
Dans le regard des jeunes : les perceptions genrées et racialisées des enseignant·es

Étude auprès de descendant·es d'immigré·es maghrébin·es en Belgique
francophone

*Through the eyes of youth: gendered and racialized perceptions of teachers : A
study of descendants of Maghrebi immigrants in French-speaking Belgium*

*En la mirada de los/as jóvenes: percepciones generizadas y racializadas del
profesorado. Estudio sobre descendientes de personas inmigradas magrebíes en
Bélgica francófona*

Hassan Benyekhllef et Ariane Baye



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/gef/5777>

DOI : 10.4000/15bfv

ISSN : 2571-7936

Éditeur

Association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF)

Référence électronique

Hassan Benyekhllef et Ariane Baye, « Dans le regard des jeunes : les perceptions genrées et racialisées
des enseignant·es », *Genre Éducation Formation* [En ligne], 9 | 2025, mis en ligne le 01 décembre 2025,
consulté le 10 décembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/gef/5777> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15bfv>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers
annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Dans le regard des jeunes : les perceptions genrées et racialisées des enseignant·es

Étude auprès de descendant·es d'immigré·es maghrébin·es en Belgique francophone

Through the eyes of youth: gendered and racialized perceptions of teachers : A study of descendants of Maghrebi immigrants in French-speaking Belgium

En la mirada de los/as jóvenes: percepciones generizadas y racializadas del profesorado. Estudio sobre descendientes de personas inmigradas magrebíes en Bélgica francófona

Hassan Benyekhlef et Ariane Baye

Introduction

- 1 Les inégalités scolaires entre les élèves d'origine immigrée et leurs pairs natif·ves sont largement documentées (Ichou, 2018). De même, de nombreux travaux montrent que le genre influence les parcours et les expériences scolaires (Duru-Bellat, 2016). Certaines recherches récentes ont analysé l'articulation entre genre et race à l'école (Brinbaum, 2019 ; Massei, 2021), mais cette perspective reste encore peu exploitée, et peu nombreux sont les travaux en éducation qui adoptent explicitement le cadre de l'intersectionnalité. Ce manque est particulièrement marqué en Belgique francophone, terrain de la présente étude. Celle-ci s'inscrit dans une approche intersectionnelle centrée sur le regard des descendant·es d'immigré·es maghrébin·es sur les perceptions des enseignant·es à leur égard. L'objectif est de comprendre, à travers leurs voix, comment ces perceptions façonnent leur expérience scolaire.

Cadre théorique

Penser les expériences scolaires à travers l'intersectionnalité

- 2 Dans les recherches en éducation, l'intersectionnalité devient progressivement un outil d'analyse, bien qu'elle demeure encore peu mobilisée explicitement, notamment dans les contextes francophones où elle suscite des critiques (Belkacem et al., 2019). Deux dynamiques principales orientent son usage : la volonté de promouvoir une école plus équitable face à la diversité culturelle (OECD, 2023a) et la compréhension affinée des parcours scolaires grâce à l'analyse des rapports sociaux imbriqués – race, genre et classe (Çıngı Kocadost, 2017). La présente étude se concentre sur l'intersection du genre et de la race, entendus comme des constructions sociales historiquement situées structurant des rapports de domination (Brun & Cosquer, 2022 ; Clair, 2023). La catégorie des « descendant·es d'immigré·es maghrébin·es » renvoie ainsi non à une simple origine, mais à une position sociale dans l'école belge francophone, marquée par des assignations de race et de genre (Guénif-Souilamas, 2007 ; Mazouz, 2020). Cette perspective articule normes de genre, processus de racialisation et interactions pédagogiques. S'inscrivant dans une approche phénoménologique (Dorlin, 2012), cette étude prend pour point de départ l'expérience des acteur·ices. L'usage de l'intersectionnalité vise ici à révéler les expériences spécifiques issues de l'imbrication des identités et les formes de domination souvent « invisibles ». Kofoed (2008) illustre ce processus en montrant comment, dans une école de Copenhague, le football façonne des masculinités selon des critères de race, de genre, de classe, mais aussi d'apparence physique ou d'aptitudes scolaires.

Race, genre, classe et inégalités des parcours scolaires

- 3 Les études quantitatives comparant les performances scolaires distinguent le plus souvent les élèves d'origine immigrée aux élèves natif·ves. Elles montrent que les premières connaissent des parcours globalement moins favorables et davantage de décrochage (Bergamaschi, 2016 ; Ichou, 2018). Les enquêtes PISA confirment ces constats (Monseur & Baye, 2015). Ces écarts s'expliquent en partie par le niveau socioéconomique plus faible des familles immigrées et par une discontinuité culturelle avec l'école (Ichou, 2013 ; Lahire, 1995). Des auteur·ices, comme Felouzis et al. (2015), soulignent aussi le rôle de la ségrégation et l'inégalité de l'offre éducative. Ces travaux ne doivent toutefois pas occulter les disparités internes aux élèves d'origine immigrée, notamment selon le genre. L'enquête PISA révèle que les filles réussissent globalement mieux que les garçons, en mathématiques comme en lecture (Dronkers & Kornder, 2014). Si ces écarts se retrouvent aussi parmi les élèves natif·ves (OECD, 2023b), ils sont souvent plus marqués chez les élèves d'origine immigrée (Brinbaum, 2019). Cette « sur-réussite » féminine se manifeste également par un moindre taux de redoublement et un plus fort taux de diplomation en secondaire (Brinbaum & Primon, 2013).

Genre, race et rapports sociaux à l'école

- 4 À l'instar de la société, l'école est un lieu où le genre façonne différemment les expériences des filles et des garçons. Le genre active des perceptions et stéréotypes qui orientent les interactions pédagogiques (Dubet, 2010). Les recherches montrent que les

filles reçoivent moins d'interpellations et de stimulations, tandis que les garçons sont davantage surveillés et sanctionnés (Mosconi, 1998 ; Rubi, 2019). Concernant les élèves d'origine immigrée, les études soulignent un processus de racialisation dans les interactions (Foy, 2024). Ce processus associe des significations sociales à des caractéristiques perçues, biologiques ou culturelles (Poirot, 2011), légitimant des formes de domination (Mazouz, 2020). Pourtant, l'institution scolaire se présente comme un espace égalitaire et « antiraciste », mais ce discours tend à considérer le racisme comme exogène, réduit à des préjugés individuels, occultant les inégalités vécues (Dhume, 2019 ; Dhume & Cognet, 2020). Or, le racisme, au sens sociologique, constitue un rapport social de domination, comparable à ceux de classe ou de genre (Guillaumin, 1972). Structurel et souvent insidieux, le racisme s'intègre au fonctionnement ordinaire de l'école, influençant orientation, notation, sanctions et relations en classe (Brinbaum et al., 2013). L'école est aussi le premier lieu où les élèves prennent conscience de leur assignation raciale à travers des étiquetages religieux ou culturels (Dhume, 2019 ; Seniguer, 2024). Comprendre ce phénomène suppose de l'envisager dans ses liens avec, notamment, la classe et le genre (Dhume, 2019).

