEP !»* Naouar

Agentivité variable selon les ressources disponibles

Azzam et Farida manifestent une forte agentivité (Sen, 1999) pour négocier leur orientation, alors que Tania et Bachra subissent davantage les décisions institutionnelles. Cette différence s'explique par l'interaction entre ressources personnelles, soutien social et capital informationnel.

Rapport différencié au système scolaire

L'analyse révèle des visions contrastées de l'école : stratégique et utilitariste (Farida, Azzam), hédoniste (Tania), ou pragmatique face aux contraintes économiques (Imad, Naouar).

« *J'ai choisi avocate là, je suis bon. J'ai fait des recherches pour le mieux payé, bien sûr, avocate d'affaires dans la fiscalité et cætera.* » Farida

« *Je vais commencer CEFA, comme ça je vais gagner un peu de sous et je vais avoir mon diplôme. Et comme ça je perds pas mes trois ans ici ». Naouar*

Ces rapports différenciés influencent leur investissement scolaire et leurs stratégies d'orientation.

Temporalité migratoire différenciée

Certains, comme Farida et Naouar, s'engagent dans une intégration durable ; d'autres, notamment Tania, gardent une perspective de retour qui impacte leur engagement scolaire

5.2.3. Facteurs de conversion micro (individuels)

Dispositions et capitaux personnels

Les facteurs micro incluent le capital scolaire initial, variant de l'analphabétisme complet à une scolarisation primaire achevée. Le capital linguistique (Ichou, 2018), notamment le plurilinguisme, constitue un atout majeur pour certains (Farida maîtrise cinq langues, Hadda quatre langues). Les traumatismes migratoires forgent des dispositions à la persévérance (Lahire, 2005), aidant à surmonter les obstacles institutionnels.

« *Je pensais faire traduction, parce que, déjà, je parle plusieurs langues. Par exemple, j'apprends le français, l'arabe, l'anglais, un peu néerlandais. Du coup-là, j'apprends un peu de chaque langue pour apprendre plus vite.* » Hadda

Certains jeunes ont connu une rupture totale avec l'école, tandis que d'autres ont pu bénéficier d'une scolarisation préalable dans leur pays d'origine. Les données recueillies montrent que cette expérience

scolaire antérieure constitue un atout, augmentant les capabilités des jeunes à s'adapter, à comprendre les attentes scolaires et à mobiliser des stratégies d'apprentissage efficaces dans le contexte belge.

« *En Afghanistan, je n'ai pas été à l'école, pour moi c'était quelque chose de nouveau quoi, ce qui… j'ai jamais été à l'école. Là c'était… je comprenais pas la langue et rien du tout. Donc le prof m'a aidé et c'était bien et je me suis intéressé. Je voulais, je venais tout le temps et pour moi c'était vraiment... Une expérience nouveau quoi.* » Imad

Tous les primo-arrivants accumulent un retard scolaire, quel que soit leur âge d'arrivée. Ce retard résulte de l'apprentissage du français, des ruptures de parcours migratoires et des délais liés à la procédure d'asile.

Des trajectoires genrées émergent, influencées par stéréotypes, attentes familiales et pratiques institutionnelles. Les trajectoires des filles et des garçons révèlent des logiques différenciées d'orientation, de rapport à l'école et de projection professionnelle, liées à la fois à des stéréotypes de genre, à des attentes familiales et à des pratiques institutionnelles.

« *J'ai dit à PMS genre, j'arrive pas faire ça parce qu'en peinture, j'arrive pas, c'est difficile. Nettoyage, je sais faire, mais j'aime pas faire ça. Bah alors c'est mieux de passer en cuisine.* » Tania

Ces facteurs de conversion individuels sont ainsi fortement liés aux facteurs relationnels et structurelles ainsi qu'aux contextes, mettant en exergue l'aspect systémique du modèle proposé.

Aspirations et représentations

Les aspirations scolaires initiales influencent les stratégies d'orientation : Bachra aspire aux études de droit, Azzam se passionne pour l'informatique. Les représentations du système scolaire, notamment la perception des hiérarchies entre filières, orientent les choix. Les propos de Bachra illustre parfaitement ces représentations, qu'elle transpose aux études supérieures.

« Ben la, pour le université et le haute école, j'ai la même chose (en discutant des hiérarchies entre filières). J'ai noté que c'est la même chose haute école, c'est vraiment mon ennemi. Je peux pas, il faut pas aller là-bas, je vais aller à l'université, mais j'ai peur que je rate mon université comme j'ai raté en général. » Bachra

Facteurs psychosociaux

Le trauma migratoire et post-traumatique marque tous les parcours et influence leur capacité de projection dans l'avenir. Le sentiment de « double absence » (Sayad 1999) génère une difficulté d'ancrage, particulièrement visible chez Bachra qui idéalise la Turquie. L'incertitude administrative

liée au statut d'asile génère un stress psychologique supplémentaire. Les propos de Hadda et de Farida exprime également l'expérience traumatique de la guerre.

« *Je peux pas imaginer parce qu'il y avait toujours des guerres et tout. Je me dis, voilà, on va tous mourir ici ou quoi ? »* Hadda

«Que moi, quand j'étais enfant, j'ai eu à cause de la bombardement de notre maison en Irak, j'ai eu ça (en montrant des brûlures sur ses mains), brûlure et sur mes pieds aussi. » Farida

Enfin, bien que cela n'ait pas été énoncé dans le cadre théorique, la motivation scolaire reste un facteur important. Donnay et Verhoeven (2006) soulignent que la motivation s'inscrit dans des processus sociaux et institutionnels. Ainsi, la capacité à mobiliser des ressources individuelles dans l'orientation scolaire est fortement conditionnée par la possibilité de s'approprier les codes et les valeurs scolaires, ce qui suppose souvent un travail d'acculturation et de traduction entre différents univers culturels. L'analyse des données recueillies rejoint les propos de Schiff (2020), la valeur attribuée à l'école au sein des familles et leurs attentes scolaires influencent la motivation intrinsèque et la persévérance scolaire des jeunes interrogés. Dans le cas de ce travail, l'engagement scolaire est un facteur important, Farida en est l'exemple le plus probant. Au contraire, le désengagement scolaire mène à une certaine forme de décrochage scolaire comme peuvent l'exprimer les récits de Bachra et de Imad. Si la mobilisation de ressources individuelles reste essentielle, elle ne peut être pensée indépendamment du contexte social, des soutiens institutionnels et du rôle de la famille.

5.2.4. Facteurs de conversion méso (relationnels et institutionnels)

Soutien social et familial différencié

La configuration familiale détermine largement les possibilités d'orientation. La famille d'accueil de Naouar constitue un point de rupture majeur en lui apportant un capital culturel et un soutien constants dans ses démarches. Le soutien parental varie de l'encouragement actif (Farida) à la non-intervention (Tania). La parentification, notamment le rôle de traductrice familiale assumé par Farida, développe une autonomie précoce au détriment du temps consacré aux études.

Les aspirations des parents immigrés traduisent, dans une certaine mesure, leur désir d'intégration et d'ascension sociale par l'école, bien que cet aspect ne soit que peu explicitement abordé dans les entretiens. *«Avoir le diplôme le plus haut possible, par exemple, c'est vraiment net que un diplôme de doctorat, c'est plus haut qu'Irak. Du coup, nous, on veut atteindre des objectifs comme ça. »* raconte Farida, désignant le nous comme sa famille. Il s'agit là d'un niveau de réflexion important à explorer et à articuler avec la question du projet d'intégration. Toutefois, il convient de nuancer cette

interprétation : si les attentes parentales peuvent effectivement être liées à une volonté d'intégration, cette relation n'est ni systématique ni univoque, et doit être analysée avec discernement.

« C'est le moment où je vois comment mes parents ils sont stricts, parce qu'ils ont vraiment mais vraiment peur. Et ils disent toujours cette phrase-là : "C'est pas notre pays, on peut rien faire ". Donc là je me dis oui, c'est pas ma place. » Bachra

Acteurs institutionnels

Les professeurs DASPA génèrent une socialisation scolaire positive généralisée chez tous les jeunes. Le personnel PMS assure la médiation en orientation, avec un accompagnement dont la qualité varie d'un établissement à l'autre. Sous les conseils d'une assistante sociale, Hadda et Farida témoignent d'une stratégie de changement d'établissement scolaire, encourageant la mobilité scolaire. *« Elle m'a dit d'aller en cuisine et … Bah… Après, genre, de temps en temps, tu changes. Après, j'ai changé. »* exprime Tania. L'intervention de ces acteurs se concentre principalement sur deux axes : le soutien et l'encouragement d'une part, et l'information sur les choix possibles d'autre part. Toutefois, il convient de nuancer ces actions, ces interventions combinent soutien et information, mais leur subjectivité peut influencer, voire restreindre, les capabilités des élèves.

Dispositifs pédagogiques

La structure du DASPA, organisée en groupes de niveaux et sur une durée déterminée, impose des contraintes aux parcours d'apprentissage des élèves. Les dispositifs d'intégration progressive, comme la période probatoire en informatique vécue par Azzam, offrent la possibilité de valider progressivement les choix d'orientation. Par ailleurs, le recours à un soutien pédagogique extérieur, tel que les cours de FLE proposés par des ASBL pour Naouar, vient compenser les limites du dispositif institutionnel.

