

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NAVIGUER LES DISCOURS STIGMATISANT ET MÉRITOCRATIQUE : EXPÉRIENCES ET PARCOURS
SCOLAIRES/PROFESSIONNELS DES JEUNES DE BANLIEUES POPULAIRES EN FRANCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR

SARAH NACIRI

JUILLET 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les participant·es à cette étude pour la confiance accordée. Merci d'avoir pris le temps de revenir sur votre parcours. Raconter votre histoire contribue activement à réduire la stigmatisation envers les jeunes de banlieues et elle permet à d'autres jeunes de s'identifier à vous. Ce sont vos témoignages qui donnent vie à ce mémoire, alors merci de m'avoir fait confiance pour les partager!

Un grand MERCI à ma co-direction de recherche. Nicolas Bencherki et Consuelo Vásquez, vous êtes un duo de choc, sans lequel ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Merci pour vos enseignements, votre patience, votre disponibilité, et surtout, votre écoute active. J'ai adoré écrire ce mémoire avec vous! Du projet de mémoire à la rédaction finale, vous avez su me guider là où je voulais aller. Merci de m'avoir fait découvrir les joies (et les challenges) de la vie académique. Vous ne le savez peut-être pas, mais vous m'avez grandement aidé à combattre l'auto-censure dont j'ai pu faire preuve. Merci d'avoir cru en moi et en ce sujet dès le début. J'ai bien hâte de voir ce que nos prochaines collaborations nous réservent!

Je souhaite aussi dire merci à mes camarades de la maîtrise! Je suis contente d'avoir vécu cette expérience à vos côtés. Que ce soit aux journées d'études du SAPEC, à la bibliothèque de l'UQAM, en retraite de rédaction ou encore à Thèsez-vous, ça a été un plaisir de discuter de nos sujets respectifs et de vivre ensemble le processus de rédaction. Un merci spécial à Mouna, ma partenaire de la maîtrise depuis ma rentrée à l'UQAM. Je suis très heureuse d'avoir partagé tous ces moments avec toi et j'ai hâte de voir ce que la suite nous réserve!

Enfin, je termine par remercier ma famille pour son soutien inconditionnel. Merci à mes parents et à mon frère de m'avoir toujours soutenu, tout au long de mes études. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir permis de rêver grand! Malgré la distance qui nous sépare, votre amour illumine mon quotidien.

DÉDICACE

À ma famille, pour son soutien sans faille et son amour
inconditionnel.

À mes grands-parents adoptifs, pour leur sagesse et leur
tendre affection.

AVANT-PROPOS

J’ai grandi en France, proche de Paris, dans une zone géographique considérée comme la « banlieue populaire ». Bien que j’aie eu le privilège de grandir dans une maison, mes parents ont grandi en cité, au sein d’immeubles de grands ensembles très proches de là où j’ai grandi. De mon école maternelle¹ au lycée², j’ai fréquenté plusieurs établissements du Réseau d’Éducation Prioritaire (REP)³. Cette politique d’éducation concerne notamment les quartiers isolés qui connaissent de grandes difficultés sociales ayant un impact sur la réussite scolaire des jeunes. Bien que la réalité soit différente, il existe de nombreux préjugés sur les banlieues. Dans l’imaginaire de nombreuses personnes, ce sont des espaces de vie complètement insalubres où sévissent le chômage, la délinquance et l’insécurité. Cette stigmatisation a notamment eu des conséquences sur la manière dont je me percevais en tant que jeune banlieusarde. En ce sens, j’ai grandi avec ces clichés en tête et je m’étais persuadée, de manière inconsciente, que je ne pouvais pas aspirer à de longues études ni à un avenir à la hauteur des ambitions que je m’empêchais d’avoir. Ce n’est qu’à 16 ans, au lycée, lorsque ma professeure de français m’a proposé d’intégrer l’atelier Sciences Po, que j’ai compris que je pouvais me permettre d’avoir des rêves. En effet, l’atelier Sciences Po auquel j’ai pris part correspondait à un cours en option de deux heures en plus par semaine, et qui avait pour objectif de nous préparer au concours d’entrée de Sciences Po Paris par une procédure particulière pour les élèves issu-es de milieux populaires, appelée Convention d’Éducation Prioritaire (CEP). Dans l’univers éducatif et social français, Sciences Po Paris est une grande école où étudie l’élite politique et économique du pays. La plupart des hommes et femmes politiques du pays ont effectué leurs études dans cet établissement. Les frais de scolarité sont coûteux⁴ et le concours d’entrée est extrêmement sélectif. Ces deux années à l’atelier Sciences Po m’ont fait prendre conscience que, même si l’éducation en France est nationale, nous ne recevons pas tous-toutes les mêmes enseignements. J’ai rapidement compris que j’avais un « retard » à rattraper en termes de capital culturel⁵, si je voulais intégrer une école prestigieuse.

¹ Équivalent de la prématernelle et de la maternelle au Québec. Voir le tableau 5.1 Le système scolaire français.

² Équivalent du secondaire/cégep au Québec. Voir le tableau 5.1 Le système scolaire français.

³ Anciennement appelé Zone d’Éducation Prioritaire (ZEP)

⁴ L’université publique est gratuite en France, seules les écoles privées sont payantes. Voir le tableau 5.2 Programmes d’études supérieures en France.

⁵ Concept rendant compte des inégalités de performances scolaires des enfants issu-es de différentes classes sociales. Il s’agit des dispositions durables et permanentes comme des habitudes de vie (lire plutôt que regarder la télé), des biens culturels (livres considérés comme des classiques de la littérature française, tableaux de peintres de renom, etc.) ou des titres scolaires (diplômes) qui sont transmis aux enfants par la famille et l’entourage. Ces éléments de

À mon entrée aux études postsecondaires, cela s'est confirmé. J'ai été admise pour intégrer une licence⁶ de science politique dans une université prestigieuse à Paris, et dès mon arrivée j'ai réalisé que je ressemblais peu à mes camarades, tant sur le plan social qu'académique. La plupart avait fréquenté des établissements privés ou publics mais prestigieux, et avait plus de facilité à mobiliser leur capital culturel. Pareillement, mes camarades connaissaient déjà les attentes et les codes de l'université, comme si cela leur avait été enseigné au préalable, alors qu'il m'a fallu des mois pour m'adapter à ce nouveau système. En somme, c'est après avoir discuté de toutes ces difficultés et de mon expérience avec d'autres jeunes de banlieues, notamment au sein d'associations qui luttent pour l'égalité des chances (par exemple : Ambition Campus, Graine d'orateur 93, Cité des chances), que je me suis rendu compte que mon cas était loin d'être singulier. En effet, nous avons tous-toutes vécu des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur, et notre dénominateur commun était d'avoir grandi en banlieue. Tout au long de mes études postsecondaires, j'ai continué à intervenir dans mon ancien lycée auprès des jeunes afin de leur parler d'orientation et de les guider dans le passage du lycée à l'université. En parallèle, j'ai mentoré plusieurs jeunes, grâce à l'association Ambition Campus, afin de les accompagner dans le concours d'accès à Sciences Po Paris. En dehors de mon propre vécu, c'est en discutant avec ces jeunes que j'ai pris conscience de la nécessité d'écrire sur le sujet. C'est ainsi qu'est née l'idée d'entreprendre ce mémoire sur les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur, vécues par les jeunes de banlieues populaires en France. L'objectif était de retracer le parcours de jeunes de banlieues afin de comprendre comment iels avaient vécu leur passage aux études supérieures. Pour cela, il était essentiel de s'intéresser à la création des banlieues, ainsi qu'au discours stigmatisant et méritocratique qui pèsent sur les habitant-es de ces villes. C'est ce que nous explorons, au fil des chapitres, dans ce mémoire. Par ailleurs, je fais le choix d'employer le terme « banlieusard·e » en lien avec mon positionnement et dans une logique de réappropriation. Toutefois, il est régulièrement utilisé de manière péjorative en France afin de déshumaniser les habitant-es de banlieues et de les réduire à leur condition sociale. Son usage doit être conditionné à une sensibilisation sur les enjeux vécus par ces dernier·ières (discrimination, inégalités économiques, politiques, éducatives, etc.) ainsi qu'à une réflexion sur ses implications (renforcement des stéréotypes et des structures de pouvoir, essentialisation, etc.). La tentative de réappropriation de ce terme ne doit pas constituer une entrave à la prise de conscience, mais ouvrir le dialogue et inciter le-la

capital culturel, inégalement distribués, assurent à ceux qui les possèdent une reconnaissance sociale ainsi que des facilités à se conformer au système scolaire, à maintenir leur statut social (Bourdieu, 1979).

⁶ Équivalent du baccalauréat québécois.

lecteur·rice à questionner la dimension péjorative donnée au mot « banlieusard·e » (Caceus et Vásquez, 2024).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 Mise en contexte et problématique	3
1.1 Contexte historique et social des banlieues en France	3
1.1.1 L’histoire de la création des banlieues	3
1.1.2 Les émeutes de 2005 et le rapport d’opposition avec la police	4
1.1.3 Le rapport de l’État vis-à-vis des banlieues	5
1.1.4 Le rôle des médias.....	6
1.2 Problématique.....	8
1.2.1 Le discours stigmatisant	8
1.2.2 Le discours méritocratique	10
1.2.3 Le rôle du système éducatif dans la pérennisation des inégalités	12
1.2.3.1 L’école, courroie de transmission du discours méritocratique	12
1.2.3.2 Le système scolaire comme vecteur de reproduction sociale.....	13
1.2.4 L’expérience des discours stigmatisant et méritocratique par les jeunes.....	15
1.2.5 Objectifs et question de recherche	17
1.2.6 Pertinence sociale, scientifique et communicationnelle.....	18
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel	20
2.1 La notion de discours.....	22
2.2 Le phénomène de stigmatisation ancré dans le discours.....	26
2.3 Les ressources discursives comme outil de défense contre la stigmatisation.....	29
2.4 La construction identitaire façonnée par un discours stigmatisant.....	32
2.5 Synthèse.....	33
CHAPITRE 3 Méthodologie.....	35

3.1 Positionnement de la chercheuse	35
3.2 Posture épistémologique et stratégie de recherche qualitative	37
3.3 La collecte de données	37
3.3.1 L'entretien semi-directif.....	37
3.3.2 Accès au terrain et recrutement des participant·es	39
3.3.3 Grille d'entretien	41
3.3.4 Méthode d'analyse.....	42
3.3.5 Considérations éthiques.....	43
3.3.6 Limites	44
3.4 Aléas de la recherche et ajustements méthodologiques	44
CHAPITRE 4 Éléments de contextualisation.....	46
4.1 Aperçu du système scolaire français et des programmes d'études supérieures.....	46
4.2 Profil des participant·es.....	48
4.2.1 Chérine	48
4.2.2 Mehdi	49
4.2.3 Ghezala.....	50
4.2.4 Maryam	51
4.2.5 Abdel	52
4.2.6 Omar.....	53
4.2.7 Jamel	54
4.2.8 Imane.....	55
4.2.9 Mounir.....	56
4.2.10 Sabrina.....	57
4.3 Synthèse.....	58
CHAPITRE 5 Analyse des résultats	60
5.1 Analyse thématique des résultats.....	60
5.1.1 Discrimination et exposition aux discours stigmatisant et méritocratique.....	60
5.1.1.1 Épisodes de stigmatisation.....	60
5.1.1.2 Exposition fréquente et multi-contextuelle au discours stigmatisant	63
5.1.1.3 Exposition précoce et pérenne au discours méritocratique	65
5.1.2 Opposition entre les banlieues(ard·es) et (les) Paris(ien·ennes).....	68
5.1.3 Stratégies contre la stigmatisation	72
5.1.4 Auto-discours et intériorisation des discours.....	75
5.1.5 Retour sur les résultats.....	76
5.2 Analyse narrative des résultats.....	78
5.2.1 L'analyse narrative selon A. Greimas	78
5.2.2 Les actants du récit et leur rôle : du soutien à l'empêchement de remplir le contrat.....	80
5.2.2.1 Le sujet	80
5.2.2.2 Les adjuvants.....	83
5.2.2.3 Les opposants.....	84
5.2.2.4 Le destinataire.....	88
5.2.3 Du contrat à l'évaluation : un parcours vers les études semé d'embûches	89

5.2.3.1	La phase du contrat.....	89
5.2.3.2	La phase de compétence.....	90
5.2.3.3	La phase de performance.....	93
5.2.3.4	La phase d'évaluation.....	94
5.2.4	Retour sur le parcours raconté.....	97
DISCUSSION CONCLUSIVE.....		100
ANNEXE A Grille d'entretien		103
ANNEXE B Message de recrutement		109
BIBLIOGRAPHIE		110

LISTE DES FIGURES

Figure 6.1 Reproduction du schéma actantiel de Greimas (Bhéreur-Lagounaris, 2018)	79
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Description des participant·es.....	40
Tableau 5.1 Le système scolaire français.....	46
Tableau 5.2 Programmes d'études supérieures en France.....	47

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Bac : Baccalauréat

BTS : Brevet de technicien supérieur

BUT : Bachelor universitaire technologique

CEP : Convention d'éducation prioritaire

CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles

CHSLD : Centre d'hébergement et de soin de longues durées

DUT : Diplôme universitaire technologique

HLM : Habitation à loyer modéré

IDF : Île-de-France

SES : Sciences économiques et sociales

SVT : Science et vie de la terre

REP : Réseau d'éducation prioritaire

VAE : Validation des acquis de l'expérience

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'expérience qu'ont les jeunes de banlieues populaires en France, des discours stigmatisant et méritocratiques qui pèsent sur eux-elles. Définies uniquement par les faits divers et les problèmes sociaux qui s'y produisent, les banlieues populaires sont systématiquement désignées par des termes péjoratifs, par la classe politique et médiatique française. Insalubres, dangereuses, dégradées et surpeuplées sont des adjectifs mobilisés par la presse et les politicien·nes qui nourrissent un discours stigmatisant sur les banlieues et leurs habitant·es. Couplé au discours méritocratique qui postule que chacun·e est l'unique responsable de sa condition sociale, ces deux discours peuvent avoir des conséquences considérables sur la manière dont les jeunes de banlieues perçoivent leur avenir scolaire et professionnel. Créées dans les années 1950 pour loger les classes moyennes et les immigré·es d'Afrique du Nord, les banlieues ont vu leurs conditions de vie se dégrader avec la crise économique des années 70 (Avenel, 2011). Dans les années 90, les violences policières, la discrimination, le racisme et le sentiment d'injustice vécus par les banlieusard·es entraînent des émeutes (Truong, 2015). Pour tenter de répondre à ces défis, le gouvernement renforce sa politique d'éducation prioritaire et crée le Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) en 1997 pour soutenir les enseignant·es des écoles de banlieues populaires et adapter les pratiques pédagogiques aux besoins des élèves (Ministère de l'Éducation nationale, 2024). Cependant, malgré les subventions, les écarts de réussite scolaire persistent entre les jeunes scolarisé·es dans les établissements du REP et ceux·celles des autres écoles (Collas, 2016). Face à ces constats, cette recherche explore l'expérience qu'ont les jeunes des discours qui pèsent sur eux-elles, et l'incidence qu'ils ont sur leur perception d'eux-elles et de leur avenir scolaire et professionnel. Cette réflexion se situe dans une analyse considérant le discours comme performatif et qui, selon Foucault (1969), façonne la réalité et maintient les structures de pouvoirs. En nous penchant sur la stigmatisation au cœur de ces discours et sur la manière dont elle façonne le processus de construction identitaire des jeunes, nous observons comment iels se dotent de ressources discursives afin de faciliter leur passage aux études supérieures. À travers l'analyse thématique et narrative de dix entretiens semi-dirigés avec des jeunes ayant été scolarisé·es dans un lycée du REP, nous concluons une exposition accrue et multi-contextuelle des jeunes aux discours stigmatisant et méritocratique par différentes instances : corps professoral, membres de la famille, police, etc. Il émerge également des résultats, diverses stratégies visant à éviter la stigmatisation ainsi qu'une intériorisation des discours qui poussent les jeunes à s'auto-censurer. En somme, le parcours des habitant·es de banlieues vers les études supérieures est raconté comme une quête semée d'embûches où se mêlent un sentiment de solitude et des difficultés d'adaptation.

Mots clés : discours, banlieues populaires, stigmatisation, méritocratie, inégalités d'accès à l'enseignement

ABSTRACT

This research focuses on the experience of young people in socioeconomically disadvantaged suburbs with the stigmatizing and meritocratic discourse that weighs heavily on them. Defined only by the news stories and social problems that occur there, socioeconomically disadvantaged suburbs are systematically referred to using pejorative terms by French politicians and the media. Unsanitary, dangerous, run-down, and overcrowded are adjectives used by the press and politicians to fuel stigmatizing discourse about suburbs and their inhabitants. Coupled with the meritocratic discourse that assumes that each individual is solely responsible for their social condition, these two discourses can have a significant impact on how young people in the suburbs perceive their educational and professional future. Created in the 1950s to house the middle classes and immigrants from North Africa, living conditions in the suburbs deteriorated with the economic crisis of the 1970s (Avenel, 2011). In the 1990s, police violence, discrimination, racism, and feelings of injustice experienced by suburban residents led to riots (Truong, 2015). To address these challenges, the government strengthened its priority education policy and created the Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) in 1997 to support teachers in socioeconomically disadvantaged suburbs schools and adapt teaching practices to the needs of students (Ministère de l'Éducation nationale, 2024). However, despite funding, academic achievement gaps persist between young people attending REP schools and those attending other schools (Collas, 2016). Given these findings, this research explores young people's experiences of the discourse that weighs on them and the impact it has on their perception of themselves and their academic and professional future. This observation is based on an analysis that considers discourse to be performative and, according to Foucault (1969), shapes reality and maintains power structures. By examining the stigmatization at the heart of this discourse and how it shapes young people's identity-building process, we observe how they equip themselves with discursive resources to facilitate their transition to higher education. Through thematic and narrative analysis of ten semi-structured interviews with young people who attended a REP high school, we conclude that young people are increasingly exposed to stigmatizing and meritocratic discourse in multiple contexts by various authorities: teaching staff, family members, police, etc. The findings also highlight various strategies aimed at avoiding stigmatization, as well as an internalization of discourse that leads young people to self-censor. Ultimately, the journey of socioeconomically disadvantaged suburban residents toward higher education is described as a quest fraught with obstacles, combining feelings of loneliness and difficulties in adapting.

Keywords: discourse, socioeconomically disadvantaged suburbs, stigmatization, meritocracy, inequalities in access to education

INTRODUCTION

Écrire pour exister, *On my Block*, *Intouchables* ou encore *Le Brio*, ces films et séries françaises et états-uniennes mettent en scène des personnes issues des quartiers populaires et défavorisées, en jouant sur les préjugés. Dans ces scénarios, ces villes sont souvent présentées en contraste avec les quartiers bourgeois et sont montrées comme étant insalubres et dangereuses. Les habitant-es de ces quartiers, plus particulièrement les jeunes, sont aussi représenté-es en jouant sur les clichés : iels sont vêtu-e de tenues de sport/décontractées, sont racisé-es, parlent un langage argotique et éprouvent des difficultés scolaires. Toutefois, en France, il s’agit globalement du même scénario qui est avancé dans ce type de films : un-e jeune de banlieue issue de l’immigration, soit du Maghreb soit d’Afrique sub-saharienne, fait la rencontre d’une personne blanche bourgeoise qui lui apprend à bien se comporter en haute société. N’ayant rien en commun, les deux protagonistes ne s’entendent pas très bien au départ, mais finissent par se lier d’amitié. Le-la banlieusard-e découvre un milieu dont iel ne maîtrise pas les codes et finit généralement par délaisser son milieu d’appartenance. Dans ces films, la personne blanche est alors perçue comme la sauveuse du-de la jeune de banlieue qui lui permet de quitter son quartier insalubre afin de mener une vie meilleure. Ce type de scénarios s’explique notamment par l’existence de la pensée méritocratique en France. Le principe méritocratique postule que chaque individu doit sa position sociale et financière au sein de la société à ses efforts fournis et à son propre talent, plutôt qu’à des éléments hérités ou légués par sa famille (Duru-Bellat et Tenret, 2009). Cette pensée, véhiculée dans les films sur les banlieues, renforce d’une part, l’idée d’une culture légitime (celle de la classe dominante) et d’autre part, l’idée que la République française donne les mêmes chances à tous-toutes. Elle postule également que les jeunes de banlieues qui n’arrivent pas à avoir une situation financière stable ne peuvent s’en prendre qu’à eux-elles-mêmes. En effet, c’est dans ce type de scénarios que viennent s’entremêler un discours méritocratique et un discours stigmatisant sur les banlieues, tous deux aussi prônés par les politicien-nes et la presse. Ces discours, renforcés par les représentations médiatiques et cinématographiques des banlieues, façonnent notre perception de ces villes et de leurs habitant-es.

À travers une recherche exploratoire qualitative, nous cherchons dans ce mémoire à comprendre comment ces jeunes expérimentent les discours stigmatisant et méritocratique véhiculés à leur égard. Plus précisément, il est question d’observer la mesure dans laquelle ces discours ont de l’effet sur la manière dont iels se perçoivent et envisagent leur avenir scolaire/professionnel. De fait, il apparaît pertinent de se pencher sur leurs chances de poursuivre des études puisque ces dernières sont un facteur déterminant

dans la réussite professionnelle, et dépendent grandement du milieu d'appartenance. Bien que l'École soit nationale, obligatoire et gratuite pour tous·tes en France, elle ne semble pas offrir les mêmes conditions de départ. En effet, des écarts de réussite significatifs, sur lesquels nous reviendrons plus tard, persistent entre les jeunes scolarisé·es en éducation prioritaire (qui concerne les enfants grandissant dans des quartiers défavorisés) et ceux·celles du reste de la France (Collas, 2016). De plus, en 2024, 1 collégien·ne⁷ et 1 écolier·ière⁸ sur 5 sont scolarisé·es en éducation prioritaire et cumulent difficultés sociales et scolaires (Stephanou, 2025, p.9). C'est dans cette perspective que nous interrogeons le rôle des discours stigmatisant et méritocratique dans ces écarts de réussite scolaire.

Pour ce faire, nous commençons par présenter un bref contexte historique et social sur les banlieues populaires (Première section du Chapitre 1). Cela permet d'adresser la problématique du renforcement mutuel des discours stigmatisant et méritocratique, ainsi que le rôle de l'École et du système éducatif dans la pérennisation des inégalités (Deuxième section du Chapitre 1). Ensuite, le cadre conceptuel, qui se concentre autour des notions de discours, de stigmatisation, d'identité et de ressources discursives permet de comprendre comment les discours stigmatisant et méritocratique produisent de la connaissance sur les banlieusard·es, ont une incidence sur leur construction identitaire et peuvent être intériorisés par ces dernier·ières (Chapitre 2). Pour répondre la question de recherche, 10 entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de 10 jeunes de banlieues ayant été scolarisé·es en éducation prioritaire, à l'aide d'une méthodologie de recherche qualitative (Chapitre 3). Afin de mieux comprendre les données récoltées, une présentation des participant·es à l'étude donnant du contexte sur leur histoire a été réalisée (Chapitre 4). Enfin, les données ont été interprétées suivant une analyse thématique, dans un premier temps, et puis une analyse narrative, dans un second temps (Chapitre 5).

⁷ Un·e collégien·ne a entre 11 et 15 ans. Voir le tableau 5.1 Le système scolaire français.

⁸ Un·e écolier·ière a entre 6 et 11 ans. Voir le tableau 5.1 Le système scolaire français.