- 5 La perception des enseignant·es envers les élèves d'origine immigrée est façonnée par la race et le genre. Cette articulation, qualifiée de « racisme genré » (Essed, 1996), montre que les stéréotypes raciaux prennent des formes spécifiques selon le genre. Les recherches indiquent que les garçons d'origine immigrée sont plus souvent perçus comme indisciplinés, tandis que les filles sont perçues comme plus sages et appliquées (Lopez, 2003 ; Duru-Bellat, 2016). Les premiers sont souvent associés à des attitudes d'hostilité et à leurs origines, alors que les secondes sont vues comme vulnérables et soumises à un milieu familial restrictif (Guénif-Souilamas, 2007). Les enseignant·es tendent à percevoir les garçons comme moins investis scolairement et les filles comme mieux intégrées (Umaña-Taylor et al., 2012). Ces perceptions différenciées s'éclairent par la notion de « racialisation du sexisme », qui désigne l'imputation prioritaire du sexisme aux groupes racisés, notamment aux hommes/garçons d'origine maghrébine (Hamel, 2005 ; Massei, 2021). Cette perspective valorise l'émancipation des filles racisées comme rupture avec leur culture supposée, tout en renforçant la stigmatisation des garçons, perçus comme porteurs de normes patriarcales. Ces dynamiques montrent comment les rapports de race et de genre produisent des attentes différenciées et des inégalités spécifiques à l'école, les enseignant·es se montrant souvent plus bienveillant·es envers les filles jugées « intégrables » qu'envers les garçons perçus comme problématiques (Kleinfeld, 1998 ; Lorcerie, 2012).

Rapport à l'école et adaptation scolaire : différences de genre et de race

- 6 Les perceptions différenciées des enseignant·es selon le genre et la race contribuent à façonner des expériences scolaires distinctes, influençant l'engagement et le rapport à l'école. Les écarts scolaires entre filles et garçons d'origine immigrée s'expliquent en partie par des attentes et expériences différenciées de contrôle ou de stigmatisation. Des recherches montrent une attitude plus positive des filles envers l'école (Qian et al., 2018) : elles se révèlent souvent plus ambitieuses pour les études supérieures (Stuart Lambert & Poignard, 2002). Les garçons, en revanche, développent plus souvent un rapport conflictuel à l'école et perçoivent davantage les décisions scolaires comme

injustes (Brinbaum & Primon, 2013), reflet de leur stigmatisation en tant qu'élèves perçus comme indisciplinés. Cette méfiance institutionnelle illustre ce que Lorcerie (2011) qualifie de « discrimination institutionnelle » ciblant spécifiquement les garçons d'origine maghrébine.

- 7 Pour éclairer ces différences, plusieurs travaux mobilisent le concept d'« adaptation scolaire et culturelle » (Qian et al., 2018 ; Qin, 2006), qui souligne un *immigrant optimism* : les parents immigrés nourrissent de fortes aspirations scolaires pour leurs enfants, stimulant leur réussite scolaire (Sikora & Pokropek, 2021). Cela est à nuancer, car le rôle moteur des familles dans la réussite n'est pas systématique. La classe sociale pèse fortement sur le rapport à l'école (Willis, 1978). Les enfants issus des milieux populaires disposent rarement des ressources nécessaires pour accompagner efficacement la scolarité de leurs enfants, en raison d'une plus faible maîtrise des codes scolaires (Lahire, 1995).
- 8 Des études récentes ont analysé les différences de genre dans l'adaptation scolaire et culturelle des élèves d'origine immigrée (Qian et al., 2018 ; Qin et al., 2023). Elles montrent que les filles s'adaptent souvent mieux que les garçons, s'engagent davantage et adoptent moins de comportements déviants (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2020). Ces différences peuvent s'expliquer par un ancrage fort à la fois dans leur culture d'origine et dominante, leur offrant une flexibilité pour concilier attentes familiales et scolaires (Suárez-Orozco & Qin, 2006) ; ainsi que par l'intériorisation des normes scolaires encouragée par des attentes plus bienveillantes à leur égard. Les garçons tendent à moins s'investir, percevant la réussite scolaire comme peu compatible avec les injonctions de la masculinité (DiPrete & Buchmann, 2013 ; Qin, 2006). À ce sujet, Willis (1978) explique que certains garçons des classes populaires se distancient des normes scolaires en valorisant virilité et défi à l'autorité. De même, Ogbu (1993) montre qu'une « culture oppositionnelle » se développe chez des élèves noirs américains, rejetant l'école perçue comme porteuse des valeurs de la majorité blanche. Enfin, Ayral (2011) observe que, chez certains garçons, les punitions deviennent des « médailles de virilité ». Ces formes de résistance contrastent avec les stratégies d'adaptation des filles plus en phase avec les normes scolaires (Qian et al., 2018).

Une étude auprès des descendant·es d'immigré·es maghrébin·es en Belgique francophone

- 9 La présente étude se centre sur le point de vue des jeunes à propos des perceptions des enseignant·es à leur égard et l'impact perçu sur leur expérience scolaire. Les enquêtées sont des descendant·es d'immigré·es maghrébin·es de deuxième génération, situés entre adolescence et âge adulte, un groupe important dans la population scolaire belge francophone. Malgré une amélioration générationnelle de leur situation sociale, ces jeunes font encore face à des discriminations et sont souvent perçues comme culturellement distinctes (Adam & Torrekens, 2015), offrant un prisme intéressant pour analyser la construction des perceptions des élèves par les enseignant·es.
- 10 Alors que la majorité des recherches sur ces enjeux concernent le contexte nord-américain, cette étude se situe en Belgique francophone, contexte caractérisé par une forte diversité culturelle : plus d'un quart des élèves sont d'origine immigrée, un taux supérieur à la moyenne de l'OCDÉ (Baye et al., 2023). Ce contexte scolaire présente également de fortes inégalités sociales et raciales, visibles dans la ségrégation entre

établissements selon les performances, la classe et, indirectement, la race (Baye et al., 2023 ; Devleeshouwer & Danhier, 2021). La forte présence de minorités culturelles rend perceptible la mobilisation des identifications dans pratiques et discours, révélant les processus de racialisation à l'école. Pourtant, la question de la racialisation, en particulier à l'intersection du genre et de la race, y reste très peu étudiée, et aucune recherche n'a encore exploré la perception qu'ont ces jeunes sur le regard de leurs enseignant·es.

Méthodologie

Question de recherche et approche

- 11 Cette recherche vise à comprendre comment les jeunes appréhendent les perceptions dont ils font l'objet de la part des enseignant·es, au croisement des rapports sociaux de race et de genre. Par « perceptions », nous entendons la manière dont les individus interprètent et ressentent les situations scolaires. Le matériau empirique repose sur les perceptions des jeunes, celles des enseignant·es n'étant appréhendées qu'à travers le regard des jeunes. Le terme « stéréotype » renvoie à la tendance à simplifier et catégoriser le monde social (Zhang et al., 2023). Le terme sera utilisé pour désigner la manière par laquelle les enseignant·es, selon les jeunes, attribuent à ceux·celles-ci des caractéristiques en fonction de leur appartenance supposée à un groupe social. Dans cette étude, l'approche intersectionnelle est mobilisée dans une perspective phénoménologique (Dorlin, 2012). Notre analyse des récits vise à comprendre comment les jeunes articulent, dans leurs propres termes, les effets croisés du genre et de la race dans leur contexte scolaire, tout en laissant l'analyse ouverte à des dimensions plus inattendues.