«Et après l'éducateur de l'[nom d'école], il m'a dit : "Naouar, ok. Tu vas passer jusqu'à midi ici et après-midi, tu vas avoir trois heures de français à l'extérieur de l'[nom d'école]". C'est une maison, dans la maison, il y a une prof, il y a trois personnes ukrainiens et moi. » Naouar

En outre, Les éducateurs de centres et intervenants associatifs sont des relais sociaux essentiels, particulièrement pour les jeunes isolés. Leur accompagnement s'avère précieux pour aider à comprendre le système éducatif, construire des projets d'orientation et mobiliser les ressources nécessaires à la réussite scolaire.

5.2.5. Facteurs de conversion macro (structurels et systémiques)

Politiques migratoires et d'accueil

Les procédures d'asile engendrent de l'incertitude et du stress psychologique, influençant l'investissement scolaire. Le regroupement familial impose des contraintes économiques majeures (15 000 € pour Imad) qui peuvent conduire au décrochage scolaire. La transition MENA-adulte à 18 ans impose une autonomie contrainte.

Imad exprime ses contraintes liées à la politiques migratoires et au coût du regroupement familial : *« Heureusement, je veux dire, la famille était là, ils sont là maintenant. J'ai fait de l'argent, c'est qu'on avait besoin. 13000, 14000 € entre 15000 je l'ai fait, j'ai acheté des tickets et la prise de sang, et cetera, tout. »*

Le « *positif* » influence fortement la construction des aspirations scolaires. En effet, pour six des sept jeunes interrogés, ces aspirations ne commencent véritablement à se structurer qu'à partir du moment où une réponse positive à leur demande d'asile est obtenue. À partir de la sécurisation de leur statut et de la perspective d'une installation durable, les jeunes peuvent élaborer un véritable projet d'intégration, au sein duquel les ambitions scolaires et professionnelles prennent progressivement sens et viennent nourrir ce projet global.

Système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Comme énoncé précédemment, le système hiérarchisé de la FWB relègue souvent les primo-arrivants vers les filières techniques et professionnelles. Le libre choix d'établissement offre parfois aux familles informées une contournement partiel de cette relégation (Naouar, Farida).

« Ben j'ai dit, j'ai dit, je voulais en général. Elle dit ici y a pas de général. Y a 2e général mais y a pas de 3e, 4e, 5e, 6e générale. (….) Elle a dit mais toute façon elle m'a dit parce que technique je pourrais pas aller aussi. Je devais choisir un truc, un professionnel, (…) J'allais choisir bureautique mais j'ai parti aux coiffures. » Farida

L'analyse démontre également des mécanismes de certification (CEB, CESS) qui fonctionnent comme des filtres de relégation, comme en témoigne Bachra : « Et je me suis dit que j'allais quand même faire mon maximum pour avoir mon CEB. Mais j'avais vraiment envie de continuer en troisième. Donc j'ai fait quand même mon max, j'ai pas réussi, je continue en troisième PTB, travail de bureau. »

Contexte socio-économique

Le marché de l'emploi régional influence les représentations, Imad évoque de meilleures opportunités en Flandre : *« Et là-bas (Flandre), ils sont partis déménager pour travailler, travailler, fabrique, et cetera, je crois. Là-bas, il y a beaucoup de travail. Ici aussi si tu restes, mais il faut, il faut avoir un diplôme quoi. Pour un bon boulot. »* Les représentations sociétales des primo-arrivants peuvent ainsi limiter leurs possibilités d'orientation.

Les inégalités territoriales entre bassins scolaires créent des opportunités différenciées. C'est le cas de Naouar qui parvient à changer de centre et ainsi de bassin scolaire.

L'origine sociale initiale peut également jouer un rôle. Cependant, les entretiens ne se sont pas construits autour de cette notion et le matériel récolté ne permet pas d'affirmer l'influence de l'origine socio-économique. Raison pour laquelle le modèle prend en compte le contexte socio-économique et non le capital économique, qui serait transversal aux facteurs micro et méso. Cette dimension est complexe, de par l'expérience migratoire. Farida révèle des origines sociales modestes qui se sont progressivement fragilisées, poussant sa famille à chercher un avenir en Belgique : *« . On avait plus d'argent. Et mon père, il avait plein de dettes chez nos tantes et nos oncles en Irak. Il voulait qu'on aille à Londres avec les camions, mais vu qu'on n'avait plus d'argent, il avait un ami ici à Liège. Il nous a dit de venir ici, c'est bien pour la famille, et cætera. »*

5.2.6. Contexte et environnement

L'analyse verticale met en évidence l'influence de l'environnement et rejoint la dimension dynamique énoncée par Dewey (1967, cité par Zimmerman, 2008). Dans cette perspective, la capacité d'agir évolue avec la situation et l'environnement peut être transformé par l'action. Le changement de bassin scolaire de Naouar, Imad et Farida, lié à leurs déménagements, illustre cette dynamique.

Contexte géopolitique d'origine

La plupart des jeunes provient de zones de conflit (Afghanistan, Palestine, Syrie, Irak, Somalie), où la socialisation primaire a été gravement perturbée. La destruction des infrastructures éducatives a réduit leur capital scolaire initial. Comme le dit Hadda : *« on va tous mourir ici ou quoi »,* cette incertitude forge une disposition marquée à l'incertitude.

Contexte migratoire

Les parcours migratoires, souvent jalonnés de douze pays traversés et parfois d'emprisonnement, ont renforcé la résilience tout en générant des vulnérabilités psychologiques. La séparation familiale des

MENA impose une autonomie subie. Par ailleurs, les politiques européennes d'asile restrictives allongent l'incertitude administrative.

Contexte d'accueil belge

Les centres Fedasil imposent une mobilité géographique subie, fragmentant les parcours scolaires par de fréquents changements et interruptions. Farida témoigne : « *J'ai fait 1 an, 2 ans là-bas parce que y a un petit changement de centre. On est parti à Couvin. Là-bas aussi, pendant 3, 4 mois, j'arrêtais l'école. J'ai pas parti, y a eu des problèmes. Et on est… parti à la frontière de la France. Un centre là-bas, je sais pas ce qui est quoi et on apprit positif de la part de la Belgique.* »

5.2.7. Nature des choix d'orientation

Au regard de la nature des choix d'orientation et des accomplissements réalisés par les élèves primo-arrivants, il convient d'opérer une distinction entre la première orientation scolaire et les réorientations ultérieures. La première orientation ressemble souvent à un « faux choix » imposé par le conseil de classe (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010), rejoignant même la notion de non-choix de Boudesseul & Grelet (2008).

L'analyse identifie une typologie de choix d'orientation allant au-delà de la simple opposition libre/contraint. Les faux choix (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010) prédominent, affectant la plupart des parcours, illustrant les contraintes structurelles qui limitent l'autonomie décisionnelle.

Proposition de typologie des mécanismes de choix identifiés

Bien que les parcours varient, presque tous les jeunes ont vécu une orientation contrainte, caractérisée comme un « faux choix » (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010). Bachra l'énonce clairement en disant : *« C'est l'école qui a choisi. »*

Les préférences adaptatives (Nussbaum, 2001) conduisent à l'ajustement des aspirations aux contraintes perçues. L'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010) entraîne un passage systématique du DASPA aux filières techniques et professionnelle. Dans ce contexte, les jeunes mobilisent l'auto-sélection et la rationalisation (Guichard, 1985 ; 2022).

« *C'est moi, je vais en cuisine parce que les autres options étaient un peu difficiles. Genre, c'est pour ça je décide cuisine et je vais…. C'est genre plus facile, je sais faire.* » Tania

5.2.8. Conclusion

L'analyse verticale révèle une diversité de trajectoires scolaires selon les profils. Ces parcours présentent des accomplissements variables et une influence différenciée des facteurs de conversion. Ces parcours montrent comment l'environnement institutionnel et social module les opportunités réelles des jeunes. Un tableau synthétique en annexe permet de visualiser les configurations spécifiques à chaque cas étudié.

L'étude met en lumière un modèle d'interaction multiniveau (micro, méso, macro) qui structure les choix d'orientation. Le cas de Farida illustre cette interaction. La combinaison de son capital linguistique (Ichou, 2018), du soutien familial actif et de la liberté de choix d'établissement lui permet d'accéder à une filière valorisée malgré les barrières institutionnelles. À l'opposé, le parcours d'Imad illustre l'effet cumulatif des contraintes. Les difficultés économiques familiales, l'absence de cadre familial et les coûts du regroupement familial engendrent un décrochage progressif. Cette polarité souligne que les inégalités éducatives se construisent à travers l'articulation cumulative de facteurs individuels, relationnels et systémiques, où chaque niveau renforce ou atténue les effets des autres.