CHAPITRE 1

Mise en contexte et problématique

1.1 Contexte historique et social des banlieues en France

De nombreux articles scientifiques et recherches portent sur les banlieues françaises dites populaires. Aborder le parcours scolaire et professionnel des jeunes banlieusard·es en France implique de parler des thèmes qui gravitent autour de ces espaces géographiques : violences urbaines, politiques sociales, emploi, racisme, immigration, etc. (Avenel, 2011). Dans ce chapitre, nous évoquerons donc l'histoire de la création des banlieues, le rapport d'opposition entre la police et les banlieusard·es, la relation entre l'État et les banlieusard·es, ainsi que le rôle des médias dans la manière dont les banlieues sont visibilisées. Cette mise en contexte met la table pour le développement de la problématique, développée au Chapitre 2.

1.1.1 *L'histoire de la création des banlieues*

Le terme « banlieue » ne désigne pas toujours le même type d'espace d'un pays à l'autre. En France, bien qu'il existe des banlieues dites bourgeoises, le terme « banlieue », lorsqu'il est utilisé, réfère souvent aux banlieues populaires, aussi appelées « cités ». Ces espaces situés en périphérie des grandes villes font suite à la construction de grands ensembles à la fin de la Seconde Guerre mondiale. En effet, des politiques urbaines visant à loger les classes moyennes sont mises en place dans les années 1950 et donnent naissance à la création d'immeubles pour remplir plusieurs objectifs :

Résorber l'existence des bidonvilles, faire face à l'exode rural, accueillir les rapatriés d'Afrique du Nord et la main-d'œuvre immigrée, mais aussi offrir un toit aux jeunes ménages et aux cadres moyens (Avenel, 2011, p. 38).

Dans les années 70, les conditions de vie se dégradent peu à peu à cause de la crise économique. Ces habitations à loyer modéré appelées HLM finissent par être délaissées par les politiques d'aménagement de la ville, qui ne financent que peu de travaux d'entretien. S'en suivent à partir des années 90 des incidents de violences policières qui créent de véritables émeutes dans plusieurs villes. Les émeutes de 2005 sont celles qui ont le plus marqué le pays. Enfin, ce sont tous ces éléments qui alimentent la mauvaise image attribuée aux banlieues. La désinformation et la dramatisation poussent les médias à montrer les cités comme des lieux insalubres où la délinquance règne (Lochard, 2002). Alors que la réalité est différente : ces cités sont simplement des villes peuplées de personnes issues des classes populaires,

principalement des mouvements ouvriers et communistes, qui se sont construites en opposition aux centres urbains réputés bourgeois (Boudjaaba et Barrusse, 2013).

1.1.2 Les émeutes de 2005 et le rapport d'opposition avec la police

En 2005, une série d'émeutes ont éclaté dans les banlieues populaires en France. Cela a bousculé le pays et l'a mis sous les feux des projecteurs dans la presse internationale. L'élément déclencheur de ces émeutes est la mort de deux adolescents de Clichy-sous-Bois⁹, Zyed et Bouna, décédés le 27 octobre 2005 après avoir été poursuivis par des policiers (Audureau, 2023). Ils rentraient d'une partie de football non loin de leur ville, et sur le chemin, se sont fait interpeler par la brigade anti-criminalité (BAC), car une tentative de cambriolage avait été signalée plus tôt. Pour échapper au contrôle de la BAC, les jeunes prennent la fuite et se réfugient dans un transformateur EDF¹⁰ où un arc d'électricité se forme et provoque leurs décès (Audureau, 2023). Le soir même, des émeutes éclatent à Clichy-sous-Bois, et le lendemain dans plusieurs banlieues en France. Des voitures sont brûlées, des bâtiments et du mobilier urbain sont vandalisés par des jeunes toutes les nuits, et ce, pendant trois semaines. Les uns de journaux montrent des avenues complètement saccagées, souvent en feu, où semble régner le chaos. À la télévision étatsunienne, la France est présentée « à feu et à sang », comme étant « au bord de la guerre civile » (Kokoreff, 2007, p. 72). Bien que plusieurs analyses aient été faites pour comprendre les émeutes, force est de constater que la réaction du gouvernement face à cette crise a alimenté de manière significative cette dernière, « oscillant fortement entre calomnies et désinformation » (Kokoreff, 2007, p. 73).

La gestion de la crise, dans son double registre de fermeté (« les actes de vandalisme seront punis sévèrement ») et de démagogie (« trouver des solutions aux problèmes des banlieues ») a contribué à « jeter de l'huile sur le feu », alimentant le ressentiment des populations des quartiers et l'envie d'en découdre des plus jeunes (Kokoreff, 2007, p. 73).

Au-delà de la gestion de crise, c'est une multitude de facteurs qui ont accéléré celle-ci. Si l'on s'intéresse aux causes structurelles, les émeutes sont les conséquences d'un ras-le-bol engendré par les discriminations ethniques à l'embauche, la racialisation, le cycle de provocations réciproques entre les forces de l'ordre et les jeunes, le désengagement de l'État dans le domaine de l'emploi pour les jeunes et la réduction des subventions aux associations, notamment en Seine-Saint-Denis (Kokoreff, 2007). Le

⁹ Cette ville se situe dans la région Île-de-France, dans le département de la Seine-Saint-Denis (93).

¹⁰ Il s'agit d'un des appareils présents dans les centrales de production d'électricité. EDF est une compagnie de production et de fourniture d'électricité en France. C'est l'équivalent d'Hydro-Québec.

creusement des inégalités socio-économiques, la ségrégation spatiale, l'« échec scolaire » sont autant de facteurs qui ont fait déborder le vase. Spécialement lorsqu'ils sont entretenus par :

Une série de mécanismes psychosociologiques et symboliques d'infériorisation collective tout aussi prégnants, comme l'expérience quotidienne de la stigmatisation, de la discrimination et du racisme, le sentiment d'injustice que celle-ci nourrit, la place de l'émigré/immigré dans la société ou l'absence de perspectives. Et c'est toujours le même évènement qui met le « feu aux poudres » : la bavure policière (Truong, 2015, p. 95).

En effet, comme mentionné précédemment, le rapport d'opposition entre la police et les jeunes de banlieues est un signe d'accumulation de frustrations, qui sont amplifiées par l'environnement dans lequel les jeunes vivent : « la concentration dans un espace dense et réduit d'un nombre important d'adolescents partageant une même condition et une même angoisse vis-à-vis de l'avenir. » (Truong, 2015, p. 95). Ainsi, la relation conflictuelle entre les jeunes et les forces de l'ordre découle d'un contexte social plus large qui se nourrit d'autres facteurs.

1.1.3 Le rapport de l'État vis-à-vis des banlieues

Comme mentionné précédemment, la question des banlieues et des politiques de la ville émerge dans le débat public dans les années 80, et dans les médias en 1990. À partir de 1995, les politiciens intègrent le sujet à leurs campagnes électorales (Borrell, 2019).

De fait, la campagne présidentielle de 2017 s'inscrit, probablement en mode mineur, dans la lignée de celles organisées depuis 1995 : les « banlieues » constituent à la fois un sujet de discours et de propositions, et une catégorie de Français dont on parle, voire une catégorie d'électeurs à laquelle on s'adresse, sans que nul n'ait besoin de préciser les contours de ce qui apparaît comme un objet bien identifié (Borrell, 2019, p. 12).

Afin de trouver une solution durable pour lutter contre la délinquance et les violences urbaines, le gouvernement a décidé d'investir davantage dans l'éducation en renforçant leur politique d'éducation prioritaire, créée plus tôt en 1981. Le Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) a donc vu le jour en 1997. Cette étiquette est donnée aux établissements scolaires dans les zones populaires dans le but de favoriser :

Le travail collectif des équipes, l'accompagnement et la formation des enseignants pour le développement de pratiques pédagogiques et éducatives cohérentes, bienveillantes et exigeantes adaptées aux besoins des élèves et inscrites dans la durée (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024).

Finalement, les émeutes de 2005 ont poussé les politicien·nes au pouvoir à délivrer plus de fonds publics pour les banlieues. Ils ont alors mis en place un plan de relance de l'éducation prioritaire en 2006 afin de réduire les écarts de réussite entre les élèves issu·es du REP et ceux·celles qui n'en font pas partie. Pour ce faire, 1 000 postes d'enseignant·es et 3 000 d'assistant·es pédagogiques ont été créés (Académie d'Aix-Marseille, 2013). Cependant, malgré les subventions publiques, l'écart de réussite entre les élèves scolarisé·es en REP et REP+¹¹ et ceux·celles du reste de la France n'a pas diminué. En 2015, une étude menée sur la maîtrise des compétences du socle commun (maîtrise de la langue française, des mathématiques et sciences) a révélé que les élèves de REP éprouvaient en moyenne plus de difficultés. À la fin de l'école primaire¹², dans le secteur privé, 89% d'entre eux·elles maîtrisent la langue française et 80,40% maîtrisent les mathématiques et sciences (Collas, 2016). Dans le secteur public hors REP, 83,20% des élèves maîtrisent la langue et 73,10% maîtrisent les mathématiques et sciences (Collas, 2016). Chez les enfants scolarisés en REP, seulement 59,80% maîtrisent la langue française et 44% les mathématiques (Collas, 2016). Presque 10 ans plus tard, ces écarts de réussite demeurent. En 2024, à leur entrée au collège, les collégien·nes faisant partie des groupes de mathématiques et de français les moins avancés sont surreprésentées en REP et REP+ comparé aux collèges hors REP ou privés, où ces dernier·ières sont sous-représenté·es (Stephanou, 2025, p.26). À titre d'exemple, 31% des élèves en REP+ et 21% des élèves en REP faisait partie du groupe 1 de notation, soit le groupe ayant eu la note la plus faible à l'examen de français. En public hors REP et dans le privé, les élèves du groupe 1 représentent respectivement 11% et 5% (Stephanou, 2025, p.26). En réalité, les élèves du REP et du REP+ étudient dans des environnements souvent insalubres, par manque de moyens, où les infrastructures trop vieilles ne permettent pas des conditions d'apprentissage idéales. Ces disparités de réussite s'expliquent aussi par le profil social des établissements scolaires (Stephanou, 2025, p.27).

1.1.4 Le rôle des médias

Le terme « banlieue » a fini par avoir une image péjorative, découlant de la stigmatisation de ces espaces et de leurs habitant·es. Par ailleurs, cette mauvaise image est liée à la manière dont on définit les banlieues.

¹¹ Les REP+ correspondent aux zones « urbaines et rurales qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales » (Stefanou, 2025, p. 15)

¹² Les enfants ont entre 10 et 11 ans lorsqu'ils terminent l'école primaire.

Les quartiers réputés « sensibles » sont définis comme étant le réceptacle de la plupart des maux de la société française. En étant régulièrement le théâtre de violences diverses, ils symbolisent la concentration des phénomènes de l'exclusion et cristallisent les peurs face à l'insécurité (Avenel, 2011, p. 36).

En effet, les termes pour désigner les banlieues populaires sont toujours négatifs : défavorisées, sensibles, en difficulté, etc. Ces espaces sont appelés et définis uniquement par les problèmes qu'ils posent (Avenel, 2011). De nombreux auteur-es affirment que cette stigmatisation résulterait d'un cadrage médiatique choisi, les journalistes ne parlant des banlieues que pour médiatiser les émeutes et les faits divers qui s'y déroulent : « la seule image renvoyée à ces habitants [est] celle d'un affrontement de plus en plus violent entre les 'barbares des quartiers' et des forces de l'ordre massivement intrusives. » (Cassaigne, 2008, p. 78). Les répercussions d'un tel cadrage médiatique, que Cassaigne (2008) qualifie de « mise en scène », sont « lourdes pour l'avenir d'un quartier, d'une ville » (p.78). Par ailleurs, il y a également un lien entre la représentation construite des banlieusard-es et les pratiques journalistiques, étant donné que les médias jouent un rôle significatif dans la construction de la réalité sociale. Ils ont tendance à renvoyer une « représentation négative d'une population stigmatisée associée à des espaces urbains en déshérence » (Antiope, 2010, p. 2).

En somme, l'histoire de la création des banlieues, les émeutes de 2005, le rapport avec la police et la médiatisation des banlieues sont des éléments qui favorisent la stigmatisation de cette dernière et de ses habitant-es.

La question des banlieues renvoie à une situation réelle, avec une concentration de problèmes (chômage, précarité, ségrégation, émeutes, etc.), mais elle renvoie également à des constructions mentales, sociales, politiques, morales. Sans être complètement opposées, ces deux dimensions, la réalité et les représentations, sont distinctes. Mais elles se mêlent constamment (Avenel, 2011, p. 36).

En effet, ces constructions mentales peuvent avoir des conséquences sur la manière dont se construisent les jeunes de quartiers qui sont victimes de ces phénomènes discriminatoires. En dehors des conséquences « directes » comme les agressions racistes, le contrôle au faciès par la police ou la discrimination à l'embauche, cette stigmatisation des banlieusard-es peut avoir des conséquences sur la manière dont les jeunes voient leur avenir et se perçoivent eux-mêmes. L'image péjorative qui leur est constamment

associée peut les amener à réduire leurs perspectives d'avenir, n'envisageant pas de poursuivre des études après l'obtention du baccalauréat¹³.

1.2 Problématique

Dans ce chapitre, nous développons la problématique de recherche à partir de trois axes. Nous abordons d'abord le discours stigmatisant sur les banlieues, véhiculées par la presse. Ensuite, nous présentons le discours méritocratique mobilisé par la classe politique, avant d'expliquer le rôle de l'École dans la transmission de la pensée méritocratique. Puis, nous présentons le système scolaire, dans son ensemble, comme vecteur de reproduction sociale, ainsi que l'expérience de ces discours par les jeunes. Nous terminons ce chapitre en proposant les objectifs et questions de recherche, ainsi que la pertinence sociale, scientifique et communicationnelle de cette étude.

1.2.1 Le discours stigmatisant

Un des éléments récurrents de la littérature concernant les quartiers populaires en France correspond aux stéréotypes visant les personnes de banlieues populaires. Cette stigmatisation, accompagnée par « la puissance du mépris social » (Avenel, 2011, p. 40), est relayée par les médias et les personnalités politiques.

Que ce soit le journal de TF1¹⁴ qui traite de « faits divers » dans les banlieues populaires mettant en scène un jeune délinquant « issu de l'immigration » ou d'un reportage diffusé le dimanche soir sur M6¹⁵, qui témoigne de la non-mixité de genre dans un bar du « 93 » (Seine-Saint-Denis), les médias de masse exposent les « quartiers » sous un angle inquiétant. Et ces différentes formes de stigmatisation ont, semble-t-il, des conséquences sur les modes de vie des habitants des quartiers populaires (Marlière, 2022, p. 248).

En effet, c'est à partir des années 1990 que les institutions et les médias français ont commencé à percevoir les jeunes de banlieues comme « la principale source d'insécurité » (Marlière, 2022, p. 253). Dans un article du Figaro écrit par Ivan Rioufoul datant de 1995, il est écrit que les « révoltes urbaines » de banlieues sont « nées de l'immigration maghrébine et de son chômage » (Derville, 1997, p. 108). Au-

¹³ Équivalent du diplôme de fin du secondaire au Québec.

¹⁴ Le journal télévisé de la chaîne TF1 est un des plus regardés par les Français, il s'agit de la première chaîne du câble en France.

¹⁵ M6 est la sixième chaîne du câble français, également très regardé par les Français.

delà des presses écrite et télévisée, les politicien·es s'expriment également sur les banlieues. Là aussi, un discours stigmatisant est mobilisé. Le terme discours est employé ici parce qu'il désigne l'expression orale sur un sujet qui sert « à la fois à tenter de convaincre l'autre et de l'engager à adhérer à l'identité que l'on représente, et à tenter de dominer l'espace public en y exerçant une forme symbolique de pouvoir » (Ebongue, 2016, p. 448). À titre d'exemple, Nicolas Sarkozy a désigné les banlieues comme des lieux « désertés par l'Autorité » où règne « l'impunité » (Mongin, 2006, p. 216). En 2005, à la suite du décès d'un enfant de 11 ans tué par balle dans une cité de la Seine-Saint-Denis, Nicolas Sarkozy, qui est à l'époque Ministre de l'Intérieur, déclare vouloir « nettoyer au Kärcher¹⁶ la cité » afin d'exterminer « la racaille » qui pollue les banlieues (Rubercy, 2020). Quelques mois plus tard, lors d'une visite à Argenteuil¹⁷, il s'adresse à une des habitantes d'un immeuble en lui disant « Vous en avez assez de cette bande de racailles ? Bah, on va vous en débarrasser » (INA Société, 2012). En plus de stigmatiser les habitant·es, ce discours sur les banlieues populaires est médiatisé et diffusé à un large public. Souvent, il s'agit de la seule source avec laquelle s'informent les Français pour se faire une idée de ce qu'il se passe dans les banlieues. Dès lors, ce sont ce type de discours stéréotypés qui créent de la « connaissance » sur les banlieues et en font des enjeux mis sur l'agenda politique. En effet, c'est le discours institutionnel qui façonne les politiques publiques, et non pas les revendications ni la réalité vécue par les personnes concernées par ces lois. Avec leur regard extérieur, les politicien·es articulent des préoccupations qu'ils associent à des groupes minoritaires dont ils ne connaissent pas la réalité sociale, dans l'objectif de légitimer des solutions stratégiques aux problèmes qu'ils évoquent. Enfin, si les médias et les personnalités politiques jouent tous les deux un rôle dans la diffusion d'un tel discours, ces rôles sont complémentaires.

Les médias se présentent comme des médiateurs, des diffuseurs, voire des promoteurs des identités politiques réelles¹⁸ mises en avant par les politiques dans leurs différentes prises de parole dans l'espace public. Ils les affirment, les confirment, voire les coconstruisent (Ebongue, 2016, p. 448).

¹⁶ Kärcher est une marque de nettoyeurs qui est entré dans le vocabulaire courant en France. Il s'agit des nettoyeurs à haute pression utilisés dans les espaces extérieurs pour se débarrasser de la saleté et de la moisissure. Ici, la banlieue populaire est vue comme de la moisissure dont il faut se débarrasser.

¹⁷ Le ministre de l'Intérieur rendait visite à un commissariat de la ville le soir et a été accueilli par une foule de personnes révoltées.

¹⁸ Ici, les identités politiques réelles correspondent aux identités « articulées à une existence réelle et à une histoire qui s'est en effet déroulée dans le temps » (Ebongue, 2016, p.448).

Il s'agit donc d'une co-construction, de la part des médias et des politicien·es, d'un ensemble de stéréotypes, et d'un discours visant à stigmatiser les banlieusard·es, permettant *in fine* de justifier la mise en place de politiques publiques. Ainsi, la presse écrite et télévisée choisit un cadrage médiatique spécifique, en montrant la banlieue seulement sous le prisme des faits divers qui s'y déroulent, qui permet aux politicien·nes d'appuyer et de légitimer le discours stigmatisant.

1.2.2 *Le discours méritocratique*

Il y a un autre type de discours véhiculé par les personnalités politiques qui affecte directement les banlieusard·es, et plus particulièrement les jeunes. Il s'agit du discours prônant la méritocratie, principe selon lequel « une société juste est une société qui octroie à chacun la place qu'il mérite, en fonction de ses efforts et de ses talents, plutôt qu'une place abusivement méritée » (Dupriez, 2012, p. 144). Il s'agit d'un principe commun aux sociétés démocratiques et libérales. Cela dit, il perd de son sens lorsque certaines personnes sont favorisées en fonctions de caractéristiques (contacts, origine sociale, patrimoine, etc.) qui n'ont pas de rapport avec leur talent personnel (Brown *et al.*, 2010) :

Les inégalités sociales y sont jugées acceptables (voire justes) si et seulement si elles sont perçues comme découlant des qualités individuelles (talents, efforts) récompensées au terme d'une compétition ouverte et non de propriétés « héritées » (notamment l'origine sociale, le sexe) (Duru-Bellat et Tenret, 2009, p. 229).

L'origine d'un tel discours trouve son ancrage au cœur même de la conception de la République française. En effet, l'article 6 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789¹⁹ dispose que les tous les Français·es sont égaux·ales et « admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents » (DDHC, art.6). La mention des vertus et talents des citoyen·nes fait, ici, directement référence au concept de méritocratie. Napoléon Bonaparte, ancien Empereur ayant marqué l'histoire politique de la France, avait d'ailleurs pour slogan « La carrière est ouverte aux talents » (Mulligan, 2023). Là encore, on retrouve une référence directe à la pensée méritocratique insinuant que la France donne les mêmes chances à tous·toutes. Cette formule insiste sur « la responsabilité personnelle de chacun dans sa réussite sociale, et donc aussi ses échecs » (Brown *et al.*, 2010, p. 162). En ce sens, en véhiculant un discours méritocratique, sous couvert de décrire un système où tous·tes ont une chance égale de réussir, les politicien·nes blâment en réalité les jeunes de banlieues en affirmant que s'iels ne trouvent pas de travail, de stage ou s'iels abandonnent les

¹⁹ Texte fondamental de la Révolution française.

études, c'est uniquement parce qu'ils ne se donnent pas les moyens de réussir. Emmanuel Macron a également affirmé en 2018 lors d'une rencontre à l'Élysée qu'il suffisait de traverser la rue pour trouver du travail (Auffret, 2018). Par ailleurs, c'est à travers ce type d'exemples que l'on comprend que le discours méritocratique nie le discours stigmatisant abordé plus haut. En effet, la République française étant méritocratique, elle donne sa chance à toutes et tous de manière égale sans distinction. *De facto*, elle ne peut discriminer les personnes issues des banlieues populaires en raison de leur origine sociale (et ethnique). L'existence d'un discours stigmatisant véhiculé par la classe médiatique et politique devient alors incompatible avec les valeurs républicaines françaises. Dès lors, le discours méritocratique nie la mobilisation d'un discours stigmatisant par quiconque, étant donné son incompatibilité totale avec les valeurs de la République. En plus de mettre la culpabilité de leur condition sociale sur les jeunes, la pensée méritocratique refuse de reconnaître la réalité qu'ils vivent au quotidien : mépris social, manque d'infrastructures, racisme, etc.

Comme Emmanuel Macron et Nicolas Sarkozy, d'autres personnalités politiques véhiculent ce discours : « Je suis le pur produit de la méritocratie républicaine dont l'école est le pilier » avait déclaré Pap Ndiaye, un universitaire issu de l'immigration devenu Ministre de l'Éducation nationale en mai 2022 (Franceinfo, 2022). De surcroît, Najat Vallaud-Belkacem, Rachida Dati ou encore Élisabeth Moreno sont aussi des politiciennes françaises issues de l'immigration — et parfois des banlieues populaires — qui sont utilisées, ou qui utilisent leur parcours, pour rendre légitime le discours méritocratique. Leur histoire et leurs origines ethnique et sociale sont mises en avant afin de montrer que, si elles l'ont fait, tout le monde peut y parvenir. Pour finir, l'ancrage du discours méritocratique dans la société française s'explique aussi par le rôle que joue l'institution scolaire dans l'organisation de la sélection méritocratique :

Car si seules les inégalités de mérite déterminaient les trajectoires de chacun, et sauf à imaginer que la distribution du mérite suit comme par magie les hiérarchies sociales de l'heure, il ne devrait y avoir aucune corrélation entre origine sociale et accès aux différents niveaux du système éducatif (Brown et al., 2010, p. 162).

Il semble donc que l'école joue un rôle dans la transmission de la pensée méritocratique et qu'elle reproduit des inégalités sociales déjà existantes. C'est ce que nous allons examiner dans la section suivante.