Participant·es et recrutement

- 12 Vingt et un descendant·es d'immigré·es maghrébin·es de deuxième génération ont été interrogé·es (voir tableau 1 en annexe). L'origine maghrébine a été choisie en raison de son importance dans le contexte sociohistorique belge (Bousetta & Martiniello, 2003) et de l'intérêt scientifique d'étudier un groupe précis au sein des descendant·es d'immigré·es (Ichou, 2013). Les participant·es avaient entre 16 et 23 ans, âge qualifié d'« adulte émergent » (Arnett, 2014), moment de recul où les jeunes reconfigurent leur trajectoire, tout en restant proches de leur expérience scolaire. Les parcours scolaires sont diversifiés. Le groupe comprenait dix filles et onze garçons. La catégorisation de genre repose sur la façon dont les jeunes se décrivent, qui correspond au sexe assigné à la naissance. La plupart poursuivaient des études supérieures, d'autres étaient encore au secondaire ou en emploi. Le recrutement s'est fait via bouche-à-oreille, réseaux sociaux, méthode de la boule de neige et visites de lieux fréquentés par le public cible (universités, hautes écoles, maisons de jeunes, associations).

Collecte et analyse des données

- 13 Les entretiens, semi-directifs à visée biographique (Blanchet & Gotman, 2007), étaient relativement ouverts et centrés sur la trajectoire scolaire des participant·es, passée ou

actuelle. Les participant·es retraçaient leur parcours en mêlant éléments objectifs, comme les caractéristiques sociales, et significations attribuées aux événements marquants (Blanchet & Gotman, 2007 ; Demazière, 2007). Un guide thématique souple permettait de mener les discussions. Pour instaurer un climat de confiance, les jeunes choisissaient le lieu de l'entretien, souvent des espaces familiers (cafés associatifs, bibliothèques, etc.). Le guide couvrait plusieurs axes : caractéristiques familiales et sociales, parcours scolaire, relation et perception des enseignant·es. Les entretiens ont été retranscrits puis analysés via une analyse thématique, consistant à coder les entretiens pour en extraire des thèmes (catégories ciblant le propos énoncé) et des rubriques (catégories générales englobant les thèmes) (Paillé & Mucchielli, 2016).

Position sociale de l'enquêteur

- 14 Les sciences humaines et sociales reconnaissent l'importance de la réflexivité de l'enquêteur·rice sur sa posture et les conditions de production des savoirs. Bourdieu (2003) insiste sur la nécessité d'« objectiver » le rapport de l'enquêteur·rice au terrain, tandis que Harding (1991) parle d'« objectivité forte », prenant en compte sa position sociale. Cette exigence de réflexivité est particulièrement pertinente ici, le chercheur principal, chargé des entretiens, étant lui-même d'origine maghrébine. Cette situation, proche de l'« anthropology at home » (Gouirir, 1998 ; Ouattara, 2004), a facilité l'accès à des récits approfondis. Elle a aussi constitué une exigence méthodologique : le chercheur jouant de cette proximité pour ne pas être perçu comme étrange ou suspect (Beaud & Weber, 2010 ; Blassel et al., 2022). Par ailleurs, la position de chercheur·se, marqueur social important, peut intimider des jeunes aux parcours fragiles. Conscient·es que l'entretien constitue un rapport asymétrique et une forme de violence symbolique (Bourdieu, 1993), un soin particulier a été apporté à instaurer un climat de confiance et à réduire cet écart symbolique.

Matériau recueilli et limites

- 15 Une des forces de cette étude tient à l'attention portée aux récits des jeunes eux·elles-mêmes, mais cette approche comporte certaines limites. D'une part, le biais de désirabilité sociale peut influencer leurs discours. D'autre part, leurs propos ne constituent pas une vision « objective » des enseignant·es, mais bien leur propre regard et ressenti. De plus, la plupart n'étant plus scolarisées au moment des entretiens, leurs souvenirs peuvent être affectés par la nature reconstructive de la mémoire et l'intensité émotionnelle des événements (Kahneman, 2011). Si les travaux en psychologie cognitive et sociale mettent en garde contre toute généralisation ou « objectivation » (Galand et al., à paraître), ces récits demeurent précieux : ils reflètent la réalité telle que les jeunes l'ont perçue et choisie de la donner à voir.

Résultats

- 16 Les résultats exposent la manière dont les jeunes perçoivent le regard des enseignant·es à leur égard. Les deux premières parties montrent que filles et garçons font tout·es l'expérience d'une racialisation, déclinée différemment selon le genre. La troisième partie analyse spécifiquement la perception des garçons, en contraste avec celle des

filles. La quatrième aborde le cas des jeunes en réussite scolaire, tandis que les deux dernières examinent la bienveillance perçue envers les filles et l'expérience particulière de celles qui portent le voile.

Racialisation partagée : regard des jeunes sur l'assignation aux origines par les enseignant·es

- 17 Les jeunes interrogées, filles comme garçons, rapportent être perçues par leurs enseignant·es comme ayant une particularité liée à leurs origines immigrées. Par « enseignant·es », ils·elles désignent les membres du corps enseignant majoritaire, souvent qualifiées de « Blanc·hes ». Le récit de Mohamed est intéressant à cet égard. Il qualifie ses enseignant·es et pairs d'origine belge de « Blancs » et, interrogé sur ce terme alors qu'il a la peau claire et les yeux verts, il précise : « Nous, on est blancs de peau, mais après il y a les origines. » Pour lui, la blanchité renvoie davantage à une position sociale dominante qu'à la couleur de peau. Son propos montre comment les jeunes construisent leur identité dans des rapports sociaux de race et invite le·la chercheur·se à considérer l'entretien comme un espace de co-construction de sens. Dans le cadre scolaire, cette dynamique se traduit par des relations pédagogiques où les enseignant·es, perçues comme « Blancs », tracent souvent, sans en avoir conscience, une frontière implicite avec les élèves d'origine immigrée.
- 18 Des jeunes, filles et garçons, déclarent regretter que cette perception liée à leur origine pousse des enseignant·es à les considérer comme un groupe homogène, au détriment de leur individualité. Comme le souligne Malak :
- J'avais une prof d'anglais, je ne vais pas dire qu'elle était raciste, mais elle disait par exemple que moi et mes copines [d'origine maghrébine], on se ressemblait alors qu'on ne se ressemblait pas du tout. Elle m'appelait par le prénom d'une d'elles, alors qu'on ne se ressemble pas du tout. Il y en a une qui a les cheveux bouclés, l'autre, les cheveux lisses et des lunettes.
- 19 En soulignant ses différences physiques avec ses camarades, Malak montre que la confusion de l'enseignante ne peut s'expliquer par une simple ressemblance. Être appelée par un autre prénom invisibilise son individualité et traduit, selon elle, une forme d'assignation raciale. Sans qualifier l'enseignante de « raciste », elle distingue les maladresses des intentions malveillantes. Ces remarques ordinaires n'en laissent pas moins une trace : celle d'une assignation vécue comme potentiellement stigmatisante.