L'analyse transversale révèle plusieurs facteurs déterminants dans les choix d'orientation des jeunes. L'accès aux filières dépend du capital informationnel des familles. Il s'agit de leur capacité à obtenir et comprendre les informations sur les parcours possibles. Le capital social, notamment le soutien familial et institutionnel, influence également les marges de négociation lors des choix d'orientation. Si la maîtrise du français constitue un atout, elle ne suffit pas à garantir l'accès aux filières les plus valorisées. Par ailleurs, un statut administratif « positif » facilite la construction de projets scolaires et professionnels sur le long terme.

Le conseil de classe joue un rôle déterminant dans l'orientation des élèves primo-arrivants. Les témoignages révèlent que les décisions dépassent les résultats scolaires. Elles intègrent des critères subjectifs comme l'autonomie, la motivation ou la capacité d'adaptation. Sous une apparence de neutralité, ces critères fonctionnent comme des filtres sociaux qui défavorisent systématiquement les primo-arrivants, accentuant leur vulnérabilité. Il arrive ainsi qu'un élève ayant réussi ses examens soit orienté vers une filière professionnelle, indépendamment de ses souhaits.

Après leur passage par le DASPA, les élèves doivent s'adapter aux règles de l'enseignement ordinaire, ce qui multiplie les démarches administratives et pédagogiques. Cette accumulation de procédures complexifie l'accès à l'information et crée des obstacles supplémentaires, générant une discrimination indirecte. Selon Dhume (2016), cette dynamique relève de la discrimination systémique : l'accumulation des statuts (élève allophone, primo-arrivant, bénéficiaire de dispositifs spécifiques,

MENA), conjuguée à une méconnaissance du système éducatif, érige des barrières structurelles qui limitent les choix et la mobilité des jeunes.

« *Et si je voulais aller en général, je devais faire technique générale. Si je voulais aller en technique, que je devais refaire une 3e technique, c'était trop, j'en avais marre. Et j'ai pleuré aussi à l'école, première fois. J'étais perdue juste je savais pas quoi faire, je veux pas aller en technique ni professionnelle. J'ai dit : « j'ai la mémoire, en fait », et c'était à ce moment, les règles, c'est trop pour moi.* » Farida

L'absence d'informations claires et accessibles sur le fonctionnement du système scolaire constitue un obstacle majeur. Les familles, peu familières avec le système scolaire, acceptent parfois des orientations qu'elles ne comprennent pas. Cela renforce l'asymétrie informationnelle. Ce manque d'accès à l'information s'ajoute à d'autres vulnérabilités et réduit la capacité des jeunes à faire des choix éclairés.

Dans ce contexte, le quasi-marché scolaire accentue ces inégalités. La concurrence entre établissements et la liberté de choix théorique exacerbent les inégalités. Seuls les élèves disposant d'un capital informationnel et social solide, ainsi qu'une bonne maîtrise des codes institutionnels, peuvent réellement profiter de ce système pour accéder aux écoles les plus valorisées. Les primo-arrivants, souvent dépourvus de ces ressources, se retrouvent relégués vers les filières et établissements les moins prisés, ce qui accentue la ségrégation scolaire et sociale.

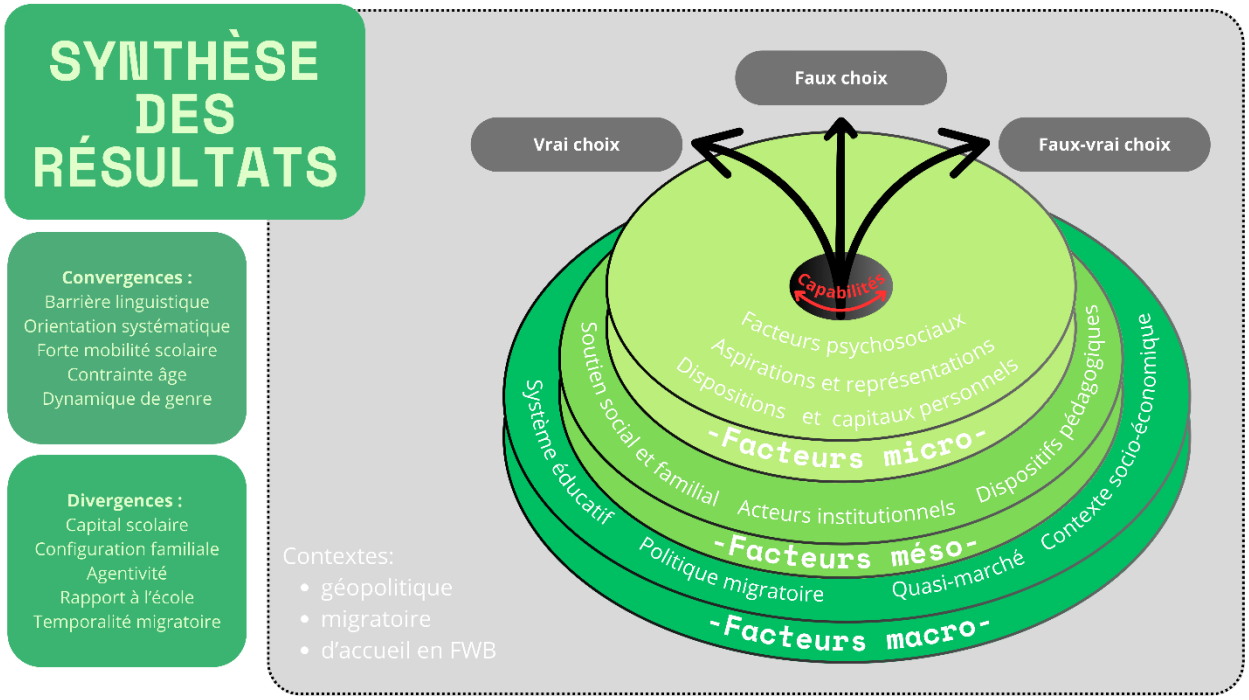
Les ambitions de Bachra et Farida représentent un potentiel de mobilité sociale. Elles se heurtent toutefois aux normes institutionnelles et aux logiques du quasi-marché scolaire. La compréhension fine du système éducatif s'avère déterminante pour concrétiser ces ambitions. Les données montrent cependant que la maîtrise des informations sur les conséquences de l'orientation professionnelle reste souvent insuffisante. Farida parvient à avancer vers son projet grâce à son engagement et ses ressources. Bachra tend à renoncer face aux obstacles rencontrés. Le parcours de Farida illustre l'importance de la connaissance du système éducatif. Cette maîtrise permet de gagner en liberté de choix, au prix d'un investissement personnel important. À l'inverse, le manque de ressources conduit souvent au renoncement progressif.

Chapitre 6. Discussion et perspectives

Le sixième chapitre propose une synthèse critique des résultats, identifie les limites de l'étude et formule des recommandations concrètes pour améliorer l'accompagnement des élèves du DASPA dans leur orientation scolaire.

6.1. Synthèse des résultats

Cette synthèse présente les résultats de l'analyse transversale portant sur les parcours d'orientation scolaire de sept jeunes primo-arrivants en Fédération Wallonie-Bruxelles après leur passage en dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants (DASPA). L'étude révèle des mécanismes complexes d'interaction entre facteurs individuels, relationnels et institutionnels qui déterminent la nature de leurs choix d'orientation. Le schéma ci-dessous résume cette synthèse en soulignant l'impact positif ou négatif des facteurs de conversion qui influencent les capabilités des jeunes dans leur orientation scolaire.



6.1.1. Un modèle d'interaction multiniveau structurant les parcours

L'analyse met en lumière un modèle systémique articulant trois niveaux de facteurs de conversion dans une logique systémique. Au niveau macro, les politiques migratoires génèrent des incertitudes et un stress psychologique qui influencent l'investissement scolaire des jeunes. Le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec sa structure hiérarchisée, oriente systématiquement les primo-arrivants vers les filières dévalorisées. Le quasi-marché scolaire exacerbe les inégalités en ne profitant qu'aux élèves disposant d'un capital informationnel et social solide. Le contexte socio-économique,

notamment le marché de l'emploi régional, influence les représentations des jeunes quant à leurs possibilités d'avenir professionnel.

Au niveau méso, la configuration familiale détermine largement les possibilités d'orientation, le soutien parental variant de l'encouragement actif à la non-intervention. Les acteurs institutionnels, notamment les professeurs DASPA et le personnel des centres PMS, jouent un rôle crucial de médiation dans l'orientation avec une qualité d'accompagnement variable selon les établissements. Le soutien social et familial constitue une ressource différentielle majeure dans les parcours.

Au niveau micro, les dispositions et capitaux personnels incluent le capital scolaire initial, très variable selon les parcours, et le capital linguistique (Ichou, 2018) comme atout majeur pour certains. Les dispositions à la persévérance (Lahire, 2005), forgées par les traumatismes migratoires, marquent tous les parcours. Les aspirations scolaires initiales influencent les stratégies d'orientation, tandis que les facteurs psychosociaux liés au trauma migratoire constituent une dimension transversale.

6.1.2. Des convergences révélatrices de mécanismes systémiques

L'analyse identifie six facteurs de convergence majeurs qui touchent l'ensemble des jeunes étudiés, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles. la barrière linguistique française constitue un défi majeur, quel que soit le capital scolaire initial. Cette contrainte linguistique influence directement les possibilités d'orientation, même lorsque les jeunes atteignent un niveau de français jugé convenable. L'orientation systématique vers l'enseignement professionnel représente un mécanisme institutionnel de relégation systémique particulièrement frappant. Aucun des jeunes n'accède directement à l'enseignement général, malgré des niveaux de français et des aspirations différenciés.