1.2.3 Le rôle du système éducatif dans la pérennisation des inégalités

1.2.3.1 L'école, courroie de transmission du discours méritocratique

De nombreux sociologues (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La reproduction*, Bernard Lahire dans *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, pour en nommer quelques-uns) affirment que l'école est un instrument de reproduction sociale se nourrissant du discours méritocratique. En France, l'éducation est nationale et tous-toutes les citoyen·nes sont, en principe, égaux face à l'éducation. En effet, l'inscription à l'école est obligatoire de 3 à 16 ans et elle est gratuite. En réalité, l'instance de socialisation primaire²⁰ qu'est l'école accroît les inégalités, car elle n'est pas neutre dans sa transmission du savoir (Bourdieu et Passeron, 1964). Les enfants et les étudiant·es ne sont pas tous-toutes égaux face au système scolaire car, selon leur classe sociale, iels n'intègrent pas le savoir de la même manière. En ce sens, l'école transmet la culture de la classe dominante en valorisant la lecture de livres ou l'écoute de musiques reconnus comme étant des « classiques », et présente ces éléments comme appartenant à la culture légitime (Bourdieu et Passeron, 1964). Par exemple, certaines familles bourgeoises n'ont pas de télévision dans leur maison, mais une grande bibliothèque afin de favoriser la lecture de classiques comme *Dom Juan* de Molière, *Thérèse Raquin* d'Émile Zola ou encore *Les Misérables* de Victor Hugo. Aussi, résident·es des grandes villes, ces familles ont pour habitude d'emmener leurs enfants visiter les musées, les opéras et les institutions politiques puisqu'elles se trouvent non loin de leur domicile. De cette façon, les habitudes de vie des enfants élevé·es par des familles aisées ne sont pas les mêmes que celle d'enfants issu·es de familles plus modestes qui habitent en banlieue ou en campagne²¹. À titre d'exemple, la probabilité pour un jeune Français d'intégrer une grande école est multipliée par 83 si son père a fait une grande école²² (Bonneau *et al.*, 2021)²³. Ainsi, le système scolaire participe à la domination des classes sociales privilégiées parce qu'il enseigne la culture de la classe

²⁰ Il s'agit du processus d'intériorisation de normes et de valeurs d'un individu, transmises durant l'enfance par plusieurs instances comme les pairs, l'école et les parents.

²¹ Synonyme de région.

²² En France, les grandes écoles désignent les écoles de commerce (HEC, ESSEC, etc.), d'ingénieurs (Polytechnique, Telecom Paris, etc.) et de sciences sociales (Sciences Po, ENA, ENS, etc.) prestigieuses. Il est d'usage de considérer que si un·e étudiant y fait sa scolarité, iel trouvera un travail sans difficulté à la sortie et aura un niveau de vie confortable. Ces écoles sont souvent désignées comme « la voie royale » pour accomplir ses études.

²³ Pour plus de détails, consultez l'infographie tirée de l'article du journal français *Les Échos* (Lemarchand et Gidoin, 2022) qui traite de la chance d'intégrer une grande école selon son origine sociale, d'après un rapport de l'institut des Politiques Publiques (Bonneau *et al.*, 2021). Ces données permettent de rendre compte du poids de l'origine sociale d'une personne dans la probabilité qu'elle intègre une école prestigieuse. En l'occurrence, le rôle du père est mis en avant comme étant un élément déterminant dans l'admission en grande école de son enfant.

dominante dans son programme scolaire : apprentissage des classiques de la littérature, connaissance des institutions et de l'Histoire de la France, instruction du français à travers un langage soutenu, etc. Dès lors, les enfants dont les parents ont un statut social élevé ont plus de chance de s'épanouir dans le système scolaire car il s'inscrit dans la continuité de l'éducation dont ils ont hérité. Combinées aux discours stigmatisant et méritocratique, ces inégalités face à la transmission du savoir font de l'école un espace où il est difficile de s'épanouir pour les jeunes banlieusard-es. En effet, les difficultés qu'ils éprouvent à se conformer au système scolaire sont perçues comme des échecs, causés par manque de volonté et de capacités intellectuelles.

L'école parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités²⁴ qu'ils doivent leur destin scolaire et social à des défauts de dons ou de mérites qu'en matière de culture la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 253).

Par ailleurs, cette violence symbolique²⁵ perpétuée par l'école sur les jeunes de banlieues peut expliquer la dégradation de celles-ci durant les émeutes de 2005. En effet, l'école a « légitimé la sélection sociale qui a condamné l'avenir de certains jeunes de quartiers populaires » (Marlière, 2022, p. 252).

Autrement dit, le fait que certains jeunes des quartiers aient participé aux incendies de l'école de leur enfance est vécu comme une revanche contre les humiliations exercées par l'institution scolaire, notamment dans son rôle de verdict de classements sociaux des destins futurs (Marlière, 2022, p.252).

En ce sens, les dégâts causés par les émeutes dans les écoles ne sont pas uniquement du vandalisme, mais aussi un moyen de réagir face aux injustices entretenues par le système scolaire français.

1.2.3.2 Le système scolaire comme vecteur de reproduction sociale

Ainsi, comme expliqué plus haut, la mention des banlieusard-es par les médias ou la classe politique est systématiquement nourrie par des stéréotypes. Cela se caractérise par la constante mobilisation d'un discours stigmatisant. Associé au discours méritocratique également prôné par les politicien-nes, ces

²⁴ Contrairement aux héritiers, les déshérités désignent les élèves qui ont de la difficulté à intérioriser les codes du système scolaire car les normes et valeurs transmises par leurs parents durant l'enfance ne sont pas dans le prolongement de celles transmises par le système scolaire.

²⁵ Il s'agit d'un processus de soumission et d'intégration, par les dominé-es, de la vision du monde des dominant-es. Cette violence est intériorisée au point où elle est inconsciemment perpétuée par les dominé-es qui ne remettent pas en question cet ordre établi.

représentations rendent difficile pour les jeunes de construire leur avenir scolaire et professionnel. En effet, le système scolaire français est un vecteur de reproduction sociale qui accentue les inégalités entre les élèves. En plus d'universaliser le discours méritocratique et de ne valoriser que la culture de la classe dominante, selon l'établissement fréquenté (REP ou non, privé ou public, grande ville ou campagne, etc.), les jeunes ont plus ou moins de chances d'intégrer une grande école. Par exemple, 8% des lycées les mieux classés selon leur taux de réussites fournissent 50% des effectifs des grandes écoles les plus sélectives (Bonneau *et al.*, 2021)²⁶. À l'inverse, 50% des lycées les moins prisés représentent 5% des effectifs des écoles les plus sélectives (Bonneau *et al.*, 2021). Aussi, un·e étudiant·e boursier·ière a 34% de chances d'aller à l'université pour faire une licence et un master²⁷, 19% de chances d'intégrer une grande école et 17% de probabilité d'être admis·e dans une des grandes écoles les plus sélectives (Bonneau *et al.*, 2021). Quant aux étudiant·es issu·es de milieux très favorisés, iels ont 78% de chances d'intégrer une grande école parmi les plus sélectives (Bonneau *et al.*, 2021). Il semble donc y avoir des disparités d'accès à l'enseignement supérieur au détriment des jeunes issu·es de milieux populaires. Par ailleurs, cela s'explique aussi par la politique d'éducation prioritaire et l'étiquetage « REP » (anciennement ZEP). En dehors de la dégradation des locaux (problèmes de chauffage dans les salles, toilettes non fonctionnelles, etc.), de leur surexposition à la violence et des conditions d'enseignements précaires, ces écoles ont une mauvaise image auprès des établissements universitaires et des grandes écoles qui privilégient dans leur sélection d'entrée les dossiers d'élèves ne venant pas de REP.

La politique d'éducation prioritaire, en raison de sa médiatisation, a pour effet premier de formaliser des hiérarchies scolaires, y compris par la construction statistique, en distinguant les établissements ordinaires des établissements en grande difficulté. Cet étiquetage participe à la constitution d'un marché scolaire et favorise les stratégies de fuite des parents aisés. Loin de permettre un retournement du stigmat – celui de l'établissement où la réussite et l'ambition vont l'emporter sur le déclin –, l'étiquetage « éducation prioritaire » renforce le stigmat qu'il s'agit de combattre (Merle, 2012, p. 64).

²⁶ Pour en savoir plus, consultez l'infographie sur l'importance du choix du lycée dans la probabilité d'intégrer une des grandes écoles les plus sélectives (Lemarchand et Gidoin, 2022). Elle met en exergue le fait que le lycée dans lequel un·e élève est scolarisé·e détermine grandement ses chances de poursuivre des études dans une école prestigieuse.

²⁷ Lemarchand et Gidoin (2022) donnent également des indications sur la chance d'intégrer une grande école selon son origine sociale, d'après un rapport de l'institut des Politiques Publiques (Bonneau *et al.*, 2021). En fonction des attributs sociologiques (sexe, condition financière et origine sociale), un·e élève a plus ou moins de chances d'être admis dans une grande école. En l'occurrence, les données présentées montrent qu'être un homme non boursier et issu d'un milieu très favorisé multiplie grandement les chances d'étudier dans une grande école parmi les plus sélectives.

En effet, en France, il existe une carte scolaire où les lycées sont sectorisés par zone d'habitation. Chaque élève a un lycée de secteur (public) dans lequel iel est automatiquement inscrit. Certains secteurs sont favorisés par rapport à d'autres. Dépendant du lieu d'habitation des jeunes, lorsque ceux-celles-ci habitent en banlieues populaires, leur lycée de secteur est systématiquement un établissement classé REP. Dès lors, leurs perspectives d'avenir sont restreintes, puisque les écoles et universités auxquelles iels postulent recrutent très peu de jeunes issues de ces lycées, considérant que l'enseignement y est médiocre. Ainsi, on constate l'existence d'inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur chez les jeunes de banlieues.

1.2.4 L'expérience des discours stigmatisant et méritocratique par les jeunes

Après avoir brossé le portrait des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur, fortement engendrées par les discours stigmatisant et méritocratique, ainsi que le maintien d'un système scolaire vecteur de reproduction sociale, il est pertinent de se pencher sur l'expérience des discours mentionnés sur les jeunes de banlieues.

Premièrement, bien que ces discours postulent une uniformité des caractéristiques sociologiques chez les jeunes de banlieues, ce n'est pas le reflet de la réalité. Iels n'habitent pas tous-toutes dans des HLM, ne sont pas tous-toutes issues de l'immigration, ni en échec scolaire ou en proie à la délinquance. Dans une perspective intersectionnelle, les jeunes ont des expériences différentes de la stigmatisation en fonction de leurs propres caractéristiques sociologiques (Crenshaw, 1989). C'est d'ailleurs dans des contextes méritocratiques que persiste l'ignorance de l'intersection des caractéristiques sociales, notamment le genre (Crenshaw, 2025). Dès lors, un homme blanc de banlieue n'aura pas la même expérience des discours mentionnés qu'une femme racisée. De même, un homme blanc de la classe moyenne vivant dans un quartier résidentiel au sein d'une banlieue populaire ne sera pas confronté aux mêmes discours qu'un jeune issu de l'immigration en situation de précarité vivant en HLM.

Deuxièmement, aux États-Unis²⁸, Berg *et al.* (2013) montrent que les discours ont un poids significatif sur la tendance qu'ont les jeunes des quartiers populaires à envisager des études postsecondaires. Pour

²⁸ La littérature états-unienne est mobilisée ici puisqu'elle permet de puiser dans les études sur les jeunes de quartiers défavorisés et leur rapport aux études universitaires. Il existe tout de même des études francophones sur l'expérience du discours stigmatisant sur la maladie mentale (Doutrelant, 2020), sur l'institutionnalisation du stigmat (Héas et Dargère, 2014) ou encore sur la stigmatisation dans le cadre scolaire entre les élèves d'écoles

expliquer le fait que les résidents de quartiers défavorisés aux États-Unis soient moins susceptibles d'entreprendre des études universitaires comparativement aux résident-es de quartiers aisés, Harding (2011) postule que les jeunes de quartiers défavorisés ne possèdent pas une culture totalement opposée aux études universitaires, mais qu'ils ont autour d'eux-elles plus de diversité culturelle et de schémas alternatifs à la poursuite d'études. Selon lui, c'est cette « hétérogénéité culturelle » qui justifie le lien entre statut socio-économique et inscription aux études post-secondaires (Harding, 2011, p. 323). De surcroît, les pairs ont également des effets sur la poursuite d'études des jeunes de quartiers populaires (Sokatch, 2006). En effet, une étude d'Andrew Sokatch (2006), intitulée « *Peer Influences on the College-Going Decisions of Low Socioeconomic Status Urban Youth* », a été menée auprès de jeunes latinos et jeunes noir-es au faible statut socio-économique ayant été scolarisé-es en école publique. Elle a montré que les choix des pairs et des ami-es en la matière pesaient sur le choix des jeunes. En ce sens, si un-e jeune est entouré-e de personnes inscrites à l'université, iel sera prédisposé-e à entreprendre des études à son tour. On peut alors imaginer, qu'en plus de l'impact des discours stigmatisant et méritocratique sur les jeunes de banlieues, leur entourage peut s'avérer être un facteur ayant des répercussions sur leur choix d'entreprendre ou non des études supérieures.

Troisièmement, plusieurs travaux empiriques ont montré que des jeunes stigmatisé-es en raison de leur lieux d'habitation parvenaient à produire des contre-discours visant à s'affranchir d'une telle marginalisation. Une étude réalisée en Suède a examiné comment les enfants de 11 à 15 ans de quartiers vus et présentés comme dangereux par des discours relayés dans la presse parviennent, grâce à leurs expériences personnelles, à se défaire de ces préjugés et à mobiliser des contre-discours (Van der burgt, 2008). De façon similaire, à Boston, des fresques murales peintes par et pour les jeunes leur permettent de diffuser des représentations alternatives de leur identité, en opposition aux discours médiatiques qui stigmatisent leur ville comme étant dangereuse (Sieber *et al.*, 2012). Ces formes de réappropriation des discours constituent des ressources discursives offrant la possibilité aux jeunes de s'affranchir de la stigmatisation.

secondaires et le corps éducatif (Vienne, 2004). Toutefois, elles ne s'intéressent pas à l'impact de la stigmatisation sur le choix d'aller à l'université.

1.2.5 Objectifs et question de recherche

En somme, tous ces éléments témoignent, dans un premier temps, de la présence d'un discours particulièrement stigmatisant qui décrit les habitant·es de banlieues comme des personnes sans emploi, systématiquement issu·es de l'immigration, habitant en HLM et en proie à de la délinquance. Coconstruit par la presse et les politicien·nes, ce discours est couplé, dans un second temps, à un discours méritocratique qui nie la stigmatisation et fait peser la responsabilité de leur condition sociale entièrement sur les banlieusard·es. De surcroît, la manière dont a été pensé le système scolaire ne donne pas les mêmes chances à tous·toutes les élèves puisqu'il valorise la culture de la classe dominante, plus difficile à assimiler pour les enfants issu·es des classes populaires. Dès lors, ces dernier·ières ne sont pas égaux·ales face au savoir transmis par l'école, qui devient un vecteur de reproduction sociale. Bien que le gouvernement français ait tenté de limiter ces inégalités par la création du Réseau d'éducation prioritaire (REP), l'écart de réussite entre les élèves scolarisé·es en REP et les autres se creuse, et limite les perspectives d'avenir des élèves de banlieues. Lorsque l'on se penche sur l'expérience qu'ont les jeunes de discours stigmatisant, de nombreuses études montrent que cela peut impacter la manière dont ces dernier·ières voient leur parcours d'études. Parmi les conséquences de la stigmatisation, il y a notamment une propension à ne pas envisager d'études universitaires chez les jeunes de quartiers défavorisés.

Ainsi, la question de recherche qui guide cette étude est : **comment les jeunes de banlieues expérimentent les discours stigmatisant et méritocratique à leur égard?**

À cela s'ajoute trois sous-questions :

- Quels sont les discours que les jeunes identifient comme étant stigmatisant et méritocratique à leur égard?
- Quelles incidences ont ces discours sur la perception qu'ont les jeunes de leur avenir scolaire/professionnel et d'eux·elles?
- Quelles stratégies mettent-ils en place pour naviguer ces discours?

Cette recherche a pour objectif d'explorer l'expérience qu'ont les jeunes des discours qui pèsent sur eux·elles, et l'incidence qu'ils ont sur leur perception d'eux·elles et de leur avenir. Il s'agit d'observer dans quelle mesure les jeunes s'affranchissent de ce type de discours ou, au contraire, les intériorisent. Dans une logique intersectionnelle, cette étude prend en considération dans son analyse les caractéristiques

personnelles des jeunes qui teignent leur expérience. Dans une nécessité de comprendre les choix qu’iels prennent en matière d’études, l’attention sera mise sur l’environnement des interrogé-es, autant par le biais de l’école dans sa transmission du discours méritocratique, que par les pairs, la famille et les ami-es qui ont des répercussions sur leurs choix. Est-ce que ces discours sont véhiculés par leurs proches et limitent les ambitions des jeunes? À l’inverse, conscient-es que la stigmatisation dont iels font l’objet s’écarte de la réalité, ont-iels tendance à faire preuve de plus d’ambition afin de contredire les stéréotypes et défier les statistiques? Autant d’interrogations auxquelles cette étude vise à répondre. Enfin, il est aussi question d’examiner la mobilisation par les jeunes d’éventuels ressources discursives, comme des contre-discours, visant à s’opposer à la stigmatisation vécue. Par ailleurs, de nombreuses associations (Ambition Campus, CAMPLUS, Cité des chances, etc.) en faveur de l’égalité des chances ont vu le jour et permettent aux futurs étudiants d’appréhender le passage vers les études postsecondaires. Ces organismes sont aussi des moyens pour les jeunes de se doter de ressources discursives, c’est-à-dire, de moyens de résister aux discours stigmatisant et méritocratique.

1.2.6 Pertinence sociale, scientifique et communicationnelle

Cette étude entend mettre l’emphase sur la parole des jeunes de banlieues. Plutôt que de parler à leur place, il est ici question de mettre en lumière leurs récits à travers les entretiens menés. Étant moi-même issue des banlieues, il me paraissait important d’effectuer une recherche menée par et pour les banlieusard-es. C’est pourquoi les verbatims prennent une place significative dans les résultats et l’analyse. Faire entendre leur voix, souvent ignorée, vise à rendre compte de leurs parcours scolaires/professionnels pour offrir des modèles de représentations aux jeunes scolarisés en REP. Afin de trouver des pistes de solution à la problématique énoncée dans les pages précédentes, cette recherche vérifie, entre autres, si valoriser des profils de personnes qui leur ressemblent, qui ont côtoyés probablement les mêmes établissements scolaires qu’eux-elles, peut aider les jeunes de banlieues à s’affranchir de la stigmatisation et à atténuer le fatalisme social qui en découle, et qui les prive de l’accès à l’éducation supérieure. En plus d’effectuer une recherche *sur* ces jeunes, ce projet souhaite aussi, humblement, leur donner une voix. C’est pourquoi, bien que les résultats de l’analyse soient ici présentés sous la forme d’un mémoire, ils seront par la suite vulgarisés et publiés sous forme de fiches. Ces fiches contiendront aussi les conseils que chaque participant-e a formulé à la fin de son entretien ainsi que leur parcours anonymisé. Le souhait est de publier des résultats mobilisables par les personnes visées par la recherche et de leur faire prendre connaissance d’une variété de récits de vie. Le but de cette vulgarisation est de favoriser l’estime de soi des jeunes en contribuant à la construction d’images positives d’habitant-es de banlieues. Cela pourra

également les outiller de stratégies de contournement des inégalités dont iels sont victimes, en leur fournissant des ressources discursives sous la forme de récits alternatifs à ce qui est montré dans les médias

Par ailleurs, cette étude fait avancer la recherche sur les jeunes victimes de stigmatisation. Bien que la recherche sur les personnes des quartiers défavorisés ait une place significative dans la littérature, le sujet des banlieues est la plupart du temps étudié sous le prisme de l'immigration, des inégalités de classes, de l'insécurité ou encore de l'Islam. Ici, ce sont davantage les inégalités engendrées par les discours stigmatisant et méritocratique, en lien avec le système scolaire, qui nous intéressent. La recherche vise donc à élargir le débat au rôle de ces discours et du système scolaire dans la perpétuation des inégalités.

Enfin, nous nous penchons ici directement sur la notion de discours (Foucault, 1969) comme processus communicationnel, et sur comment les jeunes les vivent et les perçoivent. L'angle d'analyse de cette étude est également centré sur la négociation de sens que font les jeunes vis-à-vis de ces discours. Les ressources discursives (Kuhn, 2009), que nous aborderons dans le chapitre 3, font ici partie intégrante du processus communicationnel de négociation de sens puisqu'elles offrent d'autres formes d'auto-identification.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

Comme décrit dans les sections précédentes, il y a deux principaux discours auxquels font face les jeunes de banlieues. À savoir un discours stigmatisant qui les décrit comme des citoyen·nes de seconde zone et, en contraste, un discours méritocratique qui nie le premier en prétendant que tous·toutes les citoyen·nes ont les mêmes chances de réussir, notamment à l'école. Ce discours, comme nous l'avons vu, en prétendant qu'aucun obstacle ne retient qui que ce soit, revient à attribuer le blâme de l'échec à l'individu, en niant une responsabilité collective. Les jeunes sont donc aux prises avec ces deux discours, qui se renforcent l'un l'autre en se niant mutuellement.

Afin de comprendre comment ces discours nuisent à leurs chances de réussite à l'école puis à l'université, nous allons nous tourner vers des théories qui considèrent les discours comme performatifs. Autrement dit, ces discours ne font pas que décrire une réalité (en fait, nous avons bien montré qu'ils sont complètement déconnectés de la réalité) mais, suivant les conceptions performatives du langage, mais aussi Foucault (1969), ils produisent la réalité qu'ils prétendent décrire et, surtout, ils produisent les subjectivités disponibles aux jeunes de banlieues : autrement dit, dans ces discours, le seul « rôle » que peut jouer un·e jeune est celui d'une « racaille » en constant échec, qui n'a que lui·elle-même à blâmer pour cela.

Il n'est pas facile pour un·e jeune de se sortir d'un positionnement discursif, puisque celui-ci est stigmatisant. Nous avons jusqu'à présent évoqué ce terme, mais la notion de « stigmaté », que j'emprunte à Goffman (Goffman, 1986), désigne, dans ses termes, une « identité souillée », et a fait l'objet d'une tradition de recherche sur laquelle nous nous pencherons pour saisir les stratégies disponibles à une personne pour contrer la perception négative que le public peut avoir d'elle. Nous verrons que ces stratégies consistent souvent à cacher les aspects stigmatisants d'une identité. Cela dit, quand ces stigmatés sont l'éducation et la façon de se présenter et de parler, il est moins aisé de les cacher.

C'est pourquoi, dans un troisième mouvement, nous nous tournons vers la notion de ressources discursives, développée par Timothy R. Kuhn (2009), qui propose que chaque personne puise dans un répertoire de manières de parler, de justifications, d'anecdotes et d'autres bribes de discours, pour se munir d'outils lui permettant de faire face à la situation interactionnelle dans laquelle elle se

trouve. Ces outils, pouvant prendre la forme de contre-discours, permettent notamment de s'affranchir d'une stigmatisation. Ainsi, le rôle d'associations comme peut être compris comme consistant à doter les jeunes de nouvelles ressources discursives, qui leur fournissent de nouvelles subjectivités (et, donc, de nouveaux rôles à jouer), ainsi que la capacité de remettre en cause les discours stigmatisant et méritocratique. Ces nouvelles subjectivités sont aussi des moyens de réaffirmer et de se réapproprier leur identité souvent essentialisée par les discours stigmatisant et méritocratique.