Racialisation différenciée selon le genre

- 20 Au-delà de l'assignation aux origines perçue dans le regard des enseignant·es, les entretiens montrent que les filles ne semblent pas tout à fait perçues comme leurs pairs masculins. Elles seraient moins souvent associées à leurs origines, alors que les garçons porteraient plus fortement l'étiquette raciale et les stéréotypes qui l'accompagnent. Nour observe :
- Comme on [les filles maghrébines] ne restait qu'avec des... des Belges, des Italiens tout ça, on [les enseignant·es] ne me considérait pas comme... On ne me mettait pas dans le lot en fait. Dans les classes dans lesquelles j'étais, il n'y avait pas beaucoup de filles marocaines, c'étaient surtout des garçons. Moi, on ne m'associait pas directement à eux. On savait que j'étais marocaine, mais on ne m'associait pas à eux.

Assia partage des observations similaires :

On était peu d'étrangers dans la classe, j'étais un peu dans mon coin, dans la masse. On [les enseignant·es] ne me voyait pas. Et c'est une question de personnalité aussi, parce que moi, on me voit très facilement comme la « Marocaine belge », mais plus belge. Je reste attachée à mes origines et tout ce qui va avec, mais je ne vois pas l'intérêt de le crier sur tous les toits.

- 21 Ces témoignages indiquent que, dans le regard des concerné·es, les filles ne sont pas perçues comme leurs pairs masculins par les enseignant·es, étant moins souvent associées à leur origine maghrébine. Cela tiendrait à leur position dans la classe, souvent plus discrète ou minoritaire (« dans mon coin, dans la masse »), et à des sociabilités moins perçues comme communautaires (« On ne restait qu'avec des Belges... »). Leur proximité avec des groupes majoritaires les rendrait ainsi moins identifiables à une origine immigrée.

Garçons maghrébins : figures du « mauvais garçon » et du « mauvais élève »

- 22 Plusieurs témoignages, en particulier ceux de garçons en difficulté scolaire, révèlent que certains enseignant·es tendent à associer les garçons à des stéréotypes tels que celui du « mauvais garçon » ou du « jeune de cité ». Mohamed témoigne :

Souvent, ce sont les garçons, parce qu'ils [les enseignant·es] se disent : gars de cité. En plus, ils savaient bien que j'habitais à [quartier à forte immigration] et pour eux, ce quartier c'était comme si on parlait des favelas au Brésil. Ils ne savaient pas ce que c'était.

- 23 La figure de « mauvais garçon » se traduit scolairement par celle du cancre. Cela semble se manifester par des représentations plus négatives de la part des enseignant·es envers les garçons. Nour indique :

C'est bizarre, mais, en fait, je pense que le garçon marocain typique, il a vraiment le... Je ne sais pas comment expliquer... l'apparence du mauvais élève. C'est un stéréotype, le garçon marocain, il ne travaille pas beaucoup à l'école, il va sécher.

- 24 Les récits des jeunes convergent sur le fait que les garçons sont perçus comme plus chahuteurs que les filles. Cela ne signifie pas que ces dernières échappent aux écarts de conduite. Comme le souligne Ismaël, le climat négatif de sa classe pouvait impliquer l'ensemble des élèves :

J'étais dans une classe, c'étaient tous des perturbateurs, tous, tous, tous. Les filles comme les gars... Là-bas, c'étaient des filles un peu particulières, ce n'était pas... C'étaient des hommes. C'étaient des pestes. Je suis tombé sur la pire des classes.

- 25 Dans ce récit, Ismaël décrit une classe où il perçoit les filles comme indisciplinées, les comparant à des « hommes », un comportement qu'il associe aux garçons. Loin d'effacer la dimension genrée du « perturbateur », cette comparaison l'illustre au contraire : qualifier ces filles d'« hommes » revient à leur attribuer un comportement antiscolaire genré masculin. La « fille perturbatrice » apparaît ainsi comme une transgression de la norme de genre attendue, selon laquelle les filles seraient calmes et obéissantes. Ismaël souligne donc moins une symétrie des comportements qu'un brouillage des normes de genre.
- 26 Les jeunes interrogé·es estiment que les garçons sont perçus par les enseignant·es comme plus perturbateurs que les filles et subissent donc davantage de sanctions. Ils

expliquent ces différences par la nature du chahut masculin, jugé plus grave et aux conséquences plus importantes :

Ils [les enseignantes] étaient plus sévères avec les garçons, c'est logique. Parce que c'est plus catastrophique les garçons, les dégâts parfois dans les conneries et tout. Les filles c'est plus de la bouche, ce sont des vipères, la langue, elles parlent vulgairement. Alors que les garçons, c'est plutôt des *tape-dedans*. (Ismaël)

- 27 Ismaël ne se contente pas de constater ce traitement différencié : il y adhère, le jugeant « logique », naturalisant ainsi les différences de genre et légitimant une plus grande sévérité envers les garçons. Dans une perspective intersectionnelle, cette intériorisation montre comment se reproduisent des conceptions croisant genre et race, légitimant un traitement différencié.

Une moindre mobilisation du registre racial chez les garçons en réussite ?

- 28 Les entretiens suggèrent que, parmi les garçons, ceux au parcours scolaire réussi évoquent peu la question raciale dans leurs interactions avec les enseignantes. Pour Naji ou Mehdi, être perçu comme différent ou associé à l'image du « mauvais garçon » reste marginal et, lorsqu'il est mentionné, le racisme apparaît ponctuel et anecdotique. À l'inverse, certains garçons ayant connu des parcours plus difficiles font plus souvent référence à la question raciale pour interpréter des expériences scolaires négatives. Mohamed affirme : « C'est là que j'ai vraiment senti que si tu es Blanc, tu as facile de réussir ». L'apparence physique ne suffit pas à expliquer ce contraste : Adel, aux traits associés à des origines maghrébines, présente un parcours sans difficulté et mentionne peu le racisme, tandis que Mohamed, au physique moins « typé », rapporte un parcours marqué par échecs et stigmatisation. Ces observations sont essentiellement issues de l'analyse des récits et ne constituent pas l'interprétation des jeunes. Elles ne permettent pas de conclure à un effet réel des performances scolaires sur la racialisation perçue par les enseignantes. Il s'agit d'une hypothèse sur laquelle nous reviendrons.

Filles maghrébines : entre figures de « bonne élève » et de « victime »

- 29 La plupart des filles interrogées disent ressentir une forme de bienveillance de la part des enseignantes et une moindre exposition aux sanctions par rapport aux garçons. Yasmine décrit cette indulgence : « Je ressentais que certains profs étaient, je dirais plus gentils avec nous, les filles étrangères, marocaines. Par rapport aux mecs je veux dire. Ils nous laissaient plaisanter plus, ils nous parlaient moins durement ». Nour constate également : « Je n'ai jamais subi [de sanctions à l'école], mais même mes amies marocaines on va dire qu'elles n'ont jamais rien eu, c'était vraiment sur les garçons ». Certaines filles avancent des raisons à cette différence. Inès suppose que cela tient au comportement des filles : « Je ne sais pas... peut-être qu'on [les filles] est plus calmes, qu'on fait moins de trucs graves... Du coup, les profs, ben, ils sont moins sur notre dos ». Son explication rejoint celle d'Ismaël, qui associait la sévérité envers les garçons à un chahut masculin perçu comme plus dommageable.