La forte mobilité scolaire concerne la majorité des jeunes interrogés, qui ont presque tous connu au moins une réorientation scolaire dans l'année qui a suivi leur entrée dans l'enseignement ordinaire. Cette instabilité révèle les difficultés d'ajustement entre aspirations, possibilités institutionnelles et réalités du système scolaire. La contrainte liée à l'âge génère une pression temporelle constante, créant un sentiment de « retard scolaire » qui influence les choix d'orientation. Enfin, une dynamique de genre traverse les parcours, avec des orientations différenciées selon le sexe qui reproduisent les stéréotypes sociaux.

6.1.3. Des divergences révélatrices d'inégalités cumulatives

L'analyse révèle également cinq facteurs de divergence majeurs qui différencient les trajectoires individuelles. Le capital scolaire initial varie de l'analphabétisme complet à une scolarisation primaire achevée. Cette différenciation initiale influence la capacité d'adaptation au système scolaire belge et la progression linguistique. La configuration familiale constitue un facteur de divergence déterminant :

la distinction entre mineurs étrangers non accompagnés (MENA) et jeunes arrivés en famille structure profondément les parcours, les MENA évoluant sans soutien familial direct et développant une autonomie contrainte.

L'agentivité (Sen, 1999) varie considérablement selon les ressources disponibles : certains jeunes déploient des stratégies remarquables pour négocier leur orientation, tandis que d'autres subissent davantage les orientations institutionnelles. Le rapport à l'école diffère selon les trajectoires antérieures et les représentations familiales de la scolarité. La temporalité migratoire influence également les parcours, selon que l'arrivée s'inscrive dans un projet familial planifié ou réponde à une urgence.

6.1.4. Une typologie complexe des choix d'orientation

L'étude révèle une typologie des choix d'orientation qui dépasse largement la dichotomie choix libre/contraint. Les « faux choix » (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010) prédominent dans les parcours, touchant la majorité des jeunes analysés et illustrant les contraintes structurelles qui limitent l'autonomie décisionnelle. Ces faux choix résultent de l'accumulation des statuts défavorables (élève allophone, primo-arrivant, bénéficiaire de dispositifs spécifiques, MENA) conjuguée à une méconnaissance du système éducatif.

Les « faux-vrais choix » correspondent à des orientations apparemment libres mais fortement contraintes par le contexte, menant à une adaptation des aspirations aux possibilités perçues. Ces préférences adaptatives (Nussbaum, 2001) conduisent à l'ajustement des aspirations aux contraintes structurelles, générant un processus d'auto-sélection (Guichard, 1985, 2022). L'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010) génère un glissement systématique du général vers le technique puis le professionnel, illustrant « l'effet toboggan » (Vitiello, 2008 cité par Franquet et al., 2010) de l'orientation descendante.

6.1.5. Des exemples polaires révélateurs

Le cas de Farida démontre qu'une combinaison de capital linguistique (Ichou, 2018), de soutien familial actif et de liberté de choix d'établissement permet de composer avec les barrières institutionnelles pour accéder à une filière valorisée. Son parcours illustre comment certaines ressources permettent de transformer les contraintes en opportunités, même si l'accès à l'enseignement général reste limité.

À l'opposé, le parcours d'Imad illustre comment les contraintes économiques familiales entraînent un décrochage scolaire progressif. Son histoire révèle l'accumulation des vulnérabilités et l'effet cumulatif des désavantages sociaux.

6.1.6. Mécanismes de discrimination et asymétries informationnelles

Ce mémoire met en évidence plusieurs mécanismes de discrimination systémique qui structurent les parcours. L'asymétrie informationnelle constitue un obstacle majeur : l'absence d'informations claires et accessibles sur le fonctionnement du système scolaire limite les possibilités de choix éclairés. Les familles et les élèves, souvent peu familiers avec les règles et les enjeux scolaires, acceptent parfois des orientations qu'ils ne comprennent pas.

Le quasi-marché scolaire, caractéristique du système éducatif belge, exacerbe les inégalités en créant une concurrence entre établissements qui désavantage structurellement les populations les plus vulnérables. Seuls les élèves disposant d'un capital informationnel et social solide, ainsi qu'une bonne maîtrise des codes institutionnels, peuvent réellement profiter de ce système pour accéder aux écoles les plus valorisées.

Cette analyse transversale révèle ainsi comment les inégalités éducatives se construisent à travers l'articulation cumulative de facteurs individuels, relationnels et systémiques, où chaque niveau renforce ou atténue les effets des autres. Les parcours des jeunes primo-arrivants illustrent les défis contemporains de l'égalité des chances dans un système scolaire stratifié, questionnant les modalités d'accueil et d'orientation de ces publics spécifiques.

6.2. Limites et pistes d'amélioration

La première limite identifiée est l'hétérogénéité des profils. La grande diversité des profils rend difficile la généralisation des résultats et la comparaison directe entre les situations individuelles. Prendre en compte une origine ethnique permettrait d'affiner les résultats obtenus.

De plus, ce mémoire repose sur un échantillon restreint et non représentatif de l'ensemble des primo-arrivants, ce qui limite la portée empirique des résultats. La collecte de données qualitatives, bien que riche, dépend fortement des déclarations des participants et peut être sujette à des biais de reconstruction ou de rationalisation a posteriori (Zimmerman, 2008). Inclure un plus grand nombre de participants, issus de différents établissements et contextes géographiques, permettrait d'obtenir des résultats plus robustes et représentatifs.

En outre, les résultats reflètent avant tout des situations locales et spécifiques, notamment en fonction du contexte institutionnel et territorial du bassin namurois. Ils n'ont pas de portée universelle et doivent être interprétés avec prudence.

Certains facteurs, de par le modèle proposé et le cadre imposé à ce mémoire, sont analysés de manière partielle. Certains aspects, comme les différences de genre, de statut migratoire (MENA vs migration familiale) ou les effets des politiques publiques d'éducation mériteraient d'être approfondis.

Ainsi, les logiques institutionnelles sous-jacentes au quasi-marché, menant à « l'effet toboggan » (Vitiello, 2008 cité par Franquet et al., 2010), mériteraient d'être analyser en profondeur en récoltant des données empiriques venant de l'ensemble des acteurs en les croisant aux enjeux des établissements scolaires et des politiques éducatives.

Le positionnement en tant que « témoin muté » (Haraway 1997, cité par Vivas-Romero, 2017) implique de valoriser la parole des enquêtés pour produire des données empiriques. Les logiques de quasi-marché scolaire, bien qu'illustrées par les parcours analysés dans ce travail, ne peuvent pas se construire d'un seul point de vue. Raison pour laquelle elles restent « hypothétiques » dans cette recherche.

6.3. Recommandations pour l'accompagnement des élèves du DASPA

Pour renforcer les capabilités et l'autonomie des élèves du DASPA dans leur orientation scolaire, il est essentiel de concevoir un dispositif d'accompagnement individualisé et réflexif, inspiré du cadre théorique d'Amartya Sen. Dès l'entrée dans le DASPA, chaque élève devrait bénéficier d'un entretien approfondi avec un référent formé à l'interculturalité, afin d'identifier ses compétences scolaires et extrascolaires, de comprendre son parcours migratoire et ses aspirations, et de faire émerger ses représentations des filières et métiers envisageables. Ce bilan initial serait régulièrement actualisé pour prendre en compte l'évolution de la maîtrise du français et de l'acculturation scolaire, à l'image du parcours de Farida, dont les choix et aspirations scolaires se sont affinés au fil de son intégration et de ses apprentissages.

Parallèlement, il conviendrait de proposer des ateliers collectifs d'information et d'exploration des possibles, où seraient présentées de manière interactive les différentes filières scolaires et professionnelles, ainsi que des témoignages d'anciens élèves primo-arrivants. Ces ateliers permettraient également de valoriser les compétences transférables, telles que le plurilinguisme ou les expériences migratoires, et d'organiser des séances de simulation de choix d'orientation. L'objectif est d'offrir à chaque élève une information claire, adaptée et contextualisée, afin qu'il puisse exercer un choix réellement éclairé et non subi, comme l'illustre le choix de Naouar de se diriger vers l'enseignement professionnel en CEFA.

Le dispositif serait complété par un système de mentorat, mettant chaque élève en contact avec un mentor (étudiant avancé, professionnel ou ancien élève primo-arrivant) qui partagerait son expérience du système scolaire belge, aiderait à surmonter les obstacles et soutiendrait la réflexion sur les choix d'orientation. Ce mentorat renforcerait la confiance en soi et la capacité à se projeter dans l'avenir, tout en favorisant l'autonomie dans la prise de décision.