Par ailleurs, l'identité personnelle se construit discursivement, à travers une renégociation des discours culturels dominants, notamment en matière de race, d'ethnicité et de religion. Wren (Wren, 2002) soutient que l'identité émerge d'un « dialogue fluide et collaboratif entre des personnes réelles ayant des perspectives et des préférences qui se recoupent », plutôt que d'être statique ou intégrale, remettant ainsi en question les hypothèses orthodoxes des sciences sociales qui traitent l'identité personnelle comme un simple épiphénomène de l'identité de groupe. Cette construction discursive implique souvent un positionnement oppositionnel, comme le démontre le mémoire de Jessen (2009) sur les femmes musulmanes à Wellington, qui construisent une « identité comparative » en opposant leur identité musulmane/islamique au discours occidental, « construisant le soi en opposition à aux 'autres' » (p. 2). Ces femmes utilisent « des dispositifs linguistiques et discursifs pour exprimer leur identité musulmane en subvertissant les discours sociétaux » (Jessen, 2009, p. 2). Robinson (1999) souligne en outre comment les discours dominants sur la race, le genre et d'autres identités ont des conséquences importantes, mettant en évidence la nature intersectionnelle de la construction identitaire en opposition aux récits culturels hégémoniques.

Considérer l'identité personnelle comme émergeant d'une renégociation de discours sociétaux souligne qu'elle résulte d'un « travail identitaire » qui n'est pas que personnel, mais aussi interactionnel et collectif (Brown, 2015 ; Mallet et Wapshott, 2011). Ce travail identitaire se fait, en bonne partie, en réaction à des « menaces » à l'identité existante ou encore face à des discours normatifs concernant cette identité (Brown et Coupland, 2015 ; Vallas et Christin, 2018).

Penser en termes de performativité du discours, puis employer la notion de ressources discursives, permettent sur le plan de la méthodologie, d'attirer l'attention des chercheur-es sur ce que *fait* le discours, c'est-à-dire comment il affecte les jeunes, puis sur ce que peuvent faire les jeunes avec le discours, en s'appropriant les ressources qui leur sont fournies. Les discours méritocratiques et stigmatisants, entre

autres conséquences, définissent l'identité des jeunes ainsi que leur place dans la société. En manipulant l'identité et le rapport à la société, les discours incitent aussi les jeunes à s'exclure eux-mêmes des études universitaires et, par la suite, à porter individuellement le blâme de leur supposé manque d'ambition. Cela dit, cette étude montre aussi que les jeunes peuvent se réapproprier ces discours nocifs pour les critiquer, les renégocier à leur propre avantage et, éventuellement, les combattre (comme le montre, dans les cas des afro-américains et des personnes LGBTQ, l'essai de Butler (1997)). Ainsi, on déplace l'agentivité, c'est-à-dire la capacité d'agir, du discours lui-même, vers les jeunes qui emploient ce discours pour atteindre leurs propres objectifs.

2.1 La notion de discours

Pour Foucault (1969), le discours correspond aux systèmes d'énoncés qui produisent les catégories sociales, incluant celles d'individu, de sujet ou même d'auteur·rice –, le discours produit donc même celui-celle qui l'énonce. Ainsi, il faut considérer « l'ensemble des énoncés à travers lesquels ces catégories se sont constituées » et comment elles sont déployées comme « champ de connaissances » (Foucault, 1969, p. 43).

Les chercheur·es qui étudient les discours doivent en observer les effets de stratification : comment les discours se renforcent l'un l'autre, s'accumulent, et combinent leurs effets. Foucault (1969, p. 10) invite d'ailleurs à observer les continuités entre les discours : « Quel système de relations (hiérarchie, dominance, étagement, détermination univoque, causalité circulaire) peut-on décrire de l'une à l'autre? ». À cet égard, lorsque l'on se penche sur le contenu même des discours stigmatisant et méritocratique, nous nous rendons compte qu'ils se complètent et se renforcent l'un l'autre. À titre d'exemple, nous avons d'une part les préjugés fondateurs du discours stigmatisant qui postulent que tous·toutes les banlieusard·es vivent en cités, c'est-à-dire dans des grands ensembles d'immeubles, qu'ils ont un accent et ne savent pas s'exprimer, ou encore qu'ils sont des délinquant·es violent·es en échec scolaire et toujours issu·es de l'immigration maghrébine ou d'Afrique sub-saharienne. D'autre part, il y a le discours méritocratique qui, comme expliqué plus tôt, avance que chaque Français·e est responsable de sa situation personnelle (réussite ou échec scolaire/professionnel) et que la République donne les mêmes chances à tous·toutes. Partant de ce postulat, les jeunes de banlieues qui sont délinquant·es, en échec scolaire ou sans emploi, le sont uniquement par leur faute.

Pour mieux saisir l'articulation et le renforcement de ces deux discours, il faut se pencher sur des exemples concrets. Dans le journal *le Monde*, un dessin de Plantu suggère qu'un plan d'action de la ville mis en place par l'État et offrant un soutien aux commerçants des banlieues offrirait la possibilité aux jeunes d'ouvrir des commerces de haschich, de crack et d'héroïne (Le Goullon et Tellier, 2023). Du côté des politicien·nes, en 2022, Valérie Pécresse, présidente de la Région Île-de-France, a repris les propos tristement célèbres de Nicolas Sarkozy, et a affirmé vouloir « ressortir le Kärcher de la cave » pour « reprendre le flambeau de la droite [...] dur avec les caïds, avec les voyous » (Le Point, 2022). Si l'on constate que le discours stigmatisant sur les jeunes de banlieues résiste à l'épreuve du temps, c'est aussi le cas du discours méritocratique. C'est Nicolas Sarkozy en 2007 qui avait mis le discours méritocratique au cœur de l'actualité politique lors de sa campagne présidentielle, en démocratisant la formule « travailler plus pour gagner plus » (Faure et Platat, 2007). Plus récemment en 2021, Gabriel Attal, alors porte-parole du gouvernement qui est devenu Premier ministre en 2024, a affirmé qu'il était attaché à la valeur du travail et à la méritocratie, et que le Président Macron mettait tout en œuvre « pour qu'on gagne plus en travaillant, qu'en ne travaillant pas. » (CNEWS, 2020). Insinuant par-là, que ceux·celles qui n'ont pas d'emploi ne s'en donnent pas les moyens et ne devraient pas recevoir de l'aide financière de la part de l'État. Ainsi, nous avons en premier lieu des extraits de discours stigmatisant qui peignent un portrait péjoratif et réducteur des jeunes de banlieues. En second lieu, nous avons un discours méritocratique qui soutient que la mauvaise image associée jeunes de banlieues est le fruit de leurs choix, et qu'il ne tient qu'à eux·elles de se sortir de leur situation. Dès lors, les deux discours entretiennent une causalité circulaire, que Foucault mentionne (Foucault, 1969, p.10), et qui a un impact considérable sur les personnes visées.

En plus de se renforcer entre eux, le type de discours mobilisé par cette recherche est particulier puisqu'il s'articule autour des inégalités sociales, et qu'il trouve son ancrage dans un contexte bien particulier : celui des banlieues populaires en France. Ces pratiques langagières souvent mobilisées par les politicien·nes et relayées par la presse, que nous avons présenté plus haut, contribuent nécessairement par produire du « savoir » sur une population. Selon Foucault, le fait de produire ce type de discours alimente les structures de pouvoir et de domination en créant de la connaissance sur un type de personne ou sur une situation donnée (Foucault, 1969).

Les discours dominants sont ceux qui privilégient des constructions de la réalité qui reflètent et entretiennent des relations de pouvoir existantes et les structures sociales (Willig, 2017, p. 92).

En ce sens, les classes politique et médiatique renforcent leur relation de domination sur les personnes des banlieues populaires en prônant les discours stigmatisant et méritocratique. Si l'on suit cette analyse critique du discours, c'est à travers cette pratique langagière que les politicien·ns et les médias façonnent la réalité et construisent une image stéréotypée des banlieusard·es afin de maintenir une relation de pouvoir (Foucault, 1969). Ainsi, pour saisir la mesure dans laquelle ces discours influencent la trajectoire professionnelle des jeunes de banlieues, il faudrait s'intéresser à leur réalité sociale, pas celle construite par la presse et les politicien·nes. Avec sa théorie du contexte, le chercheur hollandais Van Dijk explique dans ses publications « *Context Models in Discourse Processing* » et « *Text and Context of Parliamentary debate* » que le contexte dans lequel se situe un discours constitue une « représentation mentale qu'élaborent les interactants à propos de la situation sociale et de l'événement communicatif auxquels ils prennent part. » (Micheli, 2006, para. 20). Ici le contexte est vu comme une construction cognitive et sociale caractérisée par « la variation individuelle » d'intensité diverse, qui imprègne les discours (Micheli, 2006, para. 21). En effet, Van Dijk tente de démontrer que les caractéristiques d'un individu (expérience de vie, sexe, statut social, etc.), mais aussi les relations de pouvoirs et normes sociales, peuvent influencer sa perception du contexte. Par ailleurs, cette théorie du contexte est également avancée par Joseph Petraglia dans son analyse sur la narration dans le domaine du comportement et de la santé publique (2007). Il explique que, outre le discours véhiculé, la connaissance du monde d'un individu se construit aussi à travers :

des expériences antérieures, des normes sanctionnées par la société et des interprétations privées qui sont tissées dans des histoires sur qui nous sommes et comment nous en sommes arrivés là (Petraglia, 2007, p. 495).

Il postule donc que l'expérience personnelle d'un individu joue un rôle dans la perception et l'acceptation d'un discours, et qu'il faut coconstruire des discours/récits en accord avec les histoires des personnes pour que celles-ci se les approprient et ne les rejettent pas. Dès lors, l'importance du contexte dans l'analyse des discours s'avère pertinente dans cette recherche. En effet, il serait intéressant d'explorer comment les jeunes interprètent les discours stigmatisant et méritocratique en fonction de leur propre situation. Par cela, j'entends observer leur réception des discours selon s'ils ont vécu ou non de la discrimination, s'ils sont en « réussite ou échec » scolaire, si leur environnement (famille, pairs) est en accord avec ce type de

discours, etc. En ce sens, leur situation personnelle peut les amener à contextualiser les discours véhiculés à travers leur propre vécu. Par exemple, lorsqu'un·e politicien·ne explique à la télévision que les banlieues sont peuplées de délinquant·es paresseux en échec scolaire qui ne veulent pas réussir, un jeune dont l'entourage prône l'existence de la méritocratie n'aura pas la même perception de ce discours qu'un élève qui a grandi dans un cercle familial niant l'existence de la méritocratie en France. Aussi, l'analyse du contexte peut se faire à travers les interactions entre le discours et les caractéristiques des jeunes qui peuvent se réapproprier ces discours afin d'opérer des stratégies discursives de résistance. C'est notamment le cas du rappeur Kery James dans son titre « Banlieusards », qui détourne les discours méritocratique et stigmatisant envers les banlieues afin de dénoncer les inégalités et produire un contre-discours.

Banlieusards et fier de l'être, J'ai écrit l'hymne des battants,
Ceux qui n'ont pas toujours ce qu'on attend d'eux
Qui n'disent pas toujours c'que l'on veut entendre d'eux
[...]
C'que la France ne nous donne pas on va lui prendre
J'veux pas brûler des voitures, j'veux en construire, puis en vendre
Si on est livré à nous même, le combat faut qu'on le livre nous même. (Kery James, 2008)

En effet, à travers ces paroles, Kery James montre à ses auditeurs·rices comment sont perçu·es les banlieusard·es et comment ces dernier·ères doivent se réapproprier ces préjugés grâce à un contre-discours.

Au-delà d'explorer la compréhension des discours par les variables sociodémographiques des jeunes de banlieues, ce que nous avons qualifié de « contexte », nous envisageons aussi les discours dans leur dimension matérielle. Par dimension matérielle, nous entendons observer concrètement les métaphores et formules utilisées pour désigner les banlieusard·es. Par exemple, Nicolas Sarkozy a démocratisé la formule « nettoyer la banlieue au Kärcher » (Rubercy, 2020) et celle-ci a été réutilisée plusieurs fois par d'autres politicien·nes, notamment par Valérie Pécresse lors de la campagne présidentielle de 2022 (Le Monde, 2022). Il est donc ici question d'examiner la manière dont ces affirmations participent à la stigmatisation des jeunes et leur attribuent un rôle. Par ailleurs, en communication organisationnelle, l'approche discursive des organisations postule que le discours, à travers le langage, caractérise la structure et les pratiques de l'organisation et attribue des rôles aux acteurs concernés (Grant et Iedema, 2005). Ces rôles ne sont pas donnés au hasard, mais sont le fruit de récits et discours institutionnels (Grant et Iedema, 2005). Ainsi, nous pouvons postuler que les formules langagières employées par les médias et

les politicien·nes prescrivent des rôles aux jeunes de banlieues. De ce fait, il est intéressant d'observer comment les jeunes perçoivent ces rôles. Aussi, être sans arrêt décrit comme des adolescent·es délinquant·es sans avenir les met dans une posture stigmatisante qui peut avoir un impact sur leurs relations avec autrui. Entre autres termes, si l'on sait qu'un rôle nous est attribué sur la base de préjugés, il est possible que nous nous conformions à ce rôle. À l'inverse, il est aussi probable d'opter pour la posture opposée et de ne pas se conformer au rôle prescrit. En somme, la question des formulations et du rôle qu'elles attribuent aux banlieusards est une piste intéressante. Lors d'entrevues avec les jeunes, il serait judicieux de les questionner sur leur positionnement face au rôle qu'on leur attribue et leur perception de celui-ci.

À travers l'analyse du discours, on comprend que leur utilisation par la classe politique et médiatique renforce leur domination sur les banlieusard·es et leur prescrit des rôles basés sur des préjugés. La réception de ces discours en fonction du contexte personnel des jeunes et le rôle qui leur est donné sont des éléments à explorer lors de la collecte de données. Toutefois, cette analyse ne peut être complète si l'on ne se penche pas sur la notion de stigma, omniprésente dans le discours médiatique et politique.

2.2 Le phénomène de stigmatisation ancré dans le discours

Principalement développé par Erving Goffman, le stigma correspond à un ensemble de stéréotypes négatifs véhiculés à l'égard d'un groupe d'individus en raison d'attributs particuliers (Goffman, 1986). L'attribution de ces préjugés est dévalorisante et constitue un « handicap » dans les interactions quotidiennes des personnes victimes du stigma. Dans le cas des banlieusard·es, ces attributs correspondent à leur lieu d'habitation, leur accent, leur tenue vestimentaire ou encore leurs goûts (musique, nourriture, littérature, etc.). Comme expliqué plus haut, ces caractéristiques sont perçues négativement par les politicien·nes et la classe médiatique qui coconstruisent un discours stigmatisant sur les personnes issues des banlieues populaires.

De ce fait, pour être stigmatisant, un attribut doit faire l'objet d'un consensus social et être partagé par un ensemble de personnes (Stangor C. et Crandall C.S., 2000). En somme, un attribut n'est pas stigmatisant en soi, par nature, mais il est le produit d'une culture, d'une société (Bourguignon et Herman, 2007, p. 105).

Ce consensus social autour de la stigmatisation des personnes vivant en banlieues populaires a été façonné par le discours institutionnel mentionné plus haut, à la fois en tant que prescripteur de rôles et constructeur d'imaginaire collectif. Le discours sur les banlieues semble donc être le produit d'une culture

créée et imposée par la classe dominante afin de produire des connaissances sur eux-elles justifiant l'inaction de l'État ou la mise en place de politiques publiques inachevées. C'est notamment le cas de la politique du Réseau d'éducation prioritaire, évoquée plus tôt, censée « réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024). Toutefois, bien que cette politique date de 1982, des écarts de réussite significatifs persistent entre les élèves scolarisé-es en éducation prioritaire (EP) et ceux qui ne le sont pas :

En 2022, 23,7 % des élèves des collèges REP+ et 32,3 % des élèves des REP ont obtenu une moyenne supérieure à 10/20²⁹ aux épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB)³⁰, contre 52,8 % dans les collèges publics hors EP. Les élèves des collèges en EP réussissent moins bien aux épreuves écrites du DNB, avec une proportion importante d'élèves obtenant moins de 8/20 (Ben Hamouda, 2024).

Par ailleurs, il est de rigueur de souligner que les banlieusard-es sont stigmatisé-es dans un contexte précis, mais surtout lorsqu'ils sont en interactions avec des non-banlieusard-es.

L'aspect stigmatisant d'un attribut est également fonction des circonstances dans lesquelles la personne stigmatisée interagit avec les autres individus. Ainsi, bien qu'un stigmat puisse, dans certaines situations, être partagé au sein d'une société, il ne sera pourtant pas d'application (Bourguignon et Herman, 2007, p. 106).

Le contexte historique et social de création des banlieues fait que ses habitant-es sont entouré-es de personnes ayant les mêmes caractéristiques sociales qu'eux-elles à quelques exceptions près (religion et ethnicité, par exemple). On peut donc imaginer que ce n'est pas forcément au sein de leur banlieue qu'ils sont stigmatisé-es mais plutôt lorsqu'ils en sortent. Par exemple, lorsqu'ils travaillent, vont à l'université, exercent une activité sportive en dehors de leur ville ou de leur département de résidence. Les banlieusard-es sont confronté-es à leurs attributs lorsque ces derniers sont mis en opposition avec ceux d'autres personnes. Cette stigmatisation liée à la classe sociale leur confère donc un statut dans leurs interactions avec des individus, qui peut être une manière de se définir en tant que personnes (Garcia *et al.*, 2007). Dans le cadre d'une étude menée sur la manière de cacher son stigma de classe sociale, des chercheur-es expliquent que les personnes de classes sociales considérées comme inférieures ont

²⁹ Le système de notation est sur 20 en France, 10/20 étant la moyenne à obtenir pour compléter un examen.

³⁰ Il s'agit du premier diplôme que l'on obtient à la fin du collège à 14/15 ans.

tendance à moins exprimer leur stigma lors d'interactions avec des personnes de classes sociales « supérieures » :

Plus précisément, les personnes ayant un statut inférieur qui interagissent avec des personnes ayant un statut supérieur se comportent d'une manière qui est plus difficile à « lire » pour leurs partenaires. En d'autres termes, leur comportement transmet des informations moins claires sur elles-mêmes et sur leur état affectif (Garcia *et al.*, 2007, p. 99).

En effet, on peut imaginer que les individus de classes sociales considérées inférieures adaptent leur comportement afin de dissimuler leur stigma et ne pas être perçus négativement par leur interlocuteur·rice.

Les disparités de pouvoir et les attentes comportementales associées aux rôles de statut peuvent certainement influencer le comportement expressif. Par exemple, Hecht et LaFrance (1998) ont constaté que les personnes ayant un rôle de faible pouvoir souriaient à leurs partenaires d'interaction ayant un pouvoir élevé, quel que soit leur propre état affectif. Cependant, dans le contexte du statut qui découle de la richesse et de la classe sociale, nous soutenons que le prisme de la stigmatisation peut aider à expliquer comment le statut influence le comportement interpersonnel (Garcia *et al.*, 2007, p. 100).

Ainsi, il peut être intéressant d'analyser comment le stigma est vécu par les banlieusards et explorer leurs potentielles stratégies visant à s'adapter à des interlocuteurs·rices différents d'eux. Par exemple, les jeunes de banlieues populaires peuvent moduler leur langage ou leur style vestimentaire dans des contextes académiques ou professionnels afin de ne pas être victime de préjugés. Ces méthodes de dissimulation de leur stigma peuvent être des ressources dont ils se servent pour contrer les inégalités dont ils sont victimes et s'émanciper des discours stigmatisant et méritocratique. Par ailleurs, il est important d'envisager que ces stratégies soient aussi de ne pas cacher mais, à l'inverse, de revendiquer le stigma.

Une autre facette du stigma peut être pertinente à étudier. En effet, un individu ayant conscience de la stigmatisation dont il fait l'objet peut décider de s'autoexclure de situations dans lesquelles il se retrouvera stigmatisé. Cette stratégie est notamment pointée du doigt par Clara Molina dans son étude *Shame on me: the individual whitewash of a social stigma underpinned by language ideologies* :

Il s'agit toutefois d'une dynamique perverse de revictimisation : lorsque les locuteurs fuient la participation à des environnements dans lesquels ils pensent (à juste titre) qu'ils seront jugés, ils finissent par se placer dans une position de plus en plus vulnérable à partir de

laquelle il est difficile de surmonter la subalternité. La stigmatisation boucle ainsi la boucle avec une prophétie auto-réalisatrice qui renforce encore les stéréotypes négatifs et les attitudes discriminatoires (Molina, 2024, p. 2).

En effet, lorsque l'on ne se sent pas légitime de prendre part à des interactions avec des personnes susceptibles de nous stigmatiser, il est probable de s'enfermer dans une boucle de « revictimisation » qui renforce davantage le stigma. Par conséquent, on peut concevoir qu'un·e jeune banlieusard·e en pleine construction identitaire, moment où le regard des autres est parfois difficile à supporter, éprouve de la difficulté à naviguer ces préjugés. Il conviendrait alors d'explorer comment les jeunes parviennent à surmonter ou éviter le stigma, n'excluant pas qu'ils puissent mettre en place des stratégies d'autoexclusion dans leurs échanges avec les autres. Cela est d'autant plus intéressant à observer étant donné que ce phénomène d'autocensure peut les amener à se dévaloriser, à penser que les stéréotypes qui leur sont associés sont vrais, et par la suite, à ne pas envisager les mêmes perspectives d'avenir scolaires et professionnelles que d'autres jeunes, en raison de leur statut de banlieusard·e.

Ainsi, nous venons de voir que les personnes vivant en banlieues sont stigmatisées en raison d'attributs particuliers (classe sociale, locution, tenues vestimentaires, culture, etc.). Ce stigma peut leur porter préjudice dans leurs interactions avec autrui et les pousser à adopter un comportement différent pour ne pas être victimes du stigma. Toujours dans cette perspective, nous verrons dans la prochaine section qu'il est possible de contourner le stigma à travers des ressources discursives.

2.3 Les ressources discursives comme outil de défense contre la stigmatisation

L'analyse discursive foucauldienne postule que la façon dont nous abordons un sujet modèle comment nous percevons et comprenons ce dernier (Willig, 2017). En ce sens, « les répertoires discursifs » que nous employons « donnent vie, forme et signification » à l'objet dont nous parlons (Willig, 2017, p. 87-88). Dès lors, si notre manière de décrire un objet construit des réalités sociales, se doter d'un répertoire discursif alternatif peut permettre de s'affranchir d'un discours stigmatisant. Par répertoire discursif alternatif, nous faisons référence à des ressources discursives, c'est-à-dire, des manières différentes de caractériser quelque chose.

Timothy R. Kuhn s'est d'ailleurs intéressé au concept de ressources discursive, notamment en menant une étude sur les avocat·es d'entreprise et sur leur positionnement face aux discours qui les accusent d'être des « laquais de l'entreprise » (Kuhn, 2009, p. 683). En effet, il explique que les avocat·es sont

souvent perçu·es comme les servant·es de l'idéologie d'entreprise ayant recours à des pratiques juridiques moralement douteuses :

more than a consultant and counselor to large businesses, the lawyer is its servant, its ready apologist, and is full of its sensitivity. Around the modern corporation, the lawyer has erected the legal framework for the managerial demiurge (Kuhn, 2009, p. 682).