- 30 La bienveillance perçue par les filles ne se limite pas à une moindre sévérité. Elle peut aussi prendre la forme d'une attention particulière, parfois perçue comme une volonté implicite de les « libérer » de conditions familiales supposées contraignantes. Assia illustre ce point :

Je pense que les professeurs, par exemple, ils vont se dire : « Ah, je pense que chez lui [le garçon maghrébin], il a le pouvoir. Ben, on va bien lui montrer que chez nous, il n'a pas le pouvoir ». C'est le préjugé que l'homme a le pouvoir et on va bien lui prouver que l'homme il n'est pas supérieur à la femme ici. [Enquêteur : Et concernant les filles ?] Ils sont plus gentils avec les filles, j'ai l'impression. Ils doivent se dire : « Oh les pauvres, ce qu'elles doivent vivre à la maison ». [...] Quand j'avais fait le théâtre [à l'école], le professeur de théâtre, je pense qu'il a été plus dans l'envie de m'inclure dans sa pièce, parce que j'étais une fille. « Tu es une fille, tu es marocaine, ah ben c'est top, viens. Nous on t'accepte, viens, tu n'es pas si faible [Rires] ».

- 31 Ce témoignage, parmi d'autres, souligne une autre facette de la bienveillance : les filles sont perçues comme « victimes » potentielles de leur milieu familial. Cette perception, liée au genre et à la race, les distingue des garçons et les place dans une position ambivalente : à la fois soutenues et assignées à une image de vulnérabilité.

Le cas des filles voilées

- 32 La bienveillance évoquée envers les filles semble toutefois limitée concernant celles qui portent le voile. Qu'elles le portent à l'école ou en dehors, ces jeunes déclarent souvent susciter des réactions hostiles de certains enseignant·es. Plusieurs filles ont partagé leur expérience, notamment Manal :

Moi j'ai décidé de porter le voile assez tôt, à 14 ans [...]. J'avais beau leur expliquer [aux enseignant·es], que c'était pour ma santé mentale, un ami imaginaire que j'ai avec moi tout le temps, mais ils ne voulaient pas le comprendre, pour eux c'était aberrant. Il y avait des commentaires qui disaient que j'étais soumise, qu'ils étaient sûrs que j'allais partir en Syrie. Des commentaires de « on dirait une grand-mère ».

- 33 Dans ce témoignage, le ressenti de Manal révèle une incompréhension des enseignant·es face au port du voile, traduite par des jugements négatifs. Notons que toutes les filles voilées interrogées présentent ce choix comme personnel. Les remarques des enseignant·es, rapportées par Manal, touchent à plusieurs registres : image de soumission, suspicion de radicalisation, ou commentaires sur l'apparence, illustrant des stéréotypes à l'intersection du genre et de la race. Certaines filles non voilées estiment que leur expérience scolaire aurait été différente si elles portaient le voile. Widad confie : « Je pense que si je portais le voile, on m'aurait beaucoup plus rejetée. On m'a déjà fait la remarque : 'Tu n'es pas comme les autres Arabes !' ». Elle précise que ce « on » désigne des enseignant·es et des élèves, montrant que le voile influence les interactions avec eux. Joudia confirme : « Ça, je l'ai vécu dans ma vie quotidienne et je l'ai aussi compris. Je sais que d'être une fille, maghrébine, euh... sans *hijab*, on te fout la paix. ».

Discussion

Les garçons d'origine maghrébine, les perdants de l'école ?

- 34 À travers leurs récits, les jeunes décrivent une racialisation genrée dans leur relation aux enseignant·es. Ce « racisme genré », selon l'expression de Essed (1996) montre que le rapport de race n'est jamais neutre au regard du genre : filles et garçons d'origine maghrébine se sentent perçus différemment. Les garçons rapportent être plus souvent assignés à leurs origines, ce qui rejoint les travaux sur la perception des hommes et garçons racisés, notamment maghrébins, comme figures d'altérité (Guénif-Souilamas, 2007). Cette assignation se traduit par l'image du « mauvais garçon ». Ce « racisme genré » se combine à une imputation différenciée du sexisme, qualifiée de « racialisation du sexisme » (Hamel, 2005 ; Massei, 2021). Les garçons sont ainsi soumis à des normes culturelles et comportementales auxquelles l'institution veille à imposer la conformité.
- 35 Ces interactions ont des répercussions scolaires : le *bad boy* devient le « mauvais élève », perçu comme chahuteur. Bien que ce stéréotype existe pour les garçons dans leur ensemble (Duru-Bellat, 2016), il semble plus marqué chez les élèves d'origine maghrébine, parallèlement à un écart plus important de performances entre filles et garçons (Dronkers & Kornder, 2014). L'articulation race et genre renforce la stigmatisation des garçons, souvent plus sanctionnés que les filles. Cela peut être interprété comme une « instrumentalisation du genre » (Roux et al., 2007) : l'école utilise le genre pour rappeler aux garçons maghrébins la primauté de la norme scolaire et exercer un contrôle disciplinaire plus strict, légitimant une vigilance accrue.
- 36 Les garçons interrogés sont conscients de ces assignations, certains les dénonçant, d'autres les validant en naturalisant les comportements perçus des enseignant·es. Dans ce contexte, chahut et indiscipline peuvent devenir des stratégies identitaires (Ayrat, 2011) : mobilisant des codes de masculinité, certains adoptent une posture de défi ou de contestation pour « sauver la face » et rester visibles dans un espace scolaire dont ils se sentent exclus en raison de leurs difficultés scolaires (Brinbaum et al., 2013). Être un garçon d'origine maghrébine semble ainsi inscrire dans un cercle d'exclusion et d'échec, où masculinité et difficultés scolaires se renforcent mutuellement.

Position scolaire et recours à la race

- 37 Nos entretiens suggèrent que les jeunes au parcours scolaire réussi mobilisent moins la question raciale que ceux en difficulté, surtout chez les garçons. Il ne s'agit pas d'établir une causalité entre réussite et racialisation, mais d'analyser les perceptions selon les trajectoires scolaires. Pour les élèves en difficulté, le recours à la question raciale peut protéger l'estime de soi face à l'échec (Bonnéry, 2006) ou refléter un rapport contrarié à la méritocratie, confronté aux inégalités structurelles et générant un sentiment d'injustice (Brinbaum et al., 2013). Pour les élèves performants, le moindre recours au registre racial peut avoir plusieurs explications. La position de l'enquêteur principal ne peut ici expliquer ce phénomène, puisque celui-ci est racisé et a joué de cette proximité (Blassel et al., 2022 ; Trucco et al., 2022). D'autres explications sont possibles : l'intériorisation de la norme méritocratique, conduisant à ne pas se positionner en victimes (Bouchareb, 2022), l'effet de la norme républicaine « color-blind », qui valorise

l'indifférence à la race (Lamont et al., 2016), ou encore une moindre perception des discriminations.

Les filles d'origine maghrébine, racialisation différenciée et adaptation scolaire

- 38 Les jeunes rapportent que les enseignant·es racialisent les filles d'origine immigrée de manière moins marquée ou différente de celle des garçons, principalement via ce que les filles perçoivent comme une forme de bienveillance (Kleinfeld, 1998 ; Lorcerie, 2012). Cette bienveillance, en apparence positive, pourrait traduire un impensé colonial mobilisant la race et le genre, fondé sur l'idée que les filles racisées, en particulier musulmanes, nécessiteraient d'être émancipées par l'école. L'enseignant·e se positionne alors implicitement en « sauveur·se » face à des familles perçues comme oppressives (Abu-Lughod, 2013 ; Lorcerie, 2019). En ce sens, la bienveillance traduit la persistance de perceptions sociales où les filles racisées sont investies comme figures de l'émancipation.
- 39 On peut se demander si la bienveillance perçue envers les filles pourrait aussi être liée à leur comportement en classe. En effet, les jeunes décrivent les filles comme jouant le jeu scolaire, adoptant une attitude souvent studieuse. Elles tendraient aussi à entretenir des relations avec des pairs non racisées, et pas uniquement de même origine. Ces observations rejoignent des travaux montrant la capacité d'adaptation des filles racisées, souvent plus flexibles que les garçons face aux attentes de différents contextes culturels (Qin, 2006) et aptes à naviguer entre divers univers culturels (Lorcerie, 2019).