Afin d'assurer la continuité du développement des capabilités, un suivi individualisé serait maintenu pendant au moins un an après la sortie du DASPA, pour accompagner l'intégration dans la nouvelle filière, gérer les difficultés éventuelles et permettre des ajustements d'orientation. Enfin, il est impératif d'impliquer activement l'élève et sa famille dans le processus d'orientation, en proposant des réunions d'information multilingues et des outils visuels pour expliquer le système scolaire et les perspectives, et en encourageant l'élève à exprimer ses préférences et à argumenter ses choix. D'ailleurs, ces rencontres sont déjà organisées dans certains DASPA.

Dans cette perspective, l'orientation ne doit plus être perçue comme une procédure administrative ou une succession de contraintes, mais comme un espace d'apprentissage et d'émancipation, où chaque élève du DASPA peut développer ses capabilités, apprendre à se projeter, à faire des choix éclairés et à devenir acteur de son parcours scolaire et professionnel, quelles que soient les contraintes initiales de son parcours migratoire.

À l'heure actuelle, il n'existe pas de dispositif institutionnalisé spécifiquement dédié à l'orientation scolaire des élèves primo-arrivants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il apparaît donc pertinent de recommander la mise en place d'un dispositif scolaire structuré et reconnu, visant à accompagner chaque jeune dans la réflexion et la construction progressive de son projet d'orientation scolaire et professionnelle. À l'instar du « Parcours Avenir » instauré en France, qui constitue une démarche éducative intégrée permettant aux élèves d'explorer de manière progressive et encadrée les différentes voies de formation et métiers, un tel dispositif offrirait un cadre temporel et pédagogique dédié à cette réflexion. Il permettrait de dépasser une approche strictement individuelle, en favorisant des dynamiques collectives et participatives, tout en garantissant à chaque élève un accompagnement adapté à ses besoins, à ses aspirations et à son parcours migratoire. Ce dispositif contribuerait ainsi à rendre le processus d'orientation plus équitable, transparent et inclusif, tout en valorisant l'autonomie et les capabilités des jeunes primo-arrivants dans la construction de leur avenir scolaire et professionnel.

Conclusion générale

Cette étude visait à analyser les choix d'orientation scolaire des jeunes primo-arrivants en Fédération Wallonie-Bruxelles après leur passage en dispositif DASPA. Elle s'appuie sur l'approche des capabilités d'Amartya Sen (cité par Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M., 2015) afin d'identifier les facteurs influençant leurs trajectoires éducatives. L'étude qualitative menée auprès de sept jeunes primo-arrivants révèle des mécanismes complexes d'interaction entre contraintes structurelles et agentivité (Sen, 1999), questionnant la liberté réelle dont disposent ces élèves dans la construction de leur parcours scolaire.

Synthèse des principaux résultats

L'analyse transversale révèle un modèle systémique combinant facteurs micro (individuels), méso (relationnels) et macro (structurels). Cette approche systémique révèle que les choix d'orientation ne peuvent être compris qu'à travers l'analyse de ces interactions complexes, où chaque niveau renforce ou atténue les effets des autres.

La recherche identifie plusieurs convergences qui touchent l'ensemble des jeunes étudiés : l'orientation systématique vers l'enseignement professionnel et qualifiant malgré des profils différenciés, la barrière linguistique universelle, la forte mobilité scolaire post-DASPA, et les influences communautaires ambivalentes. Ces convergences révèlent l'existence de mécanismes institutionnels de relégation systémique qui orientent automatiquement les primo-arrivants vers les filières les moins valorisées du système éducatif belge.

Simultanément, l'étude souligne également les divergences significatives liées au capital scolaire initial, à la configuration familiale (distinction MENA/famille), au degré d'agentivité (Sen, 1999) développé et au rapport différencié à l'école. Ces variations illustrent comment les inégalités éducatives se construisent de manière cumulative, certains jeunes parvenant à déployer des stratégies de contournement tandis que d'autres subissent plus fortement les contraintes structurelles.

Une typologie renouvelée des choix d'orientation

L'analyse révèle une typologie originale des choix d'orientation qui dépasse la dichotomie traditionnelle choix libre/choix contraint. Les « faux choix » (Forget, 2002 cité par Franquet et al., 2010) dominent les parcours, résultant de l'accumulation de statuts défavorables crée des barrières structurelles limitant les choix et la mobilité. Les « faux-vrais choix » correspondent à des orientations apparemment libres mais fortement contraintes, menant à des préférences adaptatives (Nussbaum, 2001) où les jeunes ajustent leurs aspirations aux possibilités perçues. Seuls quelques cas illustrent des

« vrais choix » autonomes, généralement rendus possibles par une combinaison favorable de ressources individuelles et de soutiens institutionnels.

Cette typologie révèle l'existence d'un mécanisme d'orientation en cascade (Demeuse et al., 2010) particulièrement prégnant pour les primo-arrivants, qui glissent systématiquement du général vers le technique puis le professionnel, illustrant « l'effet toboggan » (Vitiello, 2008 cité par Franquet et al., 2010) de l'orientation descendante dans un système éducatif hiérarchisé.

Mécanisme de discrimination systémique

La recherche met en évidence plusieurs mécanismes de discrimination systémique qui structurent les parcours. L'asymétrie informationnelle constitue un obstacle majeur : l'absence d'informations claires et accessibles sur le fonctionnement du système scolaire limite drastiquement les possibilités de choix éclairés. Le quasi-marché scolaire, caractéristique du système éducatif belge, exacerbe ces inégalités en ne profitant qu'aux élèves disposant d'un capital informationnel et social solide.

Ces mécanismes correspondent à la discrimination systémique décrite par Dhume (2016) : l'accumulation des statuts défavorables, conjuguée à une méconnaissance du système éducatif, érige des barrières structurelles qui limitent l'accès aux filières valorisées. Cette discrimination ne résulte pas d'intentions malveillantes mais de l'organisation même du système éducatif qui reproduit et amplifie les inégalités sociales d'origine.

Apports théoriques et méthodologiques

L'approche des capabilités appliquée à l'orientation scolaire des primo-arrivants offre une perspective théorique novatrice qui permet de dépasser les analyses scolaires purement déterministes (Walker, 2005). Cette grille d'analyse révèle comment les ressources individuelles se transforment, ou non, en possibilités réelles d'action selon les facteurs de conversion disponibles. Elle met en lumière l'écart entre liberté formelle (droit à l'éducation, libre choix d'établissement) et liberté réelle, conditionnée par l'origine sociale et migratoire.

La méthodologie par récits de vie selon Bertaux (2016) s'avère particulièrement adaptée pour saisir la complexité des trajectoires individuelles et leur inscription dans des dynamiques sociales plus larges. Cette approche permet d'articuler le vécu subjectif et les structures objectives, révélant comment les acteurs donnent sens à leur parcours tout en étant contraints par des déterminismes sociaux.

Limites de recherche

Parmi les limites, le faible nombre de participants et la focalisation sur le bassin namurois restreignent la généralisation. La diversité des profils rend difficile la comparaison directe entre situations individuelles. Certains facteurs, comme les différences de genre ou les logiques institutionnelles du quasi-marché, mériteraient d'être approfondis dans des recherches ultérieures.

Recommandations pour les politiques éducatives

Les résultats de cette recherche appellent à repenser les dispositifs d'accueil et d'orientation des élèves primo-arrivants. Il est urgent de mettre en place un accompagnement individualisé et réflexif dès l'entrée en DASPA, incluant un bilan approfondi des compétences, des ateliers d'exploration des possibles, et un système de mentorat. La mise en place d'un dispositif structuré d'orientation, à l'instar du « Parcours Avenir » français, offrirait un cadre temporel et pédagogique dédié à cette réflexion.

Au niveau systémique, il convient de questionner les mécanismes de certification (CEB, CESS) qui fonctionnent comme des filtres de relégation, et de développer des passerelles plus flexibles entre filières. La formation des acteurs éducatifs aux enjeux interculturels et aux mécanismes de discrimination systémique constitue également un levier d'action prioritaire.

Enjeux de justice éducative et d'inclusion

Ce mémoire s'inscrit dans les débats contemporains sur la justice éducative. Elle interroge la capacité du système scolaire belge à assurer l'égalité des chances pour chaque élève. Les parcours analysés révèlent l'écart persistant entre les principes d'inclusion affichés et les pratiques effectives d'orientation qui reproduisent les hiérarchies sociales.

L'approche par les capabilités offre un cadre théorique fécond pour penser une école véritablement inclusive qui ne se contenterait pas d'accueillir la diversité mais développerait les conditions pour que chaque élève puisse réaliser ses aspirations légitimes. Cela implique de dépasser une vision compassionnelle de l'accueil des primo-arrivants pour reconnaître leurs compétences transversales et leurs potentialités.

Conclusion prospective

Les parcours des jeunes primo-arrivants interrogent plus largement le modèle éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sa capacité à s'adapter aux transformations démographiques

contemporaines. Dans un contexte de mondialisation croissante, ces élèves représentent un défi mais aussi une opportunité pour repenser l'école de demain.

Cette recherche montre que malgré des contraintes structurelles fortes, certains jeunes parviennent à déployer une agentivité remarquable (Sen, 1999) pour négocier leur parcours. Ces réussites atypiques dans des contextes de précarité offrent des pistes pour identifier les facteurs de protection et de résilience qui pourraient être systématisés dans l'accompagnement.