Kuhn s'intéresse, non pas à l'identité personnelle des avocat·es qui ont participé à sa recherche, mais à la manière dont sont articulés leur positionnement discursif. En d'autres termes, il cherche à savoir comment ces derniers « s'engagent, résistent, s'accommodent, reproduisent et transforment les possibilités d'interprétation et les systèmes de significations qui constituent leur vie organisationnelle quotidienne » (p. 683). Après avoir mené sa recherche, Timothy R. Kuhn a produit une typologie de quatre ressources discursives utilisées par les avocat·es interrogé·es afin de se prémunir contre leur association à « des laquais d'entreprise ». La première stratégie est « l'éthique professionnelle comme inoculation », elle correspond à nier l'accusation en expliquant que l'univers du droit est bien plus complexe et ambigu qu'on ne le pense. Dès lors, il n'est pas possible de les accuser d'être à la solde des entreprises si on ne connaît pas les codes du monde juridique. La seconde ressource s'intitule « les pratiques corporatives comme bouclier » et elle consiste à se dissocier de l'appellation « laquais d'entreprise » en mettant en avant les pratiques moralement éthiques du cabinet, comme le *pro bono*. La troisième stratégie discursive s'appelle « l'éthique individualisée » et désigne les choix que les individus font dans la pratique qui témoignent de leur bonne foi. Ici, les questionnements moraux sont avancés comme « relevant de la compétence de l'individu et non du cabinet » (Kuhn, 2009, p. 694). Enfin, la dernière ressource discursive correspond à « le droit comme force positive » et consiste à recentrer la conversation sur des fins plus vastes et vertueuses de la pratique juridique qui fait d'eux des « agent[s] qui utilise[nt] leur position pour promouvoir la justice sociale » (Kuhn, 2009, p. 695). Ainsi, à travers la présentation de ces ressources discursives, on comprend que les avocat·es s'appuient sur d'autres discours pour déconstruire la stigmatisation dont iels sont victimes.

Bien que cette conceptualisation des ressources discursives soit intéressante, nous pouvons également mobiliser la théorie de Rebecca Meisenbach (2010) sur la gestion des discours stigmatisants. En investiguant comment les individus perçoivent et agissent face aux messages stigmatisants les concernant, l'autrice nous offre une typologie de stratégies discursives se voulant plus exhaustive que celle proposée par Ashforth *et al.* (2007). La première est l'acceptation du stigma et le fait qu'il fasse « partie de notre

identité » (p. 278), notamment en rajoutant un commentaire humoristique à ce sujet lors d'interactions ou en s'isolant avec d'autres personnes stigmatisées. La seconde correspond à l'évitement, qui est une forme d'acceptation du stigma sans admettre qu'il s'applique à nous même (p.280). Cela se traduit par une tendance à cacher ou se débarrasser de l'attribut stigmatisant et éviter des situations stigmatisantes. Une autre stratégie envisagée est « se défaire de ses responsabilités et atténuer le caractère offensant » (p. 282), en acceptant que le stigma nous concerne mais en précisant que sa compréhension par la société est erronée. Il s'agit donc de changer l'opinion publique en minimisant le stigma, en redirigeant l'attention sur d'autres facettes de l'identité non stigmatisées ou encore en montrant qu'il s'avère utile dans certaines situations. Enfin, la dernière stratégie discursive identifiée est le déni de toute appartenance à l'attribut stigmatisant mais également la remise en question de la capacité de l'opinion publique à comprendre le caractère stigmatisant (p. 283).

Si l'on se penche sur ces théories, il serait intéressant de voir comment les jeunes de banlieues tentent de déconstruire l'image négative que leur donnent les médias et les politicien·nes à l'aide de stratégies discursives. Par exemple, si l'on reprend la ressource « l'éthique professionnelle comme inoculation » de Kuhn (2009) ou le fait de se défaire de ses responsabilités comme le qualifie Meisenbach (2010), les banlieusard·es pourraient tenter de nier le discours stigmatisant en expliquant que les banlieues populaires sont des environnements plus complexes que l'on ne le pense, et que quelqu'un qui n'y a jamais mis les pieds ne peut comprendre de quoi il parle. Parler des banlieues et de ses habitant·es nécessiterait alors des clés de compréhension supplémentaires : comprendre son histoire, son rapport avec l'État, etc. La ressource discursive « l'éthique individualisée » (Kuhn, 2009) ou la stratégie consistant à atténuer le caractère offensant du stigma (Meisenbach, 2010), quant à elles, peuvent également être appliquées au cas des jeunes de banlieues. En effet, face à quelqu'un qui affirmerait devant un·e jeune qu'il n'est rien de plus qu'un·e banlieusard·e délinquant·e en échec scolaire, ce·tte dernier·ère pourrait répondre qu'il ne faut pas faire de généralités, et que chaque individu est responsable de ses propres choix. Tous·toutes les jeunes de banlieues ne sont pas des malfaiteurs·rices.

Ainsi, il serait pertinent d'explorer les ressources discursives que mobilisent les jeunes de banlieues face aux discours stéréotypé et méritocratique afin de se prévaloir contre la stigmatisation dont ils sont victimes. En outre, il apparaît judicieux de se pencher désormais sur la façon dont la confrontation entre les discours stigmatisant et méritocratique et la réalité vécue par les jeunes façonne leur construction identitaire.

2.4 La construction identitaire façonnée par un discours stigmatisant

Toujours d'un point de vue foucaldien, l'identité, le soi, est « à la fois constituant et constitué, motivé par sa propre agentivité mais produite et créée par des forces historiques et discursives » (Tracy, 2000, p. 25). L'identité, bien qu'incarnée et construite par le libre arbitre de chacun-e, reste largement façonnée par l'histoire et les discours. De ce fait, notre identité personnelle n'est pas seulement le produit d'un ensemble de caractéristiques, mais est aussi celui de nos interactions. L'identité personnelle, qui correspond à la manière dont on se définit, semble façonnée au moyen d'éléments extérieurs comme les discours ou l'appartenance à un groupe social. Sur la question de l'appartenance, Tajfel explique d'ailleurs, dans son ouvrage *Human Groups and Social Categories*, que l'identité sociale est « une identité dérivée de notre appartenance à un groupe social ainsi que de la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance » (Bourguignon et Herman, 2007, p. 109). Autrement dit, l'identité d'une personne résulte en partie du degré d'appartenance à un groupe social et de la manière dont est perçue l'appartenance par le groupe et le reste de la société. Dans la même lignée, une étude menée sur les membres d'équipage d'un bateau de croisière montre que ces personnes comprennent leur identité au travers de leur consentement et de leur résistance face aux discours prônés par la compagnie qui les emploie et aux émotions qu'ils ressentent quand ils accomplissent leur travail (Tracy, 2000). Il y a donc un lien entre la manière dont on se perçoit/dont on est perçu et les discours véhiculés à notre égard, ainsi que les émotions que cela suscite en nous.

Partout où il y a domination, il y a aussi résistance (Foucault, 1977), et bien que le pouvoir soit omniprésent et agissant dans toutes les relations humaines, il n'est pas omnipotent (Best & Kellner, 1991). L'hégémonie est dialectique (Mumby, 1997b), ainsi, l'identité n'est pas une notion individuelle donnée, mais plutôt un processus permanent, créé en relation avec quelque chose d'autre (Cheney, 1983 ; Clegg, 1989).⁵ » (Tracy, 2000, p. 24).

De ce fait, l'identité est en constante évolution, se nourrissant des relations de domination qui s'exercent sur elle et de la résistance face à ces dernières.

Si l'on se penche sur la construction identitaire des jeunes de banlieues, il s'agit d'un processus permanent complété par l'histoire de leur groupe, les discours qui pèsent sur eux et les émotions associées à ces derniers. Que ce soit en allumant la télévision ou en vivant de la discrimination au quotidien, les jeunes de banlieues sont confronté-es aux discours stigmatisant et méritocratique. Des discours et une histoire, comme nous l'avons montré plus haut, évocateurs d'émotions particulièrement négatives comme : la colère, l'impuissance ou la culpabilité. En effet, il y a de la colère liée à l'insuffisance des politiques

publiques déployées pour les banlieues, un sentiment d'impuissance et d'injustice face à la marginalisation (Kokoreff, 2007), mais également de la culpabilité sous-jacente dans l'idéologie et le discours méritocratique prôné en France. C'est cette confrontation entre histoire, discours et émotions qui peut amener les jeunes de banlieues à se munir de ressources discursives pour se réapproprier leur identité face aux rôles qui leurs sont prescrits. En ce sens, entendre pendant son enfance/adolescence que les jeunes de banlieues sont des délinquant-es sans avenir qu'il faudrait « nettoyer au Kärcher » a des effets sur la manière dont ils se perçoivent. En intériorisant la définition des banlieusard-es que le discours stigmatisant et méritocratique prônent, les jeunes sont amené-es à penser que les préjugés les concernant sont véridiques. Dès lors, les préjugés affirmant que les habitant-es de banlieues ont tous-toutes un parler argotique, un style vestimentaire décontracté de rue (*urban sportswear* en anglais), et sont au chômage, peuvent être jugés comme étant vrais par leurs destinataires-rices. Cette intériorisation peut avoir l'effet d'une prophétie auto-réalisatrice qui les enferme dans une fatalité sociale, leur laissant croire qu'ils ne peuvent échapper à ce qui les caractérise, et par extension, à leur condition sociale. *A contrario*, le poids des forces discursives peut avoir des répercussions tout autre comme la résistance, mentionnée précédemment. Face à la stigmatisation, les jeunes peuvent développer des ressources discursives leur permettant de véhiculer une « identité comparative » (Jessen, 2009, p. 2) s'opposant à la figure clichée et figée des banlieusard-es, formulée par la classe médiatique et politique.

Par conséquent, lors des entrevues, il sera intéressant d'observer comment les jeunes intériorisent les discours qui pèsent sur eux-elles. Il conviendra d'explorer si la vision stéréotypée du jeune de banlieue a impacté la manière dont iels se percevaient. Les effets de cette intériorisation pouvant se matérialiser par différentes stratégies, allant de la prophétie auto-réalisatrice à la résistance, il sera essentiel de toutes les considérer et de voir comment elles se manifestent.

2.5 Synthèse

En somme, pour répondre à la question de recherche : « comment les jeunes de banlieues expérimentent les discours stigmatisants et méritocratiques à leur égard? », nous nous penchons, en premier lieu, sur la notion de discours. En effet, il est question d'observer le contenu de ces deux discours, c'est-à-dire, les formulations qui les composent, ainsi que leur articulation pour comprendre comment ils sont vécus et perçus par les jeunes de banlieues. Pour cela, les participant-es ont été invité-es à partager leurs expériences de ces discours en divulguant des exemples concrets de phrases ou d'interactions vécues. En second lieu, le phénomène de stigmatisation nous intéresse aussi pour saisir, d'une part, le ressenti des

jeunes, et d'autre part, les stratégies en réaction à cette stigmatisation qui réduit leurs perspectives d'avenir. Les stratégies envisagées ici sont les ressources discursives, des manières de produire des contre-discours et de s'émanciper de la stigmatisation et des rôles qui leurs sont attribués. En effet, ces ressources discursives offrent aux jeunes la possibilité de se réapproprier leur identité face aux discours stigmatisant et méritocratique. C'est pourquoi, en dernier lieu, nous observons le processus de construction identitaire des jeunes qui est façonné par l'expérience qu'ils ont des discours stigmatisant et méritocratique. En ce sens, afin de s'affranchir de la stigmatisation et du fatalisme sociale découlant des discours, les jeunes sont amené·es à produire et mobiliser des contre-discours visant à se réapproprier leur identité. En réaffirmant leur identité, ces dernier·ières se détachent des préjugés qui pèsent sur eux·elles et renforcent leur pouvoir d'agir sur leur avenir.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous explorons la méthodologie qui a guidé cette recherche. Dans l'objectif d'observer et de documenter d'un autre point de vue ce que vivent les jeunes de banlieues, nous souhaitons comprendre comment ces jeunes naviguent les discours stigmatisant et méritocratique, se perçoivent par rapport à ceux-ci ou encore mettent en place des stratégies pour y résister. Dans un premier temps, nous reviendrons sur mon positionnement en tant que chercheuse ayant une certaine proximité avec le sujet de recherche. Par la suite, nous présenterons la stratégie de recherche qualitative et la démarche de collecte de données en donnant des précisions sur les entretiens semi-directifs, le recrutement des participant-es, la grille d'entretien, la méthode d'analyse, les considérations éthiques et les limites de la méthodologie employée. Enfin, nous terminerons par exposer les aléas de la recherche et les ajustements méthodologiques.

3.1 Positionnement de la chercheuse

Comme expliqué plus tôt, le choix du sujet de ce mémoire n'est pas anodin et découle de mon histoire personnelle. Il me paraît donc important de souligner ma propre subjectivité, autant vis-à-vis du thème de la recherche, que des personnes qui y ont participé. Étant moi-même une jeune issue des banlieues, j'ai déjà vécu des situations où j'ai été discriminée, jugée et stigmatisée, que ce soit par ma tenue vestimentaire, ma façon de m'exprimer ou tout simplement à cause des établissements scolaires que j'ai fréquentés. Je suis donc déjà très familière avec les discours dont j'ai parlé jusqu'à présent dans ce mémoire, puisque je me suis construite en essayant de les contourner. Je partage effectivement de nombreux points communs avec les participant-es de la recherche. Toutefois, j'ai veillé à ce que cette proximité avec le thème et le terrain de recherche ne déteigne pas sur la manière dont j'ai mené la collecte et l'analyse des données. Pour ce faire, j'ai notamment pris des notes après chaque entretien me permettant d'exprimer mon ressenti. Le but était que ces prises de notes soient un moyen pour moi de verbaliser des émotions et réflexions faisant écho à mon expérience, afin de prendre conscience de la manière dont mon vécu pouvait teinter le processus de collecte et d'analyse, évitant de tirer des conclusions basées sur ce que j'ai pu vivre ou ressentir par le passé. Si mon positionnement constituait une forme d'inquiétude au départ, cette crainte s'est finalement atténuée lorsque j'ai commencé les entrevues. En effet, le positionnement du-de la chercheur-e est souvent pointé du doigt comme un enjeu majeur nécessitant l'adoption d'une posture neutre, alors même que cela n'est pas possible :

Researchers are expected to take a neutral position in their work; however, natural connections occur between themselves and their participants that are rooted in their perceived and performed identities (Doykos *et al.*, 2014, p. 131).

Pendant les entrevues, j'ai finalement pris conscience qu'il s'agissait aussi d'une force. Ma compréhension du phénomène étudié s'est aussi nourrie de ma sensibilité et ma proximité avec ce dernier. J'ai alors constaté qu'il était plus facile pour moi d'accéder au terrain parce que les personnes qui répondaient présentes aux entrevues se sentaient en confiance de me partager leur expérience, sachant d'où je venais. De surcroît, pendant les entretiens, il est arrivé à plusieurs reprises qu'ils partent du principe que j'avais vécu les mêmes choses qu'eux-elles.

For example, if both the interviewer and the interviewee are from the same neighborhood, they may embody similar cultural and social markers that facilitate their conversations and, subsequently, provide access to information that may otherwise be guarded (Doykos *et al.*, 2014, p. 135).

Par conséquent, ils étaient plus enclin-es à me partager leurs anecdotes sachant qu'ils n'allaient pas être jugé-es. Dans le même ordre d'idées, quelques interrogé-es se sont présenté-es à moi en se donnant un titre à travers leur réussite. Par exemple, en se présentant d'abord comme titulaire d'un diplôme, d'un emploi ou d'un poste dans une association. Cela m'a fait prendre conscience de mon rôle, à travers ce mémoire, de porte-parole de leur parcours. Par ma posture, je suis à la fois perçue comme chercheuse et banlieusarde leur fournissant un espace où ils peuvent s'exprimer et raconter à leur manière leur histoire. Tenant compte de ma posture, il est important de souligner que le savoir produit par ce mémoire est situé (Haraway, 1988) et trouve son ancrage dans l'expérience vécue par ces jeunes et moi-même. Enfin, ma posture m'a amené à cadrer les entretiens en me positionnant durant ces derniers. Dès lors, l'élaboration de la grille d'entrevue et la manière dont j'ai posé les questions aux participant-es a été façonné par ma posture. J'ai donc avancé une dichotomie des discours pesant sur les banlieues en France postulant qu'il existait un discours stigmatisant et méritocratique. Par ailleurs, c'est ce cadrage qui a permis de nombreux moments de complicité entre les interrogé-es et moi-même.

En somme, j'ai été engagée à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour trouver un équilibre entre l'atout et le défi (Doykos *et al.*, 2014) que représente mon positionnement, à la fois grâce aux notes que je prenais *a posteriori* des entrevues et aux moments de complicité qu'il y avait entre certain-es interrogé-es et moi-même.

3.2 Posture épistémologique et stratégie de recherche qualitative

En adéquation avec la question de recherche et les objectifs qui en découlent, les données cueillies lors de cette recherche se veulent qualitatives puisqu'elles illustrent l'expérience des jeunes de banlieues interrogé-es à travers leurs témoignages :

L'enquête est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que ses méthodes et ses instruments sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), et, d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extrayant le sens plutôt qu'en les transformant en pourcentages ou en statistiques) ; l'enquête est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, à savoir que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (Paillé et Mucchielli, 2021a, p. 15).

En effet, il s'agit ici de comprendre, à travers des conversations sous forme d'entrevues, l'interprétation qu'ont les jeunes des discours stigmatisant et méritocratique ainsi que le sens qu'ils leur donnent. Ce faisant, la réalité sociale observée correspond à celle des répondant-es et à l'interprétation qu'ils ont de cette dernière. Dans ses ouvrages *New Rules of Sociological Method* et *The Constitution of Society*, Giddens explique qu'interpréter, en tant que chercheur-e, l'interprétation des participant-es à une recherche, est une double herméneutique (Nizet, 2007). Dans cette situation le-la chercheur-e est « dans une relation de sujet à sujet avec son "objet d'étude", et non pas dans une relation de sujet à objet » (Nizet, 2007, p. 26). En ce sens, ce qui est observée par la recherche est complexe puisque les « sujets » au cœur de l'étude ne sont pas des objets fixes, mais des êtres sociaux façonnées par leur environnement. Cette approche est donc pertinente considérant les objectifs et le terrain de la recherche puisqu'elle est centrée sur la compréhension de sens à travers le parcours des jeunes. À cet égard, il convient de noter que ma proximité avec le thème de cette étude a également orienté la réflexion sur la stratégie de recherche à adopter. Je suis à la fois chercheuses-autrice et sujet de la recherche, et par définition partie prenante de la double herméneutique mentionnée plus tôt. Dès lors, mon positionnement a nourri la posture épistémologique et la stratégie de recherche déployée.

3.3 La collecte de données

3.3.1 L'entretien semi-directif

Afin de comprendre le ressenti des jeunes face aux discours stigmatisant et méritocratique, d'avoir des précisions sur leur histoire de vie et de comprendre dans quelle mesure ces discours ont pu affecter leur

avenir et la manière dont iels se percevaient, j'ai souhaité mener des entretiens semi-directifs. Cette forme de collecte s'est révélée idéale puisqu'elle m'a permis de m'entretenir avec ces jeunes de manière cadrée — grâce à la grille d'entretien (Annexe A) —, tout en laissant place à la spontanéité de l'interrogé-e d'aborder un sujet que je n'ai pas mentionné. De plus, l'entretien semi-directif a été optimal car il permet :

[...] de mieux saisir la singularité de l'expérience que des individus ou groupes d'individus ont de leurs relations avec les autres, avec les institutions, ou plus largement celle qu'ils ont de phénomènes sociaux (Pin, 2023).

En effet, l'objectif poursuivi était de saisir leurs expériences personnelles afin de comprendre comment iels voyaient et intériorisaient ou non ces discours. Les entrevues ont duré une heure, ce qui a permis d'aborder tous les thèmes de la grille d'entretien et de donner l'occasion aux participant·es de développer leur réponse et de raconter en détails leur ressenti.

Par ailleurs, si l'on considère la typologie d'entrevue de Langley et Meziani (2020), le type d'entretien mené correspond à la fois au genre interprétatif et discursif. Le genre interprétatif a pour but de comprendre la construction de sens des interrogé-es et correspond au :

“romantic” style in which it is assumed that interview interactions, when conducted in ways that promote openness, trust, and rapport are capable of accessing the interviewee’s “lifeworld” and capturing the meaning of lived experience. (p. 378)

En accord avec les objectifs de la recherche, il était important de saisir la façon dont ont été vécues les expériences de chacun·es, de comprendre leur perception des discours stigmatisant et méritocratique ainsi que leur trajectoire par rapport à ces derniers. Pour s'assurer d'interpréter correctement leur vécu, j'ai également demandé des précisions sur certains termes utilisés afin de leur faire valider ma compréhension de leur expérience (Langley et Meziani, 2020). Le genre discursif, quant à lui, est intéressant puisqu'il a permis de faire des entrevues un « espace d'études des pratiques discursives en interaction » (Langley et Meziani, 2020, p. 381).

People are invited to narrate a part (or their whole) story and, in so doing, they reproduce a temporal trajectory of events (Bertaux & Kohli, 1984), and locate their story in a specific social context (Klag et al., 2015). (p. 381)

Suivant cette méthode, les interrogé-es ont donc été invité-es à retracer leur trajectoire en donnant des détails sur les étapes significatives de leur parcours. L'important était de saisir la manière dont les discours avaient participé à construire leur identité et leur trajectoire (Langley et Meziani, 2020).

3.3.2 Accès au terrain et recrutement des participant-es

Par mon identité, j'ai bénéficié d'un accès privilégié au terrain de recherche, étant moi-même une jeune de banlieue.

Ces dynamiques relationnelles mettent également en lumière l'importance de la dimension identitaire de l'accès au terrain. Les chercheuses et chercheurs peuvent avoir plus de facilité à accéder à des terrains dont les cadres socioculturels sont similaires à ceux qu'ils et elles partagent. (Saaoud *et al.*, 2025, p. 4)

En ce sens, il était plus facile de trouver des jeunes volontaires à participer à l'étude, d'autant plus que pendant ma scolarité, j'ai bénéficié de l'aide de plusieurs associations spécialisées en lutte pour l'égalité des chances. Des relations de confiance et de complicité de niveaux différents sont donc nées lors du recrutement entre les participant-es et moi-même, ce qui a apporté de la fluidité aux conversations pendant les entretiens (Saaoud *et al.*, 2025). Concernant le recrutement et les critères de sélection, ceux-ci étaient au nombre de deux :

- Avoir été scolarisé-e dans un lycée du REP
- Ne pas avoir quitté le lycée avant 2017

Avoir été scolarisé-e dans un lycée du REP était important au vu des écarts de réussite entre les élèves de ce type d'établissements et les élèves d'autres établissements publics ou privés. De surcroît, si habiter en banlieue populaire avait remplacé ce critère, le profil des personnes recruté n'aurait pas été le même puisqu'il existe de nombreux établissements publics hors REP et privées dans ce type de villes. Quant au fait de ne pas avoir quitté le lycée avant 2017, cela a permis de filtrer les personnes qui auraient quitté le lycée depuis trop longtemps. Elles n'auraient donc pas été capables de livrer un témoignage récent tenant compte des différentes réformes du système scolaire. Aucune importance n'a été accordé au sexe des interrogé-es — si ce n'est pour garantir la parité de l'échantillon —, à l'âge ou à l'orientation scolaire des

jeunes³¹ pendant et après le lycée. Chaque jeune souhaitant participer à la recherche et répondant aux deux seuls critères de sélection a pu y prendre part.