Voile, visibilité religieuse et perception d'altérité

- 40 L'analyse montre que les faveurs dont bénéficient les filles s'atténuent, voire disparaissent, lorsqu'elles portent le voile. Cet aspect, non anticipé, apparaît clairement dans leurs discours et s'interprète comme une autre forme de « racisme genré », en miroir de la bienveillance décrite plus haut. Les jeunes rapportent que certains enseignant·es perçoivent le voile comme un refus d'adhésion aux attentes scolaires et une marque d'altérité indésirable. L'image des filles basculerait alors de « victime » à figure revendicative, faisant du voile un vecteur de racialisation (Bilge, 2009). Les enseignant·es y voient souvent une contrainte, alors que les concernées le présentent comme un choix personnel fondé sur des « rationalités singulières » (Hamidi, 2015).
- 41 Selon les récits, les enseignant·es ajusteraient leurs perceptions selon la conformité des élèves aux attentes implicites de l'école. Une posture « color-blind » n'apparaîtrait que lorsque les jeunes semblent s'assimiler ; dans le cas contraire, la racialisation ressurgirait, sous des formes différenciées selon le genre (voile pour les filles, chahut pour les garçons). Cette dynamique suggère l'existence d'une norme raciale implicite au sein de l'école : un prescrit de non-ostentation raciale ou religieuse, révélant que les normes scolaires et les stéréotypes sociaux s'y entremêlent.

Conclusion

- 42 Cette étude analyse, à travers le regard des jeunes, les perceptions enseignantes envers les élèves d'origine maghrébine en Belgique francophone, marquées par des différences de genre et de race. Les onze garçons interrogés se sentent souvent perçus négativement, associés à des stéréotypes qui influencent leur rapport à l'école. L'analyse suggère que le recours au registre racial varie selon le parcours scolaire : les jeunes, surtout les garçons, interprètent différemment leurs expériences de racialisation selon qu'ils soient en réussite ou en difficulté. Les dix filles interrogées évoquent une attention plus bienveillante, à l'exception de celles portant le voile, pour qui cette bienveillance disparaît. Le changement de regard des enseignant·es révèle ainsi des normes implicites à l'école, qui participe activement à la construction de perceptions différenciées des élèves.
- 43 Ces résultats contribuent à documenter, dans le contexte encore peu étudié de la Belgique francophone, les formes concrètes du « racisme genré » à l'école et interrogent la prétention de l'institution à la neutralité. Ils invitent à renforcer le travail de formation des enseignant·es, notamment en matière de réflexivité sur leurs propres catégories de perception, sur la racialisation différenciée des filles et des garçons. Enfin, cette recherche ouvre des pistes pour de futurs travaux, comparant par exemple différents groupes d'élèves, croisant davantage les voix des enseignant·es et des élèves afin de mieux saisir les phénomènes mis en lumière.

BIBLIOGRAPHIE

- Abu-Lughod, L. (2013). *Do Muslim Women Need Saving?* Harvard University Press.
- Adam, I., & Torrekens, C. (2015). *Belgo-Marocains et Belgo-Turcs : Un (auto-)portrait de nos concitoyens*. Fondation Roi Baudouin.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging Adulthood : The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford University Press.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : Sanctions et genre au collège*. Presses universitaires de France.
- Bachand, R. (2014). L'intersectionnalité : Dominations, exploitations, résistances et émancipation. *Politique et Sociétés*, 33(1), 3-14. <https://doi.org/10.7202/1025584ar>
- Baye, A., Bricteux, S., Crépin, F., Demonty, I., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2023). Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques, sciences et lecture à la sortie de la crise sanitaire. Résultats de PISA 2022 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation, Université de Liège*. https://www.pisa-fw.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-12/synthese_resultats_pisa_2022.pdf
- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

- Belkacem, L., Gallot, F., & Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 147-152. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0147>
- Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 157-172. <https://doi.org/10.4000/dse.1314>
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225(1), 70-88. <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Nathan.
- Blassel, R., Bozec, G., Druez, É., Megnimeza-Fongang, R., Nyambek-Mebenga, F., & Touddimte, M. (2022). Par et au-delà de la race : Jeux de proximité et de distance dans une enquête sur l'expérience du racisme. *Emulations - Revue de sciences sociales*, 42, 83-98. <https://doi.org/10.14428/emulations.42.05>
- Bonnéry, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'École : Essai de reconstruction du problème. *Revue pluridisciplinaire de recherche*, 1, 1-17. <https://journals.openedition.org/sejed/109>
- Bouchareb, R. (2022). Ne pas se dire victime de racisme : Entre déni et stratégies identitaires. *Émulations. Revue de sciences sociales*, 42, 115-128. <https://doi.org/10.14428/emulations.42.07>
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43-58. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>
- Bousetta, H., & Martiniello, M. (2003). Marocains de Belgique : Du travailleur immigré au citoyen transnational. *Hommes et Migrations*, 1242(1), 94-106. <https://doi.org/10.3406/homig.2003.3977>
- Brinbaum, Y. (2019). Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. *Éducation et Formations*, 100, 73-104. <https://doi.org/10.48464/ef-100-04>
- Brinbaum, Y., Chauvel, S., & Tenret, É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations Société*, 147-148(3-4), 97-110. <https://doi.org/10.3917/migra.147.0097>
- Brinbaum, Y., & Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistique*, 464, 215-243. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10239>
- Brun, S., & Cosquer, C. (2022). *Sociologie de la race*. Armand Colin.
- Çingir Kocadost, F. (2017). Le positionnement intersectionnel comme pratique de recherche : Faire avec les dynamiques de pouvoir entre femmes. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 21, 17-50. <https://doi.org/10.4000/cedref.1053>
- Clair, I. (2023). *Sociologie du genre*. Armand Colin. <https://shs.cairn.info/sociologie-du-genre--9782200629373>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Davis, A. (2022). *Femmes, race et classe*. Zulma essais.
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93(1), 5-27. <http://journals.openedition.org/bms/506>