L'enjeu dépasse la seule question de l'orientation scolaire : il s'agit de construire une société inclusive qui reconnaisse la diversité comme une richesse et permette à chacun de contribuer selon ses capacités et aspirations. Les parcours de Farida, Azzam, Naouar et leurs pairs témoignent que cette ambition, bien qu'exigeante, n'est pas utopique. Elle nécessite cependant une transformation profonde des dispositifs d'accueil et d'orientation pour passer d'une logique de gestion des flux à une approche véritablement émancipatrice de l'éducation.

Enfin, cette étude promeut une orientation scolaire centrée sur le développement des capabilités au cœur du processus éducatif, garantissant à chaque jeune primo-arrivant la possibilité réelle de construire un avenir qu'il a des raisons de valoriser. Car c'est bien là l'ambition ultime d'une école juste : permettre à chacun de devenir auteur de sa propre histoire, quelles que soient les contraintes de son point de départ.

Bibliographie

André, G. (2012). *L'orientation scolaire : Héritages sociaux et jugements professoraux*. PUF.

André, G., Alarcon-Henriquez, A., & Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes. *Études*.

André, G., Bussi, M., Franssen, A., Verhoeven, M., Gonzalez, B., Rinschbergh, F., & Vaeremans, E. (2021). Présentation des résultats de la recherche « Les politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse en Belgique francophone de 1999 à 2020 ». In *Labo du Girsef*.

André, G., Jacobs, D., & Alarcon-Henriquez, A. (2018). *Baromètre de la Diversité-Enseignement*. Fédération Wallonie-Bruxelles (Rapport de synthèse), Unia-Centre interfédéral pour l'égalité des chances. http://hdl.handle.net/2078.1/227505

Armagnague, M., & Boulin, A. (2023). Regards de jeunes sur leur orientation scolaire : une analyse de l'agentivité de fin de collège d'élèves primo-migrants en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04425812

Armagnague, M., Boulin, A., & Persini, C. (2023). Quelle orientation scolaire pour les jeunes primo-migrants allophones ? Un état de la question. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8(HS 8), 5-26. https://doi.org/10.4000/cres.6613

Armagnague, M., & Rigoni, I. (2018). Éditorial : Expériences scolaires des mineurs migrants. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 7-11. https://doi.org/10.4000/remi.11532

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4e éd.). Armand Colin.

Bergamaschi, A., Trucco, D., Pantaléon, N., & Saint-Germes, E. (2022). «Dire» les discriminations ethnoraciales à des chercheur· e· s «blanc· he· s». Réflexions à partir d'une enquête qualitative auprès de jeunes racisé· e· s. *Émulations. Revue de sciences sociales*, (42), 99-114.

Boudesseul, G., & Grelet, Y. (2008). *Choix d'orientation et logiques institutionnelles*. NEF, CEREQ, no 32, 1-55.

Bolzman, C., Felder, A., & Fernandez, A. (2018). Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples. *Raisons éducatives*, 22(1), 249-275. https://doi.org/10.3917/raised.022.0249

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72. https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Brach, C. (2018). L'expérience scolaire des jeunes ayant suivi un Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (DASPA) [Unpublished master's thesis]. Université de Liège. https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/5781

Buisson-Fenet, H., Marx, L. & Reverdy, C. (2022). Dispositifs, outils et instruments des politiques éducatives. Paris : Cnesco-Cnam

Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 8(1), 7-36.

Canzittu, D. (2018). Orientation scolaire et approche orientante : les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires. *Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO)*.

Chauvel, S. (2008). Comment on oriente les élèves : des jugements professoraux aux négociations familiales. *Diversité*, 154, 134-140. https://doi.org/10.3406/diver.2008.2964

Chauvel, S. (2012). Des parcours scolaires sous contraintes – Orientation des élèves et évaluation des établissements. *Diversité*, 169(1), 100-104.

Chauvel, S. (2014). Le chemin de l'école : Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. *Politix*, 27(4), 53-73.

Chauvel, S. (2022). Orienter les élèves en fin de collège : ce que les outils d'évaluation font aux trajectoires scolaires. *Criminocorpus*, 20(20). https://doi.org/10.4000/criminocorpus.10662

Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (2023, « DASPA et post-DASPA, quelles pistes pour les professionnel·le·s ? », www.lacode.be

Cyrulnik, B., & Jorland, G. (2012). *Résilience connaissances de base*. Odile Jacob.

Dauphin, N. ; Verhoeven, M. La mobilité scolaire au coeur des transformations du système scolaire. *Les Cahier de Recherche du GIRSEF*, Louvain : UCL, n. 19, p. 2-23, 2002. ⟨halshs-00603556⟩

Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon-Henriquez, A. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Fondation Roi Baudouin. http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/163462

Delvaux, B. (2015). « Affectation des élèves et régulation du marché scolaire ». In *Prolonger le tronc commun, quels enjeux pour l'avenir des jeunes ?* Actes du colloque du 16 janvier 2015, Conseil de l'Éducation et de la Formation, Bruxelles

Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103. https://doi.org/10.4000/rfp.1140

Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38, 35-52.

Demeuse, M., Franquet, A. & Friant, N. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle,* 39/4 Varia

Dhume, F., Dukic, S., & Chauvel, S. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : De l'(in)égalité de traitement selon l' "origine"*. La Documentation française.

Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société,* 163(1), 33-46. https://doi.org/10.3917/migra.163.0033.

Donnay, J.-Y. et Verhoeven, M. (2006). Chapitre 17. La motivation à apprendre : un regard sociologique. Dans B. Galand et É. Bourgeois *(Se) motiver à apprendre* (p. 195-206). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0195.

Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 2011/1(76), 9-126. https://doi.org/10.3917/dscrisp.076.0009

Dubois, J., & Mahieu, F. (2009). Sen, liberté et pratiques du développement. *Revue Tiers Monde*, 198(2), 245-261. https://doi.org/10.3917/rtm.198.0245

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2009). *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique : Pour un collège enfin démocratique*. Média Diffusion.

Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10(3), 249-262.

Dupriez, V., Barbana, S., & Verhoeven, M. (2018). Structural and systemic dimensions of school segregation in French-speaking Belgium. In *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 45-64).

Dupriez, V. (2005). « La ségrégation scolaire : logiques institutionnelles et effets sur les parcours des élèves ». In M. Demeuse et al., *Vers une école juste et efficace* (pp. 283-300). Bruxelles : De Boeck Université

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01

Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4). https://doi.org/10.4000/osp.2937

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024). *Indicateurs de l'enseignement 2024*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). Structure de l'enseignement secondaire [Schéma]. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1033

Friant, N., & Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2), 1-16. https://doi.org/10.4000/osp.3099

Grootaers, D., Franssen, A., & Bajoit, G. (2001). Mutation de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(1), 21-55.

Guichard, J. (2022). Carte cognitive des professions (Cognitive map of occupations). Dans J. Guichard & M. Huteau (Eds.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 68-73). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0068

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52. https://doi.org/10.3917/rfs.541.0005

Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. PUF.

Ichou, M., Goujon, A., & L'équipe de l'enquête DiPAS. (2017). Le niveau d'instruction des immigrés : varié et souvent plus élevé que dans les pays d'origine. *Population & Sociétés*, 541(2), 1-3. https://doi.org/10.3917/popsoc.541.0001

INSEE. (2021). *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. INSEE. https://www.insee.fr/fr/statistiques/6433349?sommaire=6433560

Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande. Fondation Roi Baudouin. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65340

Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. *Administration et éducation*, 155(3), 109. https://doi.org/10.3917/admed.155.0109

Jellab, A. (2022). L'orientation des élèves issus de l'immigration à l'aune du regard sociologique : Entre expériences subjectives et contextes de scolarisation. *Cahiers de sociologie économique et culturelle, Ethnopsychologie*, (Varia 1).

Lahire, B. (2005). *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.

Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, 23-36.

Le Petitcorps, C. (2019). L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école : l'institution scolaire à l'épreuve. *Migrations Société*, 2, 65-78.

Legrand, M. (1992). *L'Approche biographique : Théorie, méthode, pratiques*. Analyse Psychologique, 10, 499-514.

Mathivat, N. (2019). Une étude des facteurs impactant la scolarisation des adolescent·e·s primo-arrivant·e·s à Lausanne. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 147–166. https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.508

Maravelaki, A. (2008). Accueil et intégration scolaires en Belgique francophone. *Diversité*, *153*(1), 67-74. https://doi.org/10.3406/diver.2008.2917

Nussbaum, M. C. (2001). Symposium on Amartya Sen's philosophy: 5 Adaptive preferences and women's options. *Economics and Philosophy*, *17*(1), 67–88. doi:10.1017/S0266267101000153

Persini, C. (2022). Tous en CAP ? La fabrique de l'orientation scolaire des mineurs non accompagnés. Dans V. Baby-Collin et F. Souiah *Enfances et jeunesses en migration (p. 233-250).* Le Cavalier Bleu. https://doi.org/10.3917/lcb.baby.2022.01.0233.

Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : L'éclairage de l'approche par les « capabilités » d'Amartya Sen. *L'orientation scolaire et professionnelle, 44*(1). https://doi.org/10.4000/osp.4515

Mendonça Dias, C. (2018). Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, 67-95.