En ce qui concerne la méthode de recrutement, j'ai rédigé un message de recrutement (Annexe B) que j'ai posté sur mon compte personnel LinkedIn et Instagram, ainsi que dans le groupe WhatsApp des mentors de l'association Ambition Campus³². Aussi, en assistant à l'exposition « Banlieues chéries : une immersion artistique au cœur de l'histoire des banlieues pour dépasser les clichés » au Musée de l'histoire de l'immigration à Paris, j'ai rencontré une étudiante qui a manifesté son intérêt de participer à cette recherche. Étant donné qu'elle rentrait dans les critères de sélection, j'ai accepté de lui faire passer un entretien. Après avoir participé à son entretien, cette même personne m'a demandé si elle pouvait partager mon message de recrutement dans le groupe Facebook de sa résidence étudiante. Grâce à son partage, j'ai pu interroger deux personnes de ce groupe qui répondaient également aux critères.

Dans le tableau ci-dessous, les prénoms des participant·es ont été remplacés par des pseudonymes. L'échantillon est composé de 5 femmes et 5 hommes âgé·es entre 21 et 25 ans. La plupart d'entre eux·elles ont fréquenté plus d'un établissement du REP, mais ne sont pas toujours en mesure de le préciser.

Tableau 3.1 Description des participant·es

NOM	SEXE ET ÂGE		RÉSIDENCE	ÉTABLISSEMENTS DU REP FRÉQUENTÉS
Chérine	F	24 ans	Région Centre-Val de Loire	Collège et lycée
Mehdi	H	25 ans	Département des Hauts-de-Seine en région Île-de-France	Collège et lycée
Ghezala	F	20 ans	Périphérie de Rouen en Normandie	Collège et lycée

³¹ L'orientation scolaire fait ici référence au fait que le-la jeune se soit orienté·e vers un diplôme d'étude général, technique ou professionnel.

³² Il s'agit d'un groupe WhatsApp où toutes les personnes ayant accepté de mentorer un·e jeune de banlieue, à travers l'association, peuvent échanger sur divers sujets et partager des offres d'emplois.

Maryam	F	21 ans	Département de la Somme en région Hauts-de-France	École primaire, collège et lycée
Abdel	H	23 ans	Département du Val d'Oise en région Île-de-France	École maternelle, primaire, collège et lycée
Omar	H	23 ans	Département du Val d'Oise en région Île-de-France puis Paris	Collège et lycée
Jamel	H	24 ans	Département du Val d'Oise en région Île-de-France	École primaire et lycée
Imane	F	22 ans	Département du Val d'Oise en région Île-de-France	École maternelle, primaire et lycée
Mounir	H	24 ans	Département de la Seine-Saint-Denis en région Île-de-France	Lycée
Sabrina	F	21 ans	Département de la Seine-Saint-Denis en région Île-de-France	École maternelle, primaire, collège et lycée

3.3.3 Grille d'entretien

La grille d'entretien³³ a été élaborée en dégagant quatre thèmes qu'il paraissait essentiel d'aborder au vu des objectifs de recherche :

- Profil du/de la participant-e
- Le discours stigmatisant sur les banlieues
- Le discours méritocratique
- La potentielle influence de ces discours sur lui-elle et les ressources/outils mobilisés pour y faire face

En dehors des questions sur leur expérience des discours et sur la manière dont ils ont réagi face à ces derniers, j'ai aussi souhaité savoir comment iels décrivaient leurs établissements scolaires. En ce sens, je leur ai demandé comment étaient les conditions d'apprentissage au sein de leur lycée du REP, à la fois

³³ La grille d'entretien correspond à l'annexe A.

concernant le matériel et les infrastructures, et la relation qu’iels avaient avec les professeurs. Enfin, les deux dernières questions posées lors de chaque entrevue étaient :

- Si tu pouvais parler à ton toi d’il y a 5/8 ans, quand tu étais encore au lycée, qu’est-ce que tu lui dirais ?
- Si tu pouvais parler à un·e jeune comme toi, mais qui est encore au lycée, qu’est-ce que tu lui dirais ?

En plus de pouvoir diffuser ces conseils, poser ces deux questions a permis de clôturer en douceur ces moments de partage.

3.3.4 Méthode d’analyse

L’analyse s’est faite en un mois en suivant une attitude phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2021b) afin de rester fidèle aux expériences des personnes interviewées. Il s’agit donc de comprendre l’expérience du monde à travers l’expérience individuelle (Paillé et Mucchielli, 2021b). À travers de nombreuses lectures des transcriptions et une posture empathique, il a été question de comprendre l’expérience que font les banlieusard·es des discours stigmatisant et méritocratique, à travers l’expérience de chacun·e des participant·es. Dans cette optique, les verbatims prennent une place significative dans l’analyse des résultats afin d’honorer le témoignage des interviewé·es. Qui plus est, en collaboration avec le groupe de Recherche sur la Communication Organisante (ReCO_r), une séance d’analyse des données s’est déroulée afin d’enrichir et de valider l’interprétation des données.

Toujours en lien avec les objectifs scientifiques de la recherche, j’ai souhaité comprendre le rôle du contexte, selon la théorie de Van Dijk (cité dans Micheli, 2006) et de Petraglia (2007), c’est-à-dire des expériences passées des jeunes et de leurs caractéristiques, sur leur perception des discours stigmatisant et méritocratique. À cet égard, je me suis aussi penchée sur le rôle que joue l’école en tant qu’environnement et potentiel contexte de transmission des deux discours. En outre, une attention particulière a été mise sur la réception des discours par les jeunes et la manière dont ils se matérialisent : formules de phrases, discrimination, etc. Dans le même registre, il a été essentiel d’aller au-delà de cette interprétation afin de comprendre comment les jeunes voient la stigmatisation dont iels sont victimes, et quelles stratégies iels mettent en place pour y faire face. Par exemple, comprendre ce que signifie être banlieusard·e selon eux·elles et voir comment iels réagissent dans des situations discriminatoires.

C'est dans cette optique que deux méthodes d'analyse ont été retenues : l'analyse thématique et narrative. En premier lieu, il paraissait pertinent de cibler les thèmes les plus récurrents lors de la lecture des transcriptions d'entretiens. D'une part, parce qu'au fur et à mesure des entrevues, des thématiques similaires prenaient de la place dans les échanges sans qu'elles ne fassent nécessairement partie de la grille d'entrevue. D'autre part, parce que cela permet de mettre en évidence les tendances générales des expériences vécues par les participant-es. Pour ce faire, les transcriptions des 10 entrevues, ce qui correspondait à une cinquantaine de pages, ont été importées sur NVivo afin de coder les différents passages et mettre en lumière les thèmes récurrents. Quatre thèmes, que nous explorerons dans le chapitre 6, sont ressortis de cette analyse : **1) Discrimination et exposition aux discours stigmatisants et méritocratique, 2) Opposition entre les banlieues et Paris, 3) Stratégies contre la stigmatisation, 4) Auto-discours et intériorisation des discours.** En second lieu, après avoir réalisé que les témoignages prenaient une forme narrative dans laquelle une quête était poursuivie, j'ai décidé d'entreprendre une analyse narrative. En se penchant sur les œuvres de Greimas (1966), deux outils d'analyse narratives se sont révélés être pertinents : le schéma actantiel et la structure narrative (de Geest, 2003). Le premier situe les personnages intervenants dans le récit et apporte des réponses sur le but poursuivi et la motivation des personnages. Le second précise la temporalité dans laquelle se déroule l'histoire en découpant cette dernière en plusieurs phases. Si l'analyse sera expliquée plus en détails dans le chapitre 6, ces deux outils permettent de comprendre comment les jeunes donnent du sens aux discours qui pèsent sur eux-elles, perçoivent leur parcours scolaire/professionnel et négocient leur identité de banlieusard·e en naviguant à travers les discours.

3.3.5 Considérations éthiques

Puisqu'elle la collecte s'est faite auprès d'êtres humains, cette recherche a été menée après approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM (2026-7772). Les conditions de la certification éthique, comme le processus de recrutement, l'obtention du consentement écrit ou encore l'anonymisation des entretiens, ont été respectées tout au long de l'étude. Les entrevues étaient audio-enregistrées lorsque le consentement de l'interrogé·e avait été obtenu et les résultats ont été anonymisés pour préserver l'identité des personnes participantes. Outre l'aspect technique de la collecte de données, j'ai aussi pris des précautions dans la manière dont je posais des questions et j'abordais leur expérience de stigmatisation afin de respecter leur sensibilité et ne pas raviver de souvenirs traumatiques. Dans cet esprit, pour veiller à ce que les jeunes partagent leur vécu dans un environnement sécurisant, non jugeant et respectueux de leurs limites, j'ai, à de nombreuses

reprises, manifesté mon empathie et employé des expressions visant à témoigner mon encouragement (Langley et Meziani, 2020).

3.3.6 *Limites*

En complément, il est de rigueur de mentionner quelques limites de l'échantillon sélectionné. En effet, seulement 10 personnes ont répondu présentes lors du recrutement. Dès lors, les conclusions de l'analyse doivent être mises en perspective avec la taille de l'échantillon. De plus, par ma posture, certain-es répondant-es sont parti-es du principe que je savais de quoi iels parlaient lorsqu'ils me confiaient leurs expériences.

In contrast, if the researcher does not have any connections or familiarity with the research setting, she may ask a wider range of questions without fear of transgressing personal boundaries, which might lead to more rich, thick descriptions of the constructs of interest (Doykos et al., 2014, p. 135).

Ce faisant, iels sous-entendaient que j'avais probablement vécu des situations similaires. Même si je demandais systématiquement des explications et détails, il est possible qu'ils aient omis des événements importants ou atténué des ressentis, pensant qu'il s'agissait sûrement d'événements anodins pour moi.

Indeed, several scholars (Alvesson, 2003; Potter & Hepburn, 2005; Silverman, 2017) argue that interviews should rather be considered as local interactional accomplishments where what takes place is highly dependent on how the interviewer situates the task, and how interviewees position themselves with respect to the audience they believe they are addressing. (Langley et Meziani, 2020, p. 371)

Dans cet esprit, les résultats doivent aussi être mis en perspective avec la manière dont les interrogé-es me percevaient.

3.4 **Aléas de la recherche et ajustements méthodologiques**

Avant de passer au prochain chapitre, il me paraissait important de mentionner les aléas rencontrés dans l'élaboration de ce mémoire. En effet, le choix du sujet et de la stratégie de recherche a été tout un processus sur lequel je souhaite revenir. En revenant sur l'élaboration et l'ajustement de ma méthodologie, je souhaite mettre en lumière l'aspect évolutif, négocié et non-linéaire de cette recherche.

Au départ, l'idée d'effectuer cette recherche en partenariat avec un incubateur de réussite éducative spécialisé en lutte pour l'égalité des chances figurait parmi les options envisagées. Il s'agissait d'un organisme qui, à travers des formations, accompagne des jeunes scolarisé-es en REP âgé-es de 15 à 18 ans afin qu'ils ne subissent pas leur scolarité et leur orientation professionnelle. L'association devait être un accès au terrain afin que je puisse effectuer des observations non participantes des formations et des entretiens semi-dirigés auprès de bénéficiaires. Le but était d'observer la manière dont l'association permettait aux jeunes de s'affranchir des discours stigmatisant et méritocratique. Cela n'a pas eu lieu pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, j'ai réalisé que l'OBNL avec laquelle je souhaitais collaborer a pour mission de prévenir les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse alors à des jeunes encore au lycée, afin d'agir à titre de prévention. Toutefois, j'ai pris conscience qu'avant de collaborer avec un organisme, dans un contexte particulièrement situé, il fallait d'abord que j'étudie la source des discours stigmatisant et méritocratique et comment ces derniers sont perçus, notamment par des personnes qui n'ont pas nécessairement fréquenté d'associations qui luttent en faveur de l'égalité des chances. Dès lors, avant de prêter attention à comment les inégalités sont prévenues, il convenait de regarder comment celles-ci ont été vécues par des personnes avec un certain recul sur leur scolarité. Ensuite, parce qu'arrimer une recherche en collaboration avec une association demande des ajustements et une certaine adaptation entre les partenaires, ce qui n'est pas toujours compatible avec le calendrier académique que je me devais de respecter. Enfin, au fur et à mesure que j'avancais dans mon parcours de maîtrise, le désir de poursuivre mes études au doctorat s'est manifesté. J'ai donc pris la décision de faire de cette recherche une étude préliminaire, servant de base à ma thèse qui portera sur un sujet connexe³⁴, mais qui s'intéressera aux associations offrant des contre-discours aux jeunes de banlieues.

C'est pour ces raisons que j'ai choisi d'effectuer 10 entretiens semi-directifs avec des jeunes majeur-es ayant déjà complété le lycée et qui sont aujourd'hui soit en emploi, soit aux études supérieures.

³⁴ À noter que le sujet de ma thèse est toujours en réflexion.

CHAPITRE 4

Éléments de contextualisation

Dans ce chapitre, nous apportons des éléments de contextualisation des résultats. Nous commençons par donner un aperçu du système scolaire français avant les études supérieures, puis un aperçu des options qui s'offrent aux étudiant·es après le lycée. Enfin, nous terminons par présenter le parcours scolaire de chaque participant·e à la recherche.

4.1 Aperçu du système scolaire français et des programmes d'études supérieures

Le système scolaire en France est divisé en 4 périodes, correspondant chacune à un établissement scolaire. De 3 à 6 ans, les enfants vont à l'école maternelle. De 6 à 11 ans, iels sont scolarisé·es à l'école primaire. De 11 à 15 ans, les élèves fréquentent le collège. Enfin, de 15 à 18 ans, iels sont inscrit·es au lycée.

Tableau 4.1 *Le système scolaire français*

Type d'établissement	Niveau	Âge
École maternelle	1ère section de maternelle	3-4 ans
	2ème section de maternelle	4-5 ans
	3ème section de maternelle	5-6 ans
École primaire	CP	6-7 ans
	CE1	7-8 ans
	CE2	8-9 ans
	CM1	9-10 ans
	CM2	10-11 ans
Collège	6ème	11-12 ans
	5ème	12-13 ans
	4ème	13-14 ans
	3ème	14-15 ans
Lycée	Seconde	15-16 ans
	Première	16-17 ans
	Terminale	17-18 ans

À partir du collège et jusqu'au lycée, le système de notation est sur 20, la note de 10 étant la note de passage pour réussir un examen.

Au lycée, les élèves sont amené-es à choisir leur filière à la fin de la Seconde pour entrer en Première et en Terminale spécialisée. Le choix de la filière détermine s’iels poursuivront des études ou non après le lycée³⁵. La filière générale offre un enseignement permettant de poursuivre vers des études universitaires, vers des grandes écoles ou des écoles privées, et permet, par exemple, de se concentrer en littérature, en sciences « dures » ou encore en sciences économiques et sociales (Ministère de l’Éducation Nationale, s. d.-a). La filière technologique ouvre les portes vers des études supérieures courtes et, pour illustrer brièvement, accorde une spécialisation en soin de la santé et du social, en industrie et développement durable ou en management et gestion (Ministère de l’Éducation Nationale, s. d.-c). La filière professionnelle, pour sa part, prépare les élèves soit à une insertion dans la vie active à l’issue du lycée, soit à une poursuite d’études. Elle permet, entre autres, de se diriger vers des métiers de la relation client, de l’hôtellerie/restauration, du bâtiment, de l’industrie, des soins à la personne ou encore de la menuiserie (Ministère de l’Éducation Nationale, s. d.-b). Bien que le terme « choix » soit employé ici, des études montrent que les jeunes issu-es de l’immigration et des quartiers populaires sont surreprésenté-es dans les filières professionnelles et technologiques et que cela n’est pas toujours le fruit d’un choix, mais d’une orientation grandement suggérée par le corps professoral (Souidi, 2024). À la fin du lycée, les jeunes passent le diplôme du baccalauréat (communément appelé Bac). Après le lycée, il y a plusieurs options, comme noté dans le tableau 2 (cette liste n’est pas exhaustive).

Tableau 4.2 Programmes d’études supérieures en France

Types d’établissements		Diplôme	Durée du programme	Niveau reconnu par l’État (compté en années après le BAC)
Lycées	Sections de technicien supérieur	Brevet de technicien supérieur (BTS)	2 ans	BAC+2
	Classes préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE)	Pas de diplôme spécifique, ce programme permet de postuler aux Grandes Écoles	2 ans	BAC+2
Instituts Universitaires de Technologie (IUT)		Bachelor universitaire technologique (BUT) – anciennement appelé DUT	3 ans	BAC+3
Universités		Licence / Master / Doctorat	3 ans / 2 ans / 3 à 6 ans selon le domaine	BAC+3 / BAC+5 / BAC+8 ou 10

³⁵ À noter que ce choix n’est en réalité pas définitif. Il existe toujours des solutions si la personne change d’avis.

Écoles supérieures : écoles privées ou Grandes Écoles	Diplôme d'école obtenu après une entrée : - À la sortie du lycée - Après 2 années de Classe préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE) - À l'obtention d'un BTS ou DUT - À l'obtention d'une Licence	Selon le diplôme obtenu avant l'entrée : 5 ans, 3 ans ou 2 ans	BAC+5
---	---	--	-------

4.2 Profil des participant·es

Avant de passer au chapitre d'analyse des résultats, nous allons d'abord revenir sur le parcours scolaire des participant·es tel qu'ils l'ont relaté lors des entretiens.

4.2.1 Chérine

Chérine a 24 ans et est née dans la région Centre-Val de Loire. Elle a effectué toute sa scolarité dans la même ville et a fréquenté un collège et un lycée du REP. Concernant les conditions d'apprentissage offertes aux élèves du REP, elle a affirmé :

De plus en plus c'est adapté pour l'apprentissage des élèves. Certains profs ont compris le public qu'ils avaient et nous parlaient avec nos mots. J'étais contente d'aller en cours. D'autres fois, je trouvais qu'il manquait [d'empathie].

À la question « quel genre d'élève tu étais? », elle a répondu :

Au collège, j'ai jamais eu des notes extraordinaires, j'étais l'élève qui passe à 12 mais j'étais soucieuse de réussir.

À la sortie du lycée, elle a obtenu un bac général en sciences économiques et sociales (SES), bien que la plupart de ses camarades aient été dirigé vers une autre filière. Chérine a d'ailleurs mentionné d'une voix enjoué son appétence pour les SES :

J'ai découvert la SES et j'ai kiffé [adoré] en seconde, vu que j'étais bonne à 14/15 de moyenne, je voyais l'intérêt derrière la SES, pas en physique chimie. Ça me parlait plus que les sciences, c'était concret. Y'a des problèmes dans ce monde, c'est la SES qui m'a fait réaliser ça. Dans ma classe, ils allaient tous en STMG³⁶. Ils m'ont proposé ES³⁷ comme si j'étais une intello³⁸ alors que j'avais 14. Mais comme les autres étaient plus nul...

Après le lycée, elle a déménagé en région pour obtenir un Diplôme Universitaire Technologique (DUT)³⁹ en techniques de commercialisation. Elle a avoué avoir eu de la difficulté à choisir son programme. Afin de mettre toutes les chances de son côté, elle avait consulté la conseillère d'orientation de son lycée. Toutefois, elle m'a confié avoir été déçue de son rendez-vous avec cette dernière :

La conseillère servait pas à grand-chose. 1 heure d'entretien au CDI, elle nous dit qu'on peut faire ça mais y'a pas de suivi. Elle donne des conseils en fonction de nos notes, pas en fonction de ce qu'on veut faire. C'est le grand malheur de l'éducation en France.

Après son DUT, Chérine a obtenu une licence professionnelle dans une école privée de commerce et s'est inscrite en master à l'EM Lyon, une école de commerce classée parmi les meilleures en France.

À la date de l'entrevue, soit en mai 2025, Chérine était en année de césure, période pendant laquelle elle a fait du bénévolat afin, dans ses propres mots, de « trouver du sens » à ses études.

4.2.2 Mehdi

Mehdi a 25 ans et a grandi dans le département des Hauts-de-Seine en région Île-de-France. Il a été scolarisé dans un collège et un lycée du REP dans lequel il y avait de nombreux boursier-ières. En décrivant son collège, il émet un constat alarmant :

J'étais dans le pire collège de ma ville, pire d'IDF [Île-de-France] aussi en termes de classement.

[...]

³⁶ Filière technologique avec une spécialisation en sciences et technologies du management et de la gestion.

³⁷ Abréviation de l'ancienne appellation du baccalauréat en sciences économiques et sociales.

³⁸ Terme familier, emprunté au mot « intellectuel », pour désigner quelqu'un ayant des bonnes notes à l'école.

³⁹ Ancien nom du BUT (Brevet Universitaire Technologique).

[Au lycée] ils prônaient des valeurs d'excellence malgré l'étiquette REP. Ça se ressentait moins, c'étaient les meilleurs [élèves] de la ville qui allaient là, taux de réussite de 99%, bon accompagnement et tout.

Concernant les infrastructures de son collège et de son lycée, Mehdi s'estime chanceux et adopte un discours plutôt positif :

Au niveau des infrastructures, j'ai eu de la chance avec un grand C, d'avoir eu un collège récent et un lycée très récent. Y'avait même un internat. Y'avait des moyens grâce à la mairie qui était investie pour les jeunes. Je dis le mot « chance » car beaucoup de personnes à Sevran, Épinay ou autres, sont dans des établissements délabrés.

Avec nostalgie, il a déclaré être un élève studieux qui écoutait activement en classe :

[J'avais] 11/12 de moyenne mais je faisais rien à la maison. J'écoutais le cours car j'étais passionné, [j'étais] le studieux rigolo qui ne travaille pas du tout.

Pendant sa scolarité au lycée, Mehdi s'est inscrit à l'atelier Sciences Po sur les conseils de son professeur de SES. Après avoir obtenu son bac général en SES, Mehdi a été diplômé d'une licence en droit et d'un master en droit des affaires et droit fondamental de l'entreprise de l'Université Paris-Nanterre.

Au moment de son entrevue, Mehdi occupait le poste de juriste en baux commerciaux au sein d'une entreprise depuis 2 ans.

4.2.3 Ghezala

Ghezala a 20 ans et a également été scolarisée dans un collège et un lycée du REP dans la périphérie de Rouen, en Normandie. Elle a fait un bac général spécialisé en géopolitique, sciences et vie de la terre (SVT) et mathématiques. Quand je lui ai demandé quel genre d'élève elle était, elle a répondu :

J'étais bonne élève donc j'ai réussi à m'en sortir parce que les profs étaient derrière moi.

[...]

Moi, je me motivais moi-même et c'est qu'après que les profs se sont motivés. Moi, je voyais l'école comme un jeu.

Quelques minutes plus tard, Ghezala a décrit son collège et son lycée comme étant bien desservi, puis a nuancé en pointant du doigt la mauvaise qualité d'enseignement :

[...] mais les profs de ZEP sont pas ouf [fou] car c'est que des apprentis et des contractuels donc les cours sont médiocres, surtout au lycée.

Après avoir obtenu son BAC, Ghezala a intégré une Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), d'une durée de deux ans, spécialisée en économie et commerce. À l'issue de ces deux ans, les étudiant-es passent un concours dont le résultat permet d'accéder à différentes écoles de commerce. C'est le cas de Ghezala qui a été admise à l'EM Lyon, une école de commerce réputée.

Au moment de son entretien, Ghezala était en troisième année de son programme, où elle étudiait la finance et le marketing.

4.2.4 Maryam

Maryam a 21 ans et a été scolarisée dans des établissements du REP+ de la maternelle au lycée dans le département de la Seine-et-Marne en Île-de-France. Le REP+ correspond à un niveau renforcé de la politique d'éducation, nécessaire les zones particulièrement défavorisées. Au lycée, elle a passé un bac général avec comme spécialités les sciences économiques et sociales, les mathématiques et la géopolitique. Pendant l'entretien, elle s'est décrite comme une élève ayant des facilités :

Au collège, je me reposais beaucoup sur mes acquis. J'avais des facilités donc je travaillais pas plus que ça. J'étais parmi les premières de la classe mais le niveau était bas donc voilà.