- Devleeshouwer, P., & Danhier, J. (2021). Chapitre 6. La ségrégation scolaire : Cas de la Communauté française de Belgique. In F. Lorcerie (Éd.), *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action* (pp. 117-131). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.147205>
- Dhamoon, R. K. (2011). Considerations on Mainstreaming Intersectionality. *Political Research Quarterly*, 64(1), 230-243. <https://doi.org/10.1177/1065912910379227>
- Dhume, F. (2019). Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école. *Raison présente*, 211(3), 17-25. <https://doi.org/10.3917/rpre.211.0017>
- Dhume, F., & Cognet, M. (2020). Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université : Où en est la recherche ? *Le français aujourd'hui*, 209(2), 17-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.209.0017>
- DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The Rise of Women : The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools*. Russell Sage Foundation.
- Dorlin, E. (2012). L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat. *Papeles del CEIC : International Journal on Collective Identity Research*, 2, 1-16.
- Dronkers, J., & Kornder, N. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 44-66. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.874298>
- Dubet, F. (2010). L'école « embarrassée » par la mixité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, 77-86. <https://doi.org/10.4000/rfp.1907>
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Essed, P. (1996). *Diversity : Gender, Color, and Culture*. University of Massachusetts.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : Entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 11-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.4738>
- Foy, L. (2024). Un discours racial ordinaire. *Cahiers pédagogiques*, 595(6), 18-19. <https://doi.org/10.3917/cape.595.0018>
- Galand, B., Baudouin, N., & Devleeschouwer, C. (à paraître). Que reflètent les réponses des enseignants concernant leurs pratiques, leurs causes et leurs conséquences sur les élèves ? In A. Baye & D. Dachet (Dir.), *Quelle place pour la recherche en sciences de l'éducation dans le quotidien des acteurs du monde éducatif ?* Presses universitaires de Louvain.
- Gouirir, M. (1998). L'observatrice, indigène ou invitée? Enquêter dans un univers familial. *Genèses*, 32, 110-126.
- Guénif, N. (2007). L'altérité de l'intérieur. Dans M.-C. Smouts (dir.), *La situation postcoloniale : Les postcolonial studies dans le débat français* (pp. 344-352). Presses de Sciences Po.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles.
- Hamel, C. (2005). De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire. *Migrations Société*, 17(99-100), 91-104.
- Hamidi, M. (2015). Féministes musulmanes dans le contexte postcolonial de l'Europe francophone : Stratégies solidaristes et pratiques transnationales. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 36(4), 63-78. <https://doi.org/10.3917/hmc.036.0063>

- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press.
- hooks, bell. (2014). *Ain't I a Woman ? Black Women and Feminism*. Routledge.
- 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.
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école—Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France.
- Jaunait, A., & Chauvin, S. (2012). Représenter l'intersection : Les théories de l'intersectionnalité à l'épreuve des sciences sociales. *Revue française de science politique*, 62(1), 5-20. <https://doi.org/10.3917/rfsp.621.0005>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux. <https://ia800603.us.archive.org/10/items/DanielKahnemanThinkingFastAndSlow/Daniel%20Kahneman-Thinking%2C%20Fast%20and%20Slow%20%20.pdf>
- Kleinfeld, J. (1998). *The Myth That Schools Shortchange Girls : Social Science in the Service of Deception*. Women's Freedom Network.
- Kofoed, J. (2008). Appropriate Pupilness : Social categories intersecting in school. *Childhood*, 15(3), 415-430. <https://doi.org/10.1177/0907568208091671>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard/Le Seuil.
- Lamont M., Moraes Silva G., Welburn J., Guetzkow J., Mizrahi N., Herzog H., & Reis E. (2016). *Getting Respect : Responding to Stigma and Discrimination in the United States, Brazil, and Israel*. Princeton University Press.
- Lopez, N. (2003). *Hopeful Girls, Troubled Boys : Race and Gender Disparity in Urban Education*. Routledge.
- Lorcerie, F. (2011). La discrimination institutionnelle des garçons maghrébins. *Cahiers pédagogiques*, 487, 24-25.
- Lorcerie, F. (2012). L'échec scolaire, ce qu'il dit et ce qu'on lui fait dire. *Après-demain*, 21(1), 14-17. <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0014> .
- Lorcerie, F. (2019). Pour une approche intersectionnelle à l'École. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 159-165. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0159>
- Massei, S. (2021). Les « ABCD de l'égalité », cas d'école de racialisation du sexisme. *Mouvements*, 107(3), 95-103. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0095>
- Mazouz, S. (2020). Racialisation ou racisation ? *Carnet de recherche Racismes* <https://doi.org/10.58079/T4SP>
- Monseur, C., & Baye, A. (2015). *Quels apports des données PISA pour l'analyse des inégalités scolaires ?* Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/monseur1.pdf>
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes*, 11(1), 7-17. <https://doi.org/10.7202/057964ar>

- OECD. (2023a). Intersectionality in education : Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities. *OECD Education Working Papers* 302. <https://doi.org/10.1787/dbb1e821-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en
- Ogbu, J. U. (1993). Differences in Cultural Frame of Reference. *International Journal of Behavioral Development*, 16(3), 483-506. <https://doi.org/10.1177/016502549301600307>
- Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité : Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, 44(175), 635-657. <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.4765>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 235-312). Armand Colin
- Piet, G. (2012). Polémique sur le port du voile à l'école en Belgique : le voile comme argument « épiphénoménal » ? Dans G. Grandjean et G. Piet. (Éds.). *Polémiques à l'école : Perspectives internationales sur le lien social* (pp 67-88). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.grand.2012.01.0067>
- Poiret, C. (2011). Les processus d'ethnisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et « Noirs ». *Revue européenne des migrations internationales*, 27(1), 107-127. <https://doi.org/10.4000/remi.5365>
- Qian, Y., Buchmann, C., & Zhang, Z. (2018). Gender differences in educational adaptation of immigrant-origin youth in the United States. *Demographic Research*, 38, 1155-1188. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2018.38.39>
- Qin, D. (2006). The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 8-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847390.pdf>
- Qin, D., Liu, S., Xie, M., & Huang, Q. (2023). Resilience, culture, gender and identity construction of first-year female Chinese international students in the United States. *Research in Human Development*, 19(3-4), 143-163. <https://doi.org/10.1080/15427609.2022.2160185>
- Roux, P., Gianettoni, L., & Perrin, C. (2007). L'instrumentalisation du genre : Une nouvelle forme de racisme et de sexisme. *Nouvelles Questions Féministes*, 26(2), 92-108. <https://doi.org/10.3917/nqf.262.0092>
- Rubi, S. (2019). Chapitre 10 : Les filles sont dociles, les garçons rebelles. Dans P. Rayou (dir). *L'origine sociale des élèves* (pp. 123-135). Retz.
- Seniguer, H. (2024). Racialisation de l'islam en milieu scolaire. *Cahiers pédagogiques*, 595(6), 52-53. <https://doi.org/10.3917/cape.595.0052>
- Sikora, J., & Pokropek, A. (2021). Immigrant optimism or immigrant pragmatism? Linguistic capital, orientation towards science and occupational expectations of adolescent immigrants. *Large-Scale Assessments in Education*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00101-9>
- Stuart Lambert, P., & Poignard, E. (2002). Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 75-88.
- Suárez-Orozco, C., & Qin, D. B. (2006). Gendered Perspectives in Psychology : Immigrant Origin Youth. *International Migration Review*, 40(1), 165-198. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00007.x>

Suárez-Orozco, C., & Qin-Hilliard, D. B. (2020). Immigrant Boys' Experiences in U.S. Schools. In N. Way & J. Y. Chu (Éds.), *Adolescent Boys* (pp. 295-316). New York University Press. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.18574/nyu/9781479872572.003.0020/html>

Trucco, D., Bergamaschi, A., Pantaléon, N., & Saint-Germes, E. (2022). « Dire » les discriminations ethnoraciales à des chercheur·es « blanch·es ». Réflexions à partir d'une enquête qualitative auprès de jeunes racisé·es. *Émulations. Revue de sciences sociales*, 42, 99-114. <https://doi.org/10.14428/emulations.42.06>

Umaña-Taylor, A. J., Wong, J. J., Gonzales, N. A., & Dumka, L. E. (2012). Ethnic identity and gender as moderators of the association between discrimination and academic adjustment among Mexican-origin adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 773-786. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.003>

Willis, P. (1978). *Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Routledge.