Nussbaum, M. C. (2001). Adaptive preferences and women's options. *Economics and Philosophy, 17*(1), 67–88. https://doi.org/10.1017/S0266267101000153

OCDE (2018), Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr

Oger, É. (2019). *«Faire-passerelle»: analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone* (Thèse de doctorat, UCL-Université Catholique de Louvain).

Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2006). Capabilities and education. *Social Work & Society*, 4, 269–287.

Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : L'éclairage de l'approche par les « capabilités » d'Amartya Sen. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(1). https://doi.org/10.4000/osp.4515

Rigoni, I. (2023). L'orientation scolaire des mineurs isolés étrangers. L'accompagnement différencié des professionnels de l'enseignement, du travail social et des bénévoles associatifs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série 8), 89-111. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-04386335

Rigoni, I. (2021). L'accueil des élèves migrants au prisme des relations entre acteurs socioéducatifs et institutionnels. In *Les enfants migrants à l'école*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03616103

Sayad, A. (2016). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Média Diffusion.

Schiff, C. (2020). Les trajectoires scolaires des élèves migrants : entre capacités d'adaptation et contextes d'accueil. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (Eds.), *École et migration : un accord dissonant ?* ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.15752

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Voir notamment l'introduction, section "Effectiveness and Interconnections" pour la discussion sur l'*agency*

Solano, G., & Huddleston, T. (2020). *Migrant integration policy index*. Migration Policy Group.

Teney, C., Devleeshouwer, P., & Hanquinet, L. (2013). Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labour market matter? A mixed-method approach. *Ethnicities*, 13(5), 584-606. https://doi.org/10.1177/1468796812472009

Vause, S. (2020). 1997-2017: an assessment of two decades of immigration in Belgium. *Revue Quetelet journal*, 8(2), 61-99. https://doi.org/10.14428/rqj2020.08.02.02

Verhoeven, M. (2011). Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems: A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, 10(2), 189-203.

Verhoeven, M. (2016). Justice éducative et approche par les capacités. Quelques balises méthodologiques pour appréhender l'égalité des capacités en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47(2), 15-35. https://doi.org/10.4000/rsa.1703

Vivas-Romero, M. (2017). Co-construction d'une ethnographie émancipatrice et féministe: Entre mutation et métissage. *Emulations-Revue de sciences sociales*, (22), 35-50.

UNESCO (2002). *Éducation pour tous : Le monde est-il sur la bonne voie ? Rapport mondial de suivi sur l'EPT.* UNESCO. https://doi.org/10.54676/PFIF8746

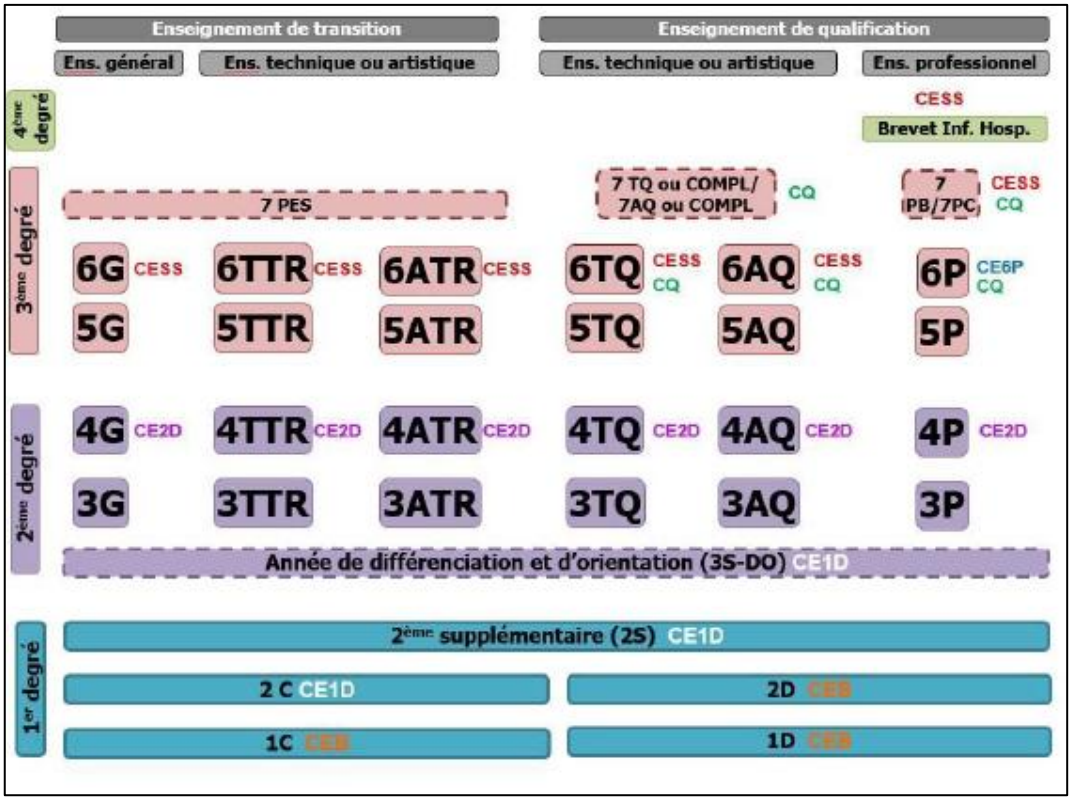
UNICEF Belgique. (2018). Rapport alternatif des enfants de Belgique pour le Comité des droits de l'enfant : Rapport « What Do You Think ? » (Maud Dominicy, réd.). UNICEF Belgique. https://ncrk-cnde.be/IMG/pdf/fr_unicef_rapport_wdyt_lr_-_30-05-2018.pdf

Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110. https://doi.org/10.1080/09650790500200279

Zimmermann, B. (2008). Capacités et enquête sociologique. In J. de Munck & B. Zimmermann (éds.), *La liberté au prisme des capacités* (1-). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11422

Annexes

Annexe 1 : Structure de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles



Tiré de « Structure de l'enseignement secondaire », par Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025 (http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1033).

Annexe 2 : Grille d'entretien

Le guide d'entretien ci-présent a été construit afin de faciliter la prise de note et le suivi de l'ensemble des entretiens. Cette première page vise à bien recentrer Louis avant chaque entretien. Le terme de « option » a été préféré au terme « choix d'orientation » car il est davantage utilisé par les jeunes.

La question de recherche :

Dans quelle mesure les choix d'orientation scolaire des primo-arrivants vers les filières professionnelles et qualifiantes sont-ils influencés par des facteurs individuels, sociaux, socioculturels et institutionnels, et comment ces choix affectent-ils leurs capabilités à accéder à des trajectoires éducatives et professionnelles épanouissantes ?

Sous-questions :

- Parmi les facteurs de conversion, des mécanismes de discrimination sont-ils observables ?
- Qu'est-ce qui conduit les jeunes issus de l'immigration à s'orienter vers des filières professionnelles et qualifiantes ?

L'objectif est de trouver les récurrences entre les entretiens.

Bien veiller à :

- Accompagner la narration par des relances, demander d'expliciter un mot, décrire le contexte.
- Veiller à bien préciser les catégories d'acteurs en présence et les pouvoirs des uns sur les autres.

Rappel de l'objet d'étude pour la compréhension du narrateur.

Dans ce travail, je cherche à comprendre les choix d'orientation scolaire des jeunes qui sont sortis des classes DASPA.

Entretien n°	Date : ... / ... / 2025	Lieu :	Heure de départ : ... ...h ... ... Heure de fin : ... ... h ... ...
Demander à :	◯ Tutoyer	◯ Enregistrer	◯ Anonymiser
Phrase de lancement :	Je voudrais que tu me racontes comment tu es devenu élève en ... Je voudrais que tu me racontes comment ça s'est passé ton choix d'option.		
Questions de relances générales :	Est-ce que tu peux me décrire un peu l'ambiance de... ? Est-ce que tu aurais pu agir autrement ? Est-ce que tu aurais préféré faire autrement ? J'aimerais que tu m'expliques plus .... Pourquoi ? Raconte-moi... Explique-moi ce que ... veut dire pour toi. Es-tu satisfait/content de ce que tu fais à l'école ? Est-ce que cela répond à tes attentes ?		

Concept : **fonctionnements effectifs**		
Dimension : Nature du choix	Questions de relance	Timing des réponses
◯ Préférence adaptive ◯ Rationalisation ◯ Auto-sélection ◯ Auto-détermination ◯ Contraint/imposé/exclus (non-choix)	T'es-tu senti libre au moment de faire ton choix d'option ? As-tu ressenti des contraintes par certaines choses ou personnes ? Pourquoi ?	

Concept : Facteurs de conversion		
Dimension : Micro (individuel)	Questions de relance	Timing des réponses
◯ Expérience migratoire	Comment es-tu arrivé·e en Belgique ? As-tu l'impression que ton parcours en tant qu'élève primo-arrivant a joué un rôle dans les décisions concernant ton choix d'option ?	
◯ Transformations sociales	Selon toi, quels ont été les changements en arrivant en Belgique ?	
◯ Socialisation	Comment décrirais-tu les relations entre les élèves dans le cadre du DASPA ? Dirais-tu qu'elles ont évolué ensuite ? Si oui, de quelle manière ? Qu'est-ce qui les distinguait avant et après ? Qu'y avait-il de différent ?	
◯ Maîtrise de la langue	As-tu ressenti que ta maîtrise du français a joué un rôle dans ta décision concernant le choix de ton option ? De quelle manière ? Et pour les autres élèves de ta classe ?	