Plus tard, elle s'est confiée avec émotion sur la difficulté de son passage au lycée :

Au lycée, ça s'est compliqué parce que c'était plus à l'échelle de ma banlieue. Comme j'étais en général et que les gens du collège étaient en STMG [sciences et technologies du management et de la gestion] et en pro [filière professionnelle], j'étais avec pleins de gens de campagne. Donc j'étais plus aussi à l'aise parce que y'avait moins de minorités. Donc je me sentais moi-même être la minorité. [...] Le choc était dur donc j'ai dû bosser pour maintenir ma validation scolaire. Au lycée, fallait en faire deux fois plus pour être considérée comme une tête⁴⁰.

⁴⁰ Synonyme de bon·ne élève ou de personne intellectuelle.

Elle a aussi signifié que les écoles du REP n'étaient « pas du tout des endroits adaptés » à l'apprentissage des élèves, en précisant qu'elle n'avait pas réellement penser à ce qu'elle voulait faire après le bac :

Au lycée, je me projetais pas. Je me disais rien de spécial. Je vivais au jour le jour les impératifs sur le court terme comme le bac de Français⁴¹, le bac ou Parcoursup⁴². Je repoussais de me projeter en me concentrant sur les trucs [impératifs] du moment.

Après avoir complété le lycée, Maryam a intégré une Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) spécialisée en économie et commerce de deux ans. À l'issue de ces deux ans, les étudiant-es passent un concours dont le résultat permet d'accéder à différentes écoles de commerce. Dans l'objectif d'avoir une meilleure place au classement et de candidater à des écoles prestigieuses, Maryam a fait une 5/2 (cinq-demi), c'est-à-dire, une année supplémentaire de la CPGE visant à passer une nouvelle fois le concours.

Lors de l'entrevue, Maryam était en troisième année de son programme de commerce à l'EM Lyon.

4.2.5 Abdel

Abdel a 23 ans et est originaire du Val d'Oise en Île-de-France. Il a fréquenté une école maternelle faisant partie d'un dispositif pour enfants précaires ainsi qu'un collège et un lycée du REP. Il s'est décrit comme un élève studieux et intéressé par les cours :

Au collège, j'étais studieux, mais avec des facilités, parce que j'étais pas intéressé trop par l'école. J'étais moyen. Au lycée y'a eu un switch [changement], je voulais exceller. Je me suis motivée avec des meilleures notes mais sans l'excellence académique.

Pour expliquer les conditions d'enseignements des établissements du REP, il affirmé avoir de la chance :

Moi j'ai eu la chance d'avoir des profs présents et passionnés qui avaient connaissances des difficultés sociales et en étaient conscients. [...] Les Infrastructures, par contre, elles étaient détériorées. Le lycée, par exemple, on met pas les moyens pour avoir les bonnes conditions. Le collège, c'était violent. J'étais en 5ème, ils ont mis un filet autour du collège pour protéger des chutes parce que le collège se détériorait. Le crépi tombait du mur. Y'avait donc un filet autour des fenêtres, à ***** [nom du collège]. Le filet à l'heure d'aujourd'hui est toujours

⁴¹ Le bac de Français est une des épreuves anticipées du bac que les jeunes passent à la fin de l'année de Première. Ces notes comptent dans la moyenne à obtenir pour avoir le Bac. Elles sont additionnées avec les résultats des épreuves du bac à la fin de l'année de Terminale.

⁴² Il s'agit de la plateforme nationale sur laquelle les élèves postulent aux différents programmes d'études postsecondaires.

présent, c'était y'a plus de 10 ans. Y'a des députés qui se déplacent, mais rien n'est fait. Y'a aussi un problème d'amiante. En fait, y'a un des bâtiments qui n'a pas été désamianté.

Bien qu'il avait pour projet de poursuivre les pas de son père en devenant ouvrier dans le bâtiment au sein de l'entreprise familiale, ses professeur-es lui ont fait changer d'avis :

J'avais accepté l'idée de suivre ses pas [ceux de son père]. Ça me confortait dans l'idée de pas trop travailler au lycée, même si ça a évolué avec le temps, grâce aux profs. Ils m'ont dit que j'avais du potentiel, fallait juste s'en donner les moyens. J'ai pris ça comme un challenge et ça a fonctionné.

En écoutant les conseils de ses professeur-es, Abdel a intégré l'atelier Sciences po de son lycée pour passer le concours d'entrée réservé aux établissements du REP. Après avoir été diplômé d'un bac général en sciences économiques et sociales, Abdel a intégré Sciences Po Paris où il a obtenu un bachelor en sciences sociales et un master en ressources humaines et gouvernance durable de la même école.

À la date de l'entrevue, Abdel était responsable des processus métiers au sein d'une compagnie spécialisée en transport et mobilité.

4.2.6 Omar

Omar a 23 ans et a été scolarisé de la maternelle au lycée en REP dans le Val d'Oise. Il s'est rapidement décrit comme un élève calme :

J'étais calme, pas trop bavard. Pas de problème de comportement. Un peu plus bavard au collège, mais c'est l'âge. Au lycée, un peu plus sérieux, au-dessus de la moyenne, 12-13 de moyenne, avec du potentiel, mais je l'exploitais pas à fond.

Quand je lui ai demandé comment était la qualité de l'enseignement donné au sein du REP, il a mis un point d'honneur à reconnaître le l'investissement de ses professeurs. Étant reconnaissant, il a expliqué :

Y'a une grosse différence entre Paris et la banlieue, ayant grandi en ZEP. Après, je mettrais jamais la faute entière sur les profs. En fait, les établissements ZEP, on n'a pas tout le temps les meilleurs profs, mais en vrai de vrai, les profs font ce qu'ils peuvent. Y'en a qui sont engagés et d'autres ils sont là pour être là.

Omar a également porté un discours critique à l'égard des banlieues qu'il qualifie d'environnement dans lequel il est difficile d'avoir des ambitions :

En 6ème, j'avais un collège neuf, mais ZEP, avec des bonnes infrastructures. Mais, il y a un manque de mélange [ethnique], de moyens et d'ambitions. C'est un environnement qui nous pousse à nous contenter du minimum, moi je trouve, avec du recul.

Après l'obtention d'un bac professionnel en commerce, il a déménagé à Paris et a fréquenté un établissement privé en s'inscrivant à un BTS de management commercial opérationnel. Il n'a pas obtenu son BTS lorsqu'il l'a passé, c'est pourquoi il a demandé à obtenir une Validation des acquis de l'expérience (VAE) qui lui a permis de valider un niveau BAC+2.

Lors de l'entretien, Omar n'a pas caché ses ambitions. Bien qu'il occupe le poste d'assistant commercial dans le domaine de l'automobile, il souhaite monter en grade au sein de son entreprise afin d'Acquérir plus de responsabilités.

4.2.7 *Jamel*

Jamel a 24 ans et est originaire du Val d'Oise. Il a fréquenté des établissements REP du primaire au lycée, cependant, au moment de l'entretien, il ne se souvenait plus si son collège était de cette catégorie ou non. À la question « quel type d'élève étais-tu ? », il a affirmé :

Au collège, je parlais beaucoup. J'étais bon en français parce que je lisais beaucoup, j'avais une mémoire visuelle. On va dire que j'étais un élève plutôt moyen sup [supérieur] avec 13/14 de moyenne.

[...]

Au lycée, je taffais [travillais] pas beaucoup. Je me contentais du strict minimum, tant que j'ai 10 ça passe. Un peu de bavardage, des blagues, rien de fou. En terminale, j'étais duper [perdu] sur l'orientation. Je pensais qu'à aller jouer au foot en vrai.

Il s'est aussi confié sur la manière dont il voyait son avenir au lycée. Il s'est notamment livré sur son désir de faire de la paléontologie. Toutefois, le nombre d'années d'études et le fait qu'il ne connaisse personne occupant cette profession l'ont découragé :

Moi je me voyais faire de la paléontologie, mais quand je suis allée au musée à Paris, j'ai vu que c'était cuit. C'était trop d'études. Même le bac, je l'ai pas très bien taffé [préparé].

Finalement, après avoir obtenu un bac général options mathématiques et sciences de la vie et de la terre (SVT), Jamel a complété une licence en mathématiques et informatique à l'Université Paris Nanterre. Par

la suite, il a intégré l'INSEEC puis Audencia, deux écoles de commerce pour être diplômé d'un master en finance.

En date de l'entrevue, Jamel était assistant responsable administratif en digitalisation de la finance dans le domaine de l'énergie.

4.2.8 Imane

Imane a 22 ans et est également originaire du Val d'Oise. Elle a été scolarisée dans plusieurs établissements du REP dont le lycée. Cependant, face au manque d'information sur les établissements faisant anciennement partie du REP, elle n'a pas été en mesure de donner le nombre exact. En revenant sur son parcours scolaire, elle s'est volontairement décrite comme personne studieuse :

Franchement, j'étais studieuse. J'avais pas besoin de beaucoup travailler. On peut dire que j'avais des facilités.

Quelques instants plus tard, concernant les infrastructures et l'enseignement des écoles du REP, elle a déclaré qu'elle n'avait pas à se plaindre. Elle a d'ailleurs comparé le public et le privé. Par ailleurs, en France, les écoles privées sont coûteuses et ont la réputation de fournir un enseignement de qualité. Elles sont souvent choisies, au détriment des établissements du REP, par les parents ayant les moyens financiers d'y inscrire leurs enfants. Imane a aussi affirmé que les écoles du REP étaient adaptées à l'apprentissage, avant d'admettre avec humilité qu'elle n'avait pas rencontré de difficultés :

Oui, c'est adapté pour l'apprentissage, que ce soit au lycée, on a appris beaucoup de choses. On était nombreux à s'en sortir, les profs étaient grave investis. La plupart étaient bienveillants. Au collège privé, les profs étaient moins bienveillants. S'adapter aux spécificités de chacun, ça reste compliqué. Pour moi c'était adapté, mais ça doit dépendre pour qui. Moi, j'avais pas de difficultés.

[...]

Même pour le sport on avait des bons équipements, les classes aussi. J'estime que ça va, on était bien lotis.

Au lycée, elle a obtenu un bac général spécialisé en mathématiques. Elle a expliqué ce choix en relatant qu'elle avait prévu de faire de longues études :

Ça a changé, mais je me voyais faire de longues études. Normal. Je me voyais pas faire moins. À un moment donné, je voulais même faire de la pharma [études de pharmacie], donc une première année de médecine. Au final, j'ai réalisé que le marketing et la com [communication], ça me plaisait.

Après le lycée, elle a entamé un DUT en technique de commercialisation dans un établissement du Val d'Oise. Elle s'est réorientée en première année de DUT afin de poursuivre une licence en langues étrangères appliquées en anglais et en espagnol à l'Université Sorbonne Nouvelle. Par la suite, elle a intégré l'INSEEC pour un master en management.

Lors de l'entretien, Imane était encore étudiante et effectuait son dernier semestre de master à l'INSEEC. À la fin de ses études, elle a prévu d'ouvrir sa propre agence de communication afin de promouvoir les services de restaurateur-rices en Île-de-France.

4.2.9 Mounir

Mounir a 24 ans et habite dans le département de la Seine-Saint-Denis en Île-de-France. Il a été scolarisé un établissement du REP, au lycée. En revenant sur son parcours, il a expliqué ne pas avoir été studieux dès le début de sa scolarité et a reconnu son désintéressement pour les cours :

Alors ça dépend. Franchement, je crois qu'on m'a dit dans ma scolarité que j'étais un petit peu perturbateur. Je foutais un peu la merde, j'écoutais pas, ça m'intéressait absolument pas. Le cadre scolaire, ça m'intéressait pas vraiment. Puis après, quand il a fallu que je choisisse pour le Bac, je voulais partir en S⁴³ [filrière générale scientifique]. On m'a dit gentiment non, tu vas faire STMG : j'ai pas eu le choix.

Ironiquement, Mounir m'a expliqué que le choix de sa filière s'est imposé à lui sur avis du corps professoral. En prenant du recul sur son parcours, il a tout de même confié qu'il n'a aucun regret :

Finalement, je l'ai pas regretté. Ça s'est super bien passé mais je me suis mis un gros coup de pression. Ça m'a mis sur les rails, on va dire. Et donc, toute mon année jusqu'à la fin de de mon lycée, je commençais à être studieux, à être carré. Je voulais pas louper le coche, quoi.

Plus tard, il a donné des détails sur les infrastructures de son lycée du REP, en expliquant que les façades étaient « délabrées », les toilettes « pourries » et certains bâtiments laissés à l'abandon. Il m'a également

⁴³ La filière générale scientifique est souvent perçue comme une voie élitiste, qui n'est pas proposée/accordée à tous-tes les élèves.

rappelé la mauvaise réputation de son lycée, affirmant qu'il a été classé pire lycée de France. Après avoir obtenu son bac technologique en sciences et technologies du management et de la gestion (STMG), il a été admis en DUT technique de commercialisation pendant deux ans puis a intégré une école privée en immobilier pour une durée de trois ans.

À la date de l'entrevue, Mounir était développeur foncier pour un promoteur immobilier, un métier qu'il exerce avec passion.

4.2.10 Sabrina

Sabrina a 21 ans et habite également dans le département de la Seine-Saint-Denis en Île-de-France. Elle a fréquenté exclusivement des établissements du REP de la maternelle au lycée et a confié être une bonne élève :

J'étais une élève assez studieuse. J'avais ma famille derrière moi alors j'étais un peu obligée d'être studieuse.

En discutant de la qualité de l'enseignement au lycée, elle a rapporté qu'il s'agissait d'un établissement avec une mauvaise réputation, puis est revenue sur son expérience au collège :

C'était un nouveau collège parce qu'il avait brûlé, donc les infrastructures étaient neuves et il y avait un internat. Au niveau des profs, c'était compliqué. J'avais pas de prof de maths en 5ème. Surtout pour le Brevet⁴⁴, c'était un peu un traumatisme de pas avoir de prof.

À la fin du lycée, Sabrina a obtenu un double bac appelé Esabac⁴⁵ spécialisé en sciences économiques et sociales, en géopolitique et en anglais contemporain. Elle a aussi participé à l'atelier Sciences Po de son lycée et a été admise dans cette école pour ses études. Avec beaucoup d'émotion, Sabrina a confié subir de l'auto-censure depuis le lycée. Elle a même admis avoir le syndrome de l'imposteur et ne pas sentir à sa place dans son école.

⁴⁴ Le diplôme national du Brevet (DNB) est l'examen passé par tous-tes les élèves à la fin du collège, en classe de 3ème.

⁴⁵ Section qui offre des enseignements d'histoire-géographie et de littérature italienne dispensés en italien permettant d'obtenir le bac français et l'équivalent du bac italien.

En date de son entretien, Sabrina était étudiante en première année de master en affaires européennes, toujours à Sciences Po Paris.

4.3 Synthèse

Lors de chaque entrevue, les participant-es ont volontairement répondu aux questions et donné des détails sur leur parcours scolaire et professionnel. Iels ont souvent des profils similaires, à quelques exceptions près. Avant de passer au chapitre suivant, il est de rigueur d'émettre quelques précisions.

Tout d'abord, il a été difficile de savoir combien d'établissements du REP ont fréquenté les participant-es. Cela s'explique pour deux raisons. La première, iels ne savaient pas toujours si leur école faisait partie du réseau. En effet, il ne s'agit pas d'une information systématiquement partagée aux personnes qui s'inscrivent dans un établissement. La seconde, pour savoir si une école est classée REP, il faut chercher l'information sur un site gouvernemental. Il existe des listes des établissements du REP par académie, soit la région à laquelle les établissements sont rattachés. Toutefois, ces listes, lorsque disponibles, ne recensent pas les écoles ayant fait partie du REP. Dès lors, il est possible que lorsque les interrogées aient fréquenté un établissement, celui-ci était classé REP mais ne l'est plus à ce jour.

Ensuite, j'ai particulièrement apprécié échanger avec les personnes interviewées. Souvent, parce que nous avons des expériences en commun. En effet, il m'est arrivé plusieurs fois de partager mon vécu avec les participant-es lorsque cela faisait écho avec ce qu'iels me racontaient. D'une part, parce que cela aidait à fluidifier nos échanges et, d'autre part, parce que j'ai remarqué qu'iels étaient plus enclin-es à se confier lorsque je le faisais d'abord. Dans cet esprit, lorsque Maryam a expliqué la difficulté de son passage au lycée, cela m'a rappelé mon arrivée aux études supérieures. Comme expliqué dans l'avant-propos, le passage du lycée à l'université a été particulièrement difficile pour moi. Je suis passée d'un lycée du REP dans une ville cosmopolite à une université prestigieuse dans le Quartier latin à Paris. Tout comme Maryam, j'ai rapidement compris que j'étais la minorité et probablement la seule personne du programme à venir d'un lycée du REP. En ce sens, j'ai éprouvé de la difficulté à m'adapter à un environnement dont je ne maîtrisais pas les codes sociaux et j'ai dû redoubler d'effort pour m'adapter aux exigences académiques. Dans le même registre, j'ai intégré l'atelier Sciences Po au lycée, tout comme Abdel, Mehdi et Sabrina, sur les conseils de mes professeur-es. Cela a aussi été pour moi un tournant dans mon parcours, puisque cela m'a aidé à combattre l'autocensure dont témoigne Maryam.

Enfin, bien que leurs parcours soient présentés de manière succincte, les entretiens ont constitué des échanges riches, où chaque personne a pu livrer son ressenti. Plusieurs moments de complicité ont eu lieu entre les participant·es et moi-même. Iels ont d'ailleurs manifesté à plusieurs reprises leur enthousiasme de participer à cette étude, soulignant la pertinence de cette dernière. Certain·es participant·es m'ont même remercié de leur donner la parole et d'aborder la stigmatisation à l'égard des personnes de banlieues.

Dans le chapitre suivant, nous analysons les résultats à travers deux méthodes. En premier lieu, nous relevons les différentes thématiques qui ressortent des entrevues. En second lieu, nous nous intéressons à la manière dont les interrogé·es racontent leur parcours.

CHAPITRE 5

Analyse des résultats

Avant de passer à l'analyse narrative des résultats dans la prochaine section, nous allons d'abord exposer les thèmes les plus récurrents abordés pendant les entrevues. À travers une présentation thématique des résultats, nous explorerons les sujets les plus évoqués par les participant·es à l'étude.

5.1 Analyse thématique des résultats

En premier lieu, la discrimination et l'exposition au discours stigmatisant et méritocratique constituent les enjeux les plus récurrents dans les verbatims. Lorsque les jeunes y faisaient référence, iels se décrivaient souvent en opposition aux personnes aisées en insistant sur le contraste entre les banlieues et Paris. Ensuite, les participant·es partageaient volontairement les différentes stratégies qu'iels mettaient en place pour éviter la stigmatisation et atténuer les effets néfastes du système méritocratique. Enfin, lorsque la question sur l'impact qu'ont pu avoir ces discours sur eux·elles était posée, les jeunes ont fréquemment répondu par les phrases qu'iels s'adressaient à eux·elles-mêmes, témoignant d'une intériorisation de ces discours. Les verbatims prennent ici une place significative de façon intentionnelle afin de mettre en avant la parole des jeunes et de ne pas s'exprimer en leur nom.

5.1.1 *Discrimination et exposition aux discours stigmatisant et méritocratique*

Il n'est pas surprenant de constater que les participant·es ont vécu des situations de stigmatisation et ont été confronté·es aux discours stigmatisant et méritocratique. Il s'agissait des principaux thèmes qui régissaient la grille d'entretien. Dans les résultats, ces thématiques représentent 42 références sur les 10 entretiens, soit les thèmes les plus abordées en entrevues.

5.1.1.1 Épisodes de stigmatisation

Lorsque la question sur leur expérience du discours stigmatisant a été posée, beaucoup ont expliqué quel type de stigmatisation iels avaient subi. Majoritairement, les participant·es ont rapporté plusieurs situations où iels étaient victimes de racisme ou d'altercations violentes avec la police, bien que souvent les deux s'entremêlent.

Plusieurs interrogé-es ont raconté qu’iels avaient vécu du racisme de la part de leurs professeur-es. C’est le cas de Jamel :

J’ai subi du racisme au collège, notamment sur mes notes en français. J’arrive en 5ème, 8 de moyenne en français alors que j’avais 17 en 6ème. Ma mère comprenait pas, alors elle est allée voir la prof parce que c’était pas normal. Après ça, les notes sont revenues à la normal.

[...]

Madame T*****, un jour elle nous a traité de « bougnoule ».

À travers ce témoignage, Jamel met en exergue le caractère particulièrement colonial des agressions qu’il a vécu. En effet, le terme « bougnoule » est une insulte raciste désignant les personnes maghrébines qui a vu le jour lors de la colonisation française de l’Afrique. En plus des agressions, sa professeure de français a drastiquement sous-évalué son travail en le faisant passer à 8 de moyenne, la note pour réussir un examen étant 10/20. De son côté, Chérine aussi a vécu du racisme dans son enfance. Pour elle, les jeunes de banlieues sont réduit-es à leur origine :

Dans la rue, j’étais petite, je jouais avec mes amis - on jouait à police voleur -, on faisait que courir, et y’a une mamie qui passait et qui a dit « eh les bougnoules, les sales arabes, faudrait rentrer chez vous ». Alors qu’on l’avait même pas touché en courant, on passait juste à côté d’elle.

[...]

Mais quand eux te parlent de « sales bougnoules », ils te réduisent à ça, alors que les quartiers c’est plus que ça.

Omar a exprimé un ressenti similaire à celui de Chérine, en ajoutant :

Même si t’es né ici, pour eux t’es pas dans ton pays. Tu dois donner plus que les locaux.

S’iels sont nombreux-euses à avoir été visé-es par des comportements racistes, Abdel a même confié subir du racisme destiné à une communauté qui n’est pas la sienne :

Je suis pas arabe⁴⁶ et je me prends les mêmes insultes qu’eux. Dès que t’es un peu basané, t’es dans cette catégorie. T’es dans une case.

En dehors des professeur-es et des passant-es, Mehdi a témoigné avoir été victime de contrôles de police violents et discriminants :

Combien de fois ça m’est arrivé de me faire contrôler par les flics⁴⁷, juste parce que je marchais et que j’avais un iPhone dernier cri. On me demandait de sortir le numéro de série pour prouver que je l’avais pas volé. Les flics m’ont dit : « on sait jamais avec vous ».

Même chose pour Omar qui, originaire d’une banlieue populaire dans le Val d’Oise, a déménagé à Paris après le lycée. Ce dernier a livré être touché par le sujet des violences policières :

À Goussainville, j’ai jamais eu de problème avec la police, moi je faisais rien de mal. Les moments où j’ai été confronté aux contrôles de police violents, aux insultes et au racisme, c’est dans Paris.

[...]

Ça peut m’impacter par contre, la mort de Nahel. Ça aurait pu arriver à n’importe qui. Toutes les bavures policières, ça me touche parce que je me dis que j’aurais pu être à leur place.

Omar fait ici référence à l’assassinat par arme à feu, à bout portant, de Nahel Merzouk, un jeune de banlieue de 17 ans tué par la police en 2023.

Ces extraits montrent à quel point les jeunes interrogé-es ont pu être confronté-es au racisme, que ce soit à l’école, dans la rue ou encore pendant un contrôle de police. La stigmatisation qu’iels décrivent semble ancrée dans leur quotidien, et ce, depuis leur enfance.

⁴⁶ Abdel est originaire d’Asie du Sud.

⁴⁷ Le mot « flic » est un terme familier donné à la police qui est rentré dans le langage courant. Il n’est pas forcément péjoratif, mais appartient au langage argotique.