Zhang, B., Hu, Y., Zhao, F., Wen, F., Dang, J., & Zawisza, M. (2023). Editorial : The psychological process of stereotyping: Content, forming, internalizing, mechanisms, effects, and interventions. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1117901>

ANNEXES

Annexe : Tableau 1 : Caractéristiques des participant·es

PSEUDONYME	ÂGE ET GENRE	PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE	PROFESSION DES PARENTS	SITUATION ACTUELLE
MANAL	18 ans Fille	Filière générale Aucun redoublement CESS1 obtenu	Mère au foyer Père : ouvrier	Études supérieures (université)
WIDAD	18 ans Fille	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère au foyer Père : indépendant	Études supérieures (université)
MOHAMED	21 ans Garçon	Filière technique Trois redoublements	Mère au foyer Père : ouvrier au chômage	Enseignement secondaire technique (grade 12)
BILAL	21 ans Garçon	Filière technique Deux redoublements CESS obtenu	Mère au foyer Père : ouvrier	Études supérieures (haute école)
ISMAËL	20 ans Garçon	Filière professionnelle Deux redoublements	Mère au foyer Père : menuisier au chômage	Enseignement secondaire professionnel (grade 12)

KHALIL	19 ans Garçon	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère : ouvrière Père : ouvrier	Études supérieures techniques (haute école)
MEHDI	21 ans Garçon	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère au foyer Père : indépendant	Études supérieures (université)
NOUR	18 ans Fille	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère au foyer Père : ouvrier	Études supérieures (université)
MALAK	20 ans Fille	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère : aide maternelle Père : ouvrier	Études supérieures (université)
SOUHAIL	21 ans Garçon	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère : fonctionnaire Père : électromécanicien	Études supérieures (université)
DOUNIA	19 ans Fille	Filière générale Deux redoublements CESS obtenu	Mère : technicienne de surface Père : ouvrier	Enseignement secondaire (grade 11)
NAJI	20 ans Garçon	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère au foyer Père : ouvrier	Études supérieures (haute école)
INÈS	20 ans Fille	Filière générale Un redoublement CESS obtenu	Mère : petits boulots Père : ouvrier au chômage	Études supérieures (haute école)
ADEL	19 ans Garçon	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère : ouvrière Père : ingénieur industriel	Études supérieures (haute école)
LINA	20 ans Fille	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère : femme au foyer Père : employé	Études supérieures (université)

AHMED	20 ans Garçon	Filière générale Un redoublement CESS obtenu	Mère : femme au foyer Père : ouvrier	Études supérieures techniques (haute école)
ZAKARIA	21 ans Garçon	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère : femme au foyer Père : indépendant	Études supérieures (universitaires)
AMINE	21 ans Garçon	Filière générale Un redoublement CESS obtenu	Mère : psychologue Père : ingénieur	Études supérieures (haute école)
JOUDIA	23 ans Fille	Filière générale Aucun redoublement CESS obtenu	Mère : aide-soignante Père : ouvrier	Vendeuse
ASSIA	22 ans Fille	Filière générale Un redoublement CESS obtenu	Mère au foyer Père : indépendant	Recherche d'emploi
YASMINE	16 ans Fille	Filière générale Aucun redoublement	Mère : employée Père : contremaître	Enseignement secondaire (grade 11)
¹ EN BELGIQUE FRANCOPHONE, LE CESS (OU CERTIFICAT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR) DÉSIGNE LE DIPLÔME DE FIN D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (ÉQUIVALENT AU BACCALAURÉAT EN FRANCE). ² LES ÉTUDES EN HAUTE ÉCOLE CORRESPONDENT À UN CURSUS SUPÉRIEUR COURT (3 ANS), SE DISTINGUANT DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES QUI S'ÉTENDENT SUR UNE PÉRIODE DE 5 ANS.				

RÉSUMÉS

L'étude de l'intersection entre genre et immigration reste sous-explorée dans la recherche en éducation. Pourtant, le genre influence les expériences scolaires des jeunes d'origine immigrée. Cet article analyse le point de vue des jeunes d'origine maghrébine, sur la manière dont ils/elles perçoivent le regard des enseignant·es à leur égard. La méthodologie adoptée est qualitative avec une approche intersectionnelle. Vingt et un entretiens semi-directifs ont été menés avec des jeunes de 16 à 23 ans en Belgique francophone. Les résultats montrent que, aux yeux des jeunes, les garçons maghrébins sont davantage racialisés et associés à l'image du « mauvais élève » par les enseignant·es. Les filles, pour leur part, décrivent une perception ambivalente à leur endroit, marquée à la fois par la figure de la « bonne élève » et de la « victime ». Mais cette attitude semble changer lorsque leur appartenance culturelle devient plus visible, à travers le port du voile.

The study of the intersection between gender and immigration remains under-explored in educational research. Yet gender influences the educational experiences of young people of immigrant origin. This article analyzes the perspective of young people of North African descent on how they perceive their teachers' views of them. The approach adopted is qualitative and intersectional. Twenty-one semi-structured interviews were conducted with young people aged 16 to 23 in French-speaking Belgium. The results show that, from the students' perspective, boys from the Maghreb, particularly those who perform poorly, are more racialized and associated with the image of the "bad student" by teachers. Girls, on the other hand, describe an ambivalent perception towards them, marked by the figures of the "good student" and the "victim." But this attitude appears to change when their cultural affiliation becomes more visible, notably through wearing the headscarf.

El estudio de la intersección entre género e inmigración sigue siendo poco explorado en la investigación educativa, aunque el género influye de manera significativa en las experiencias escolares de la juventud de origen inmigrado. Este artículo analiza el punto de vista de los/as jóvenes de origen magrebí sobre la forma en que perciben la mirada del profesorado hacia ellos y ellas. La metodología adoptada es cualitativa y se inscribe en un enfoque interseccional. Se realizaron veintiuna entrevistas semiestructuradas con jóvenes de entre 16 y 23 años en Bélgica francófona. Los resultados muestran que, a ojos de los/as jóvenes, los chicos magrebíes son fuertemente racializados y asociados con la imagen del "mal alumno" por parte del profesorado. Las chicas, por su parte, describen una percepción ambivalente hacia ellas, marcada tanto por la figura de la "buena alumna" como por la de "víctima". Sin embargo, esta actitud parece cambiar cuando su pertenencia cultural se hace más visible, especialmente, mediante el uso del velo.

INDEX

Mots-clés : genre, racialisation, enseignant-es, élèves, immigration, intersectionnalité

Keywords : gender, racialization, teachers, students, immigration, intersectionality

Palabras claves : género, racialización, profesorado, alumnado, inmigración, interseccionalidad

AUTEURS

HASSAN BENYEKHEF

Université de Liège, Belgique

ARIANE BAYE

Université de Liège, Belgique