◯ Trajectoire scolaire	Quel a été ton parcours scolaire ? Je voudrais que tu me racontes comment s'est passé ton arrivée en classe DASPA…	
◯ Caractéristiques individuelles (âge, sexe, santé…)	Comment te décrirais-tu à la fois sur le plan familial et personnel ? A quels groupes (sociaux et culturels) te sens-tu appartenir ?	
◯ Préférences/aspirations scolaires/projet scolaire	Quel métier voulais/veux-tu faire ? Est-ce que tu as changé d'idée depuis que tu es à l'école en Belgique ? Quand et pourquoi ? As-tu modifié ton projet professionnel depuis ton arrivée en Belgique ? A quel moment et pour quelles raisons ? Ce que tu apprends à l'école, est-ce que ça correspond à ce que tu souhaitais ? Est-ce que ça te paraît utile pour plus tard, pour tes projets ?	
Dimension : Méso	Questions de relance	Timing des réponses
◯ Famille	Quelle influence ta famille a-t-elle dans ton choix d'option ? Quel rôle a joué ta famille dans ton choix d'option ? Quelle a été leur réaction face à ton choix ? Avaient-ils des souhaits ou des attentes différents pour toi ?	
◯ Cercle social/Capitaux sociaux	Quel est l'impact de ton entourage (amis, mentor…) dans ton choix d'orientation ? même remarque Quelle influence ton entourage a-t-il eu sur ton choix d'option ? Quelle a été leur réaction face à ton choix ? Avaient-ils des souhaits ou des attentes différents pour toi ? Avec qui as-tu discuter de ton choix d'option ?	
◯ Professionnels	Quels sont les professionnels qui t'ont aidé à t'orienter vers ton choix d'option ? Qu'est-ce que les enseignants attendaient de toi ? Que crois-tu qu'ils pensent de toi ? Quels conseils tes professeurs et les assistants sociaux t'ont-ils donné ? Quelle était la réaction de tes professeurs et des assistants sociaux face à ton choix d'option ?	
◯ Discrimination	As-tu eu le sentiment que ton orientation est en partie liée au fait que tu sois un élève primo-arrivant ? Par le pays d'où tu viens et comment il est perçu ici en Belgique ? D'autres éléments ont-ils joué selon toi ? As-tu ressenti que ton statut d'élève primo-arrivant a influencé ton orientation ? Est-ce que le pays d'origine dont tu viens, et la manière dont il est perçu en Belgique, ont joué un rôle ? Y a-t-il d'autres éléments qui, selon toi, ont également influencé ton choix ?	

	Y-a-t-il des choses qui t'ont surpris par rapport à l'école, auxquelles tu ne t'attendais pas ? (Qui t'ont paru bizarres) Y-a-t-il eu des moments où tu ne t'es pas senti bien à l'école, pourquoi ? Y-a-t-il des moments où tu t'es senti dépassé par les règles de la classe, de l'école,.. ?	
Dimension : Macro	Questions de relance	Timing des réponses
◯ Conseil de classe (attestation délivrée)	Quels ont été les retours du conseil de classe à ta sortie du DASPA ? Quelle attestation as-tu reçue ? Raconte-moi comment tu te sentais en recevant tes premiers bulletins en classe DASPA… Quel a été l'avis du conseil de classe face à ton choix d'option ?	
◯ Politique migratoire	Ton statut de réfugié a-t-il joué un rôle dans ton choix d'option ?	
◯ Accès aux ressources	À quelles informations as-tu eu accès lors de ton orientation ?	
◯ Organisation DASPA	Quels dispositifs ont été mis en place dans ta classe DASPA pour faire ton choix ? Raconte-moi comment se sont déroulées tes classes DASPA. Comment est-ce que cela se passait dans la classe DASPA, qu'est-ce qui était différent ? (Au niveau de la difficulté du niveau, des professeurs, des élèves)	
◯ Organisation des services d'orientation	En dehors de l'école, qu'est-ce qui t'a aidé à choisir ton option ?	
Dimension : Environnementaux	Question de relances	Timing des réponses
◯ Contexte résidentiel	/	
◯ Contexte culturel	/	
Conclusion		
Souhaites-tu ajouter quelque chose de plus ?		
Demander à :	◯ Refaire un deuxième entretien	◯ Téléphoner pour des précisions
Remercier et libérer		

Annexe 3 : Tableau synthèse de l'ensemble des récits de vie

Prénom	**Origine**	**Facteurs micro dominants**	**Facteurs méso dominants**	**Facteurs macro dominants**	**Accomplissement effectif (option finale)**	**Mécanisme dominant**	**Nature du choix**
Naouar	Afghanistan (famille en situation précaire, analphabétisme pré-migration)	Capital linguistique faible Expérience scolaire faible Persévérance Aspiration à l'autonomie financière	- Famille d'accueil belge (soutien culturel et informationnel) - Pression des pairs afghans (découragement des études) - Soutien pédagogique limité (ASBL)	Système éducatif hiérarchisé (orientation en cascade) Politiques migratoires restrictives (statut MENA) Ségrégation linguistique en DASPA	Enseignement professionnel en chauffage sanitaire (CEFA)	Pression économique forte Préférence adaptative Manque d'accès à l'information Plusieurs orientations	Faux-vrai choix de l'option art Vrai choix de l'option chauffage-sanitaire
Tania	Palestine (famille d'origine précaire)	Capital scolaire faible Maîtrise partielle de l'anglais Vision hédoniste de la vie	Classe DASPA homogène Soutien du PMS Soutien familial	Politiques d'accueil des primo-arrivants en FWB Conflit israélo-palestinien et instabilité géopolitique	3e professionnelle en option puériculture	Stéréotypes de genre Relégation scolaire	Faux choix : Orientation subie/contrainte (post-DASPA) Préférence adaptative tendant vers le faux-vrai choix pour l'option puériculture
Azzam	Somalie	Autonomie et agentivité forte MENA isolé Motivation pour l'informatique Persévérance	Soutien nuancé des professeurs Isolement social au centre d'accueil	Système d'intégration DASPA Accès aux ressources numériques Conseil de classe	4e technique de transition option informatique	Période d'intégration probatoire Négociations avec le conseil de classe	Vrai choix
Bachra	Syrie Turquie (migration imposée)	Aspiration personnelle forte pour faire des études en droits Perception importante de l'âge Retard scolaire Plurilinguisme (arabe, turc, français	Famille soutenante Influences sociales nuancées (amis, profs) Ressources d'information (associations, personnes ressources)	Politique d'accueil en FWB Structure du système éducatif, contraintes institutionnelles Logique de quasi-marché scolaire Echec au CEB, limitant les libertés réelles	3e Professionnelle option travail de bureau	Orientation en cascade	Faux choix (orientation subie pour la 2e différenciée) Faux choix (orientation contrainte pour PTB)

Hadda	Palestine (Famille modeste)	Capital scolaire faible Plurilinguisme (arabe, français, anglais, néerlandais) Autonomie informationnelle Disposition à l'apprentissage	DASPA Isolement de genre initial Soutien du PMS et des enseignants Influence des pairs Soutien familial non directif	Guerre israélo-palestinienne Politique d'accueil en FWB Structure du système éducatif en FWB	3e professionnel en option « services sociaux »	Préférences adaptatives Mobilité scolaire	Faux choix 1ère Orientation subie du DASPA à la 2e différenciée 2ème orientation contrainte structurellement après l'échec au CEB 3ème orientation contrainte
Imad	Afghanistan (famille en situation précaire, ancien MENA)	Faible capital scolaire Sens des responsabilités familiales	Influence des pairs afghans Absence de guidance familiale Soutien d'un assistant social	Dispositif DASPA Coût du regroupement familial	Décrochage scolaire *Arrêt définitif en 3e travail de bureau pour financer le regroupement familial*	Orientation en cascade Décrochage scolaire Mobilité scolaire et résidentielle importante Contrainte économique	Non-Choix Première orientation subie Exploration instable (hôtellerie, carrosserie) Contrainte économique (abandon scolaire)
Farida	Irak (Famille modeste→précaire)	Capital scolaire initial élevé Compétences numériques Plurilinguisme Expérience traumatisante de la guerre Rôle de médiatrice familiale Forte agentivité	Soutien d'éducateur Soutien de sa directrice Soutien familiale Attentes familiales	Politique d'accueil en FWB Quasi-marché scolaire Structure du système éducatif en FWB	5e technique de transition en comptabilité *Projet universitaire en droit fiscal*	Discrimination Mobilité/ascension sociale Relégation scolaire	Faux choix : Orientation subie en coiffure Faux-vrai choix : Orientation contrainte en technique sociale Vrai choix Orientation en général Orientation en Gestion et comptabilité

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/espo**