5.1.1.2 Exposition fréquente et multi-contextuelle au discours stigmatisant

En me confiant leur expérience du discours stigmatisant, les interrogé-es ont partagé plusieurs phrases qui les avaient marqué-es, qu'elles leurs soient adressées ou non. Ces phrases ont d'ailleurs été prononcées dans des contextes variés.

Abdel a mentionné une chaîne télévisée d'information en continu qui a, selon lui, relayé un discours violent lors de la mort de Nahel Merzouk :

À la mort de Nahel, les discours ont été hyper violents, même vis à vis de la mère de Nahel. Ça parlait de lui retirer la nationalité. Ça a mis les mères de banlieues dans le même sac, j'ai même entendu à la télé des chroniqueurs BFMTV⁴⁸ dire « les mères de banlieues sont des poules pondeuses de criminels ».

Jamel a également mentionné les médias télévisés en les pointant du doigt comme étant une source d'informations – en l'occurrence peu fiable – sur les banlieues :

[Il racontait ses vacances à Bordeaux étant petit] Mais récemment, les 3 4 dernières années, quand j'y retourne, je m'arrête dans une ville quelconque. On va au bar, à chaque fois dans les bars, quel que soit le moment de la journée, y'a des personnes qui connaissent que les banlieusards à travers la télé. Ils se disent : « les banlieusards c'est des noirs, des arabes qui foutent la merde en France ».

Chérine, quant à elle, revient sur les remarques de Nicolas Sarkozy et confie que des membres de sa famille en parlait avec ironie :

C'était devenu limite. On l'a pris avec ironie. Des membres de ma famille le disaient en rigolant. Je sais pas s'ils réalisaient le truc de fou que Sarko avait sorti. Ils le disaient pour blaguer : « haha on va bientôt nous virer au karcher ».

En dehors de la famille et des médias, d'autres interrogé-es ont évoqué avoir été exposé-es au discours stigmatisant à l'école, par l'intermédiaire de professeur-es. Ghezala a notamment rapporté que plusieurs professeur-es au collège et au lycée avait proféré des insultes et des phrases rabaissantes en cours :

Dis-toi que mon petit frère, un prof lui a même dit « t'es aussi inutile qu'une plante verte ».

⁴⁸ Chaîne d'information en continu en France.

[...]

Les profs s'empêchent pas d'insulter au collège, j'ai déjà entendu « ta gueule ».

[...]

« T'es un boulet » a été dit à un garçon de ma classe. Ou encore « Comme par hasard, toi t'as travaillé », comme si c'était un miracle, parce que la personne ne travaille pas à la maison. C'est dévalorisant.

Omar a relaté des événements similaires lorsqu'il était en BTS dans un établissement privé :

En cours, un prof m'a dit, parce que j'avais des difficultés à cause du BAC pro, « avec ce travail tu finiras préparateur de commande chez Amazon », juste parce que mon oral était mauvais.

Même chose pour Maryam qui partage l'expérience de son frère ainsi que la sienne :

Par exemple, mon frère avait dit qu'il voulait faire polytechnique⁴⁹ et le prof avait ri devant toute la classe en disant : « c'est pas pour les gens comme toi ». Il était en 6ème⁵⁰ à ce moment-là.

[...]

[Elle fait référence à ses cours en Classe préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE)] Une fois, j'avais parlé de l'héliotropisme, on me disait beaucoup « comment tu connais ça, je suis choquée, t'es cultivée en fait ».

[...]

Aussi, pendant une khôlle⁵¹ de philo avec mon prof de culture G [culture générale] élitiste qui avait des élèves sous son aile qu'il adorait, à la fin, il me regarde et me dit que je suis super brillante et intelligente mais « vous parlez comme une vulgaire rappeuse de banlieue donc y'a un gros décalage entre ce que vous dites et comment vous le dites ».

[...]

⁴⁹ Polytechnique est une Grande École d'ingénieur en France.

⁵⁰ Son petit frère avait entre 11 et 12 ans.

⁵¹ Les kholles sont des interrogations orales, propres aux Classes préparatoires aux Grandes Écoles, lors desquelles les étudiant-es sont interrogé-es sur leurs connaissances des cours. Elles ont lieu plusieurs fois par semaine et sont réputées pour être des moments difficiles pendant lesquels les professeur-es sont particulièrement sévères.

[Toujours en cours de CPGE] Une fois, un gars m'a dit « franchement c'est dommage que tu sois une rebeu⁵² de banlieue ghetto, sinon t'aurais été mon style de meuf ».

S'agissant d'Imane, elle explique que parce qu'elle vient de banlieue, les gens ont des aprioris sur elle. Iels pensent qu'elle est « une racaille⁵³ » et qu'elle va « foutre le bordel ». En me confiant cela, elle se rappelle d'un cours d'histoire pendant lequel la professeure a raconté que ses proches s'inquiétaient pour elle en sachant la ville dans laquelle elle enseignait :

Au collège, Mme R**** avait dit : « quand je dis que j'enseigne à Villiers-le-Bel, tout le monde me demande si j'ai pas peur et si ça va au collège ».

À son tour, Mehdi admet que ce qui est le plus difficile à vivre pour lui, ce ne sont pas les insultes :

Le « vous », c'est le mot qui me choque le plus. On m'a dit « bougnoule », on m'a déjà tripoté en me faisant fouiller le corps pour voir si je cachais de la drogue. Mais le pire, c'est le « on sait jamais avec vous ».

En effet, il explique que le « vous » renvoie à quelque chose qu'on ne sait pas nommer et qui est, selon lui, encore plus méprisant que n'importe quelle insulte. Enfin, Omar a rapporté qu'au travail, son patron le stigmatisait parce qu'il venait de la banlieue :

Mon patron, qui était noir aussi, quand y'avait un problème, il me disait toujours que j'avais une attitude de racaille, de voyou.

Bien que tous·toutes les participant·es aient été exposé·es à un discours stigmatisant sur la base de leur lieu d'habitation, iels n'ont pas tous·toutes mentionné des extraits de phrases qu'iels avaient entendus.

5.1.1.3 Exposition précoce et pérenne au discours méritocratique

Lorsqu'est venu le moment de parler du discours méritocratique, les répondant·es ont partagé des exemples d'expressions qu'iels avaient entendus.

Abdel a confié avoir entendu ce discours lors de sa rentrée à Sciences Po Paris lorsqu'il avait 18 ans :

⁵² Double verlant du mot « beur » employé pour désigner les personnes maghrébines.

⁵³ Mot fréquemment utilisé pour qualifier les jeunes de banlieues. Ce terme réducteur est synonyme de délinquant, d'individu louche ou peu recommandable.

Quand je suis rentrée à Sciences Po, la première phrase c'était « si vous êtes ici c'est que vous le méritez ». Il nous donnait même une explication du mot mérite avec la racine en latin. C'était le pouvoir de ceux qui méritent et vous méritez d'être. C'est parce que tu bosses que t'es là.

Chérine, quant à elle, a partagé le fameux adage « quand on veut, on peut », avant de donner son ressenti :

Le « quand on veut on peut », on me l'a dit beaucoup. Et récemment, Macron qui a dit « quand tu traverses la rue tu trouves du travail », ça m'a marqué. Ces phrases minimisent trop ce que tu peux réellement vivre.

Mehdi a confié la même chose en instant sur sa dimension systémique :

Le « quand on veut on peut », il est systématique, il est ancré dans le système.

Mounir, Imane et Omar ont tous·toutes les trois insistés sur le fait que la pensée méritocratique avait été transmise durant l'enfance par leur famille :

Alors moi, j'ai eu une éducation où on m'a toujours dit : « si tu travailles bien, tu réussiras », affirmait fermement Mounir.

S'agissant d'Imane, elle a rapporté des propos similaires, tout en remettant en question ces derniers :

On me poussait tout le temps à avoir des bonnes notes à l'école, on me disait qu'on pouvait pas s'en sortir si on était pas bon à l'école. On me disait « tu réussiras que par l'école » alors que c'est pas forcément vrai.

[...]

J'ai grandi avec l'idée qu'il fallait être bonne à l'école et que c'était comme ça que j'allais m'en sortir. Et j'ai un grand frère ingénieur donc fallait que j'assure autant que lui et que j'ai un métier à la hauteur du sien du point de vue de mes parents et de mon point de vue.

Omar n'a mentionné que sa mère qui l'alertait des inégalités qu'il allait subir en tant qu'homme noir en France :

« Omar, t'es noir, t'es un enfant d'immigré, faut que tu travailles trois fois plus pour être considéré pareil qu'un blanc » : ma mère me le disait.

Concernant Jamel, il n'a pas donné d'exemple précis mais a expliqué comment il voyait le discours méritocratique qu'on lui présentait :

Y'a une réussite linéaire qui nous est présentée : avoir le bac, faire des études sup, des stages. Alors que la réalité, c'est des cascades, tu vas tomber, tu vas réussir, tu vas te tromper... La vie te rappelle que certaines choses sont pas pour toi.

Par ailleurs, lors de la lecture des transcriptions d'entrevues, il a été difficile de déterminer si tous les exemples relevaient du discours méritocratique. En effet, certaines expressions n'étaient pas foncièrement méritocratiques mais découlaient davantage de la hiérarchie d'excellence républicaine, ancrée dans la culture française et provenant du discours méritocratique. Ce type d'expressions rapportées venaient de la famille des répondant·es et constituait toujours une mise en garde sur l'importance des études.

Chérine a longuement insisté sur la transmission du discours méritocratique par ses parents et ses professeurs, ce qui a façonné son rapport à l'école :

Je savais juste que l'école c'était important parce qu'on me le répétait.

Omar, quant à lui, s'est livré sur la pression qu'il avait de « réussir » et obtenir son BTS :

Y'a la famille aussi, ma mère payait l'école pour moi. Les cousines plus grandes que moi qui ont lâché l'école et qui m'ont dit de pas faire comme elles.

Même chose pour Sabrina qui a avoué sur le ton de la rigolade :

J'avais ma famille derrière moi alors j'étais un peu obligée d'être studieuse.

Si Maryam n'a pas donné d'exemples de phrases entendues, elle a tenu à revenir sur le discours fataliste qui lui a été inculqué. Étant révoltée par le discours méritocratique, elle a insisté sur les différentes barrières à la réussite scolaire et professionnelle des jeunes de banlieues :

Ok, le travail paie, mais pour des personnes qui ont été formatées à ne pas travailler car elles vont pas y arriver... On te répète que toute façon si t'y arrives, les études ça va être trop cher... Pour passer le step [pas] de travailler, y'a un énorme fossé.

Les participant·es à la recherche ont tous·toutes été confronté·es au discours méritocratique. Que ce soit à l'école, en entrant aux études supérieures ou à la maison, iels ont très tôt été mis·es au fait qu'entreprendre des études était important et qu'il s'agissait d'un moyen fiable pour assurer leur réussite professionnelle.

5.1.2 *Opposition entre les banlieues(ard-es) et (les) Paris(ien-ennes)*

Tout au long des entretiens, les interrogé·es ont fait de nombreuses comparaisons entre eux·elles et les personnes aisées blanches, notamment celles qui habitent à Paris. À plusieurs reprises, iels se sont décrit·es en opposition à ces dernier·ières.

En ce sens, Imane s'est opposée au discours stigmatisant en se comparant aux habitant·es d'un arrondissement bourgeois de Paris et a avancé que les parisien·nes aisées avaient davantage de facilités comparé·es à elle :

Bon les histoires de drogues ça veut rien dire, parce que allez voir dans le 16ème [arrondissement] les soirées parisiennes, on va voir si eux ils consomment pas de drogues.

[...]

Aussi, le réseau c'est très important. Si t'es né dans le 16ème et ton père est dentiste, ta mère avocate, qu'ils ont des contacts et qu'ils font des apéros avec les PDG des grosses boîtes du coin, tes parents te laissent le choix de demander à leurs amis. Quand t'as pas tout ça, tu galères, tu postule dans le vide.

[...]

Tu te rends compte qu'il y a deux mondes à part, la banlieue et le reste. Il y a des différences de traitement des autres envers nous, un quotidien différent, une famille différente avec des parents français ou déjà bien intégrés et éduqués avec un bon métier.

Jamel a aussi parlé de « mondes à part » en comparant les banlieues populaires à Paris, expliquant qu'il y avait des combines pour réussir des examens, connues uniquement par les personnes privilégiées :

J'ai appris que le TOEIC [un test uniforme d'anglais], y'a plein de gens qui le passent à Opéra sur Paris. Ils paient et ils ont 990⁵⁴. Donc c'était pour les gens aisés. Le tague mage [test

⁵⁴ 990 étant la note maximale à obtenir au TOEIC, un examen attribuant un niveau de maîtrise de la langue anglaise.

d'aptitude aux études de gestion et au management], pareil, ils connaissent les prépas à intégrer pour être pris, mais tout ça a un coût.

[...]

Au début je croyais à la méritocratie, mais fur et à mesure, j'ai vu qu'en me promenant sur Paris, que c'était deux mondes différents. J'ai eu la chance de naître où je suis née, mais j'ai pas le niveau des gens qui sont nés dans le 16ème arrondissement.

Tout au long des entrevues, il semblait que les interrogé-es faisaient référence à une figure de l'imaginaire collectif correspondant à une personne blanche de classe sociale aisée, scolarisée dans des établissements scolaires privés pouvant compter sur le portefeuille relationnel de leurs parents. Chérine s'est d'ailleurs comparée à une personne fictive nommée « Léa », à plusieurs reprises pendant son entrevue :

Quand t'es de classe populaire, t'es issue de banlieue, face à toutes ces discriminations, tu te manges un mur. Tu travailles 10 fois plus que Léa.

[...]

Mes parents n'ont pas le réseau que les parents de Léa avaient. Pour un stage, une alternance⁵⁵, c'est pas pareil.

[...]

Oui j'aurais aimé qu'on me prévienne que j'allais devoir travailler 10 fois plus que Léa.

De même pour Mehdi et Mounir qui ont fait appel à cette figure imaginaire en la nommant différemment. En effet, ils les ont désignées comme « le fils de quelqu'un », « les grosses têtes » ou encore « les gosses du 17ème [arrondissement de Paris] », afin d'évoquer les personnes ayant un portefeuille relationnel développé leur permettant d'accéder plus facilement à des stages et emplois. Ils ont notamment exprimé n'avoir que peu de chances face à ces personnes, à la fois dans les études supérieures et sur le marché du travail. Ghezala a résumé ce constat en quelques phrases :

Objectivement, ça a restreint mes perspectives. Comme je l'ai dit, j'ai pas toute leurs connaissances. Ils ont une longueur d'avance sur nous.

⁵⁵ Une alternance est un emploi occupé par un-e étudiant-e pendant ses études. Certains programmes le proposent en adaptant l'emploi du temps des étudiant-es, ce qui leur permet d'acquérir de l'expérience et de financer leurs études.

Par ailleurs, Sabrina a raconté qu'elle et ses camarades du REP étaient stressé-es quand iels allaient en sortie scolaire à Paris parce qu'iels se sentaient inférieur-es aux parisien·nes. Elle évoque notamment deux situations qui ont nourri ce sentiment d'infériorité :

Y'avait des phrases qui m'ont impactée, qui m'ont blessée. J'avais 17 de moyenne et mon prof de philo m'avait dit « ton 17 de Saint-Denis, il vaut 11 ou 12 à Louis Le Grand ».

[...]

Je me rappelle quand je venais de rentrer à Sciences Po, à la semaine d'intégration, j'ai été dans un café avec un camarade, une connaissance habitait à la Courneuve. Et on lui a dit : « Ah t'habites dans le 93? Moi, je pourrais pas sans un couteau sur moi. »

Comme mentionné précédemment, le département de la Seine-Saint-Denis (93) est largement perçu comme une zone comprenant de nombreuses banlieues populaires. En ce sens, les villes de ce département sont souvent associées aux clichés sur les banlieues (insécurité, délinquance, chômage, etc.) et sont médiatisées uniquement pour les faits divers qui s'y déroulent. À travers cet exemple, Sabrina nous montre à quel point son lieu d'habitation, et elle-même, font l'objet de stigmatisation.

Si Mehdi a aussi affirmé que la qualité d'enseignement des écoles parisiennes était bien meilleure, il a tenu à raconter le jour où il en avait pris conscience :

Quand je suis arrivée à AC⁵⁶, tu rencontres plein de gens. J'ai pris le métro seul pour la 1ère fois, j'ai vu des gens qui étaient comme moi : style vestimentaire, manière de parler... Et au premier atelier, je me suis rendu compte que j'avais des boulets à mes pieds. J'étais pas au même niveau, pas intellectuel, mais culturel que les autres : la culture française, le fait de bien s'exprimer, de bien converser, de manier l'argumentaire, d'avoir les bonnes références. Ça, c'était un boulet qu'on a tous en ne maîtrisant pas ça.

Sabrina relate une prise de conscience similaire, mais qui est survenue lors de son entrée aux études post-secondaires :

La première semaine à Sciences Po, en cours d'Humanité⁵⁷, on fait les présentations : nom prénom et profession des parents. En entendant les professions des parents des autres, je me suis dit « oh mon dieu, ces gens existent ». [...] Moi, mon père est éboueur et ma mère

⁵⁶ Il fait référence à Ambition Campus, une association qui lutte pour l'égalité des chances et organise des ateliers de préparation au concours d'entrée de Sciences Po Paris pour les jeunes lycéens du REP.

⁵⁷ Cours de philosophie politique.

travaille en Ehpad⁵⁸. J'avais pas d'activités extra-scolaires. En fait, c'était le plus dur à surmonter : d'avoir personne qui me ressemble.

Enfin, la dernière chose relatée concernant l'opposition entre la banlieue et Paris correspond à la solitude ressentie lorsque les participant-es ont côtoyé des milieux scolaires où iels étaient en minorité (sociale et ethnique). C'est le cas de Maryam et Omar :

Au lycée, ça s'est compliqué parce que c'était plus à l'échelle de ma banlieue. Comme j'étais en général et que les gens du collège étaient en STMG⁵⁹ et en pro⁶⁰, j'étais avec pleins de gens de campagnes. Donc j'étais plus aussi à l'aise parce que y'avait moins de minorités donc je me sentais moi-même être la minorité. 2 arabes, 2 renois⁶¹ dans la classe seulement. On était mélangé avec des gens des campagnes, un peu aisés, le choc a été dur.

[...]

Dans ma classe je suis le seul renoi [noir]. Le seul mec de quartier. J'étais avec des enfants de cadres supérieurs. Ils étaient dans une mentale⁶² de BAC+5⁶³ alors que moi c'était une réussite pour moi d'avoir mon BTS.

Bien que cela ne fasse pas partie des questions posées pendant les entretiens, tous-toutes les participant-es ont évoqué cette opposition entre eux-elles et les habitant-es de Paris. Que ce soit pour se décrire en contraste avec eux-elles ou pour partager leurs différences, les interrogé-es ont souvent montré qu'iels ne faisaient pas face aux mêmes conditions de vie.

⁵⁸ Équivalent des CHSLD au Québec.

⁵⁹ Filière technologique choisi au lycée pour passer le baccalauréat dont l'acronyme correspond à science et technologie du management et de la gestion.

⁶⁰ Filière professionnelle choisie au lycée pour passer le baccalauréat. Cette filière prépare directement les élèves à travailler après le lycée ou à entreprendre des études courtes (généralement 2 ans).

⁶¹ Verlant du mot « noir » entré dans le langage courant pour désigner les personnes noires.

⁶² Un état d'esprit.

⁶³ BAC+5 correspond au niveau atteint après 5 années d'études postsecondaires. Cela correspond au niveau Master, l'équivalent de la maîtrise au Québec.

5.1.3 Stratégies contre la stigmatisation

Les jeunes ont souvent exprimé leur manière de réagir face à la discrimination et aux discours qui pèsent sur eux·elles. Ces dernier·ières ont mis en avant leurs stratégies en réaction face à la stigmatisation et au système méritocratique qui les désavantage.

En premier lieu, il y a les stratégies d'évitement qui consiste à mettre en place des tactiques permettant d'éviter les situations où iels seront discriminé·es. Abdel, par exemple, raconte qu'il ne mentionne pas qu'il habite à Sarcelles⁶⁴ sur son CV lorsqu'il se rend en entretien d'embauche :

Sinon, moi je précise pas d'où je viens sur mon CV. Sinon, ça sera facteur de débat pour l'entretien ou ça va les refroidir. C'est source de questions.

Même stratégie pour Jamel à son entrée en école de commerce :

À Audencia, quand je disais que je venais de Sarcelles ça me regardait avec des gros yeux, du coup je disais Saint-Brice⁶⁵.

Sabrina, quant à elle, a relaté avoir été scolarisée dans un lycée en Seine-Saint-Denis qui avait une mauvaise réputation. Étant donné qu'elle n'avait pas les moyens de s'inscrire dans un établissement privé, sa professeure lui a conseillé de s'inscrire dans la section Esabac⁶⁶ pour améliorer son dossier :

Pour le lycée j'ai choisi Esabac, pour avoir un meilleur enseignement. Mon lycée, c'est le lycée **** [nom du lycée], il avait une très mauvaise réputation. Tout le monde cherchait à le fuir et j'avais pas les moyens d'aller en lycée privé. Ma prof d'italien m'avait dit que la section était très bien et ça serait bien pour pallier la mauvaise réputation de ce lycée. En comparant avec mes amis en général ou dans d'autres filières, notre enseignement était plus qualitatif.

Si Chérine a expliqué qu'elle et son entourage avait beaucoup intériorisé la violence des discours en faisant des blagues, elle confit tout de même ses méthodes pour éviter d'être stigmatisée :

⁶⁴ Sarcelles est une ville connue pour ses grands-ensembles et son multiculturalisme. Toutefois, dans l'imaginaire collectif français, elle est aussi perçue comme le stéréotype de la banlieue populaire où règne l'insécurité.

⁶⁵ Saint-Brice est une ville limitrophe à Sarcelles qui n'est pas particulièrement perçue comme étant une banlieue populaire.

⁶⁶ Section qui offre des enseignements d'histoire-géographie et de littérature italienne dispensés en italien permettant d'obtenir le BAC français et l'équivalent du BAC italien.

Tu dois trouver des outils pour travailler plus qu'eux mais avoir le même résultats, genre les associations d'éloquence, qui t'apprennent à t'exprimer. Ça m'a aidé à comprendre ce qu'il se passait, à défendre mon point de vue et défendre mon discours, ma réalité.

Maryam a aussi pris conscience de cette stratégie lorsqu'elle a rencontré une jeune de banlieue qui avait adapté sa manière de s'exprimer pour faciliter son intégration dans leur école de commerce :

Avec une meuf [femme] de mon école, on a été manger ensemble. Sauf qu'au début, quand je la croisais avec des amies en commun, elle était superficielle donc j'avais pas plus d'affinités avec elle. Je lui avais dit : « on s'entend trop bien, pourquoi t'es comme ça maintenant et t'es autrement à l'école? », et elle m'a dit : « mais meuf je fais exprès, je gomme mon accent. Je dis pas "wesh", je dis "meuf". Je dis pas "genre", mais "t'as vu" ». Et au final, elle a été smart⁶⁷. Elle s'est pas trimballée une image de meuf ghetto comme moi.

Mounir aussi parle de l'importance d'apprendre à bien s'exprimer pour éviter les discriminations, mais il souligne la nécessité de faire attention à ses fréquentations et de se montrer avenant, notamment sur son lieu de travail. Il explique qu'il sourit beaucoup plus qu'avant et a appris à vaincre sa timidité pour ne pas être perçu comme un jeune de banlieue délinquant.

Par ailleurs, bien que Mehdi ait confié avoir changé de style vestimentaire pour ne pas être étiqueté comme un banlieusard lors d'événements professionnels, Maryam a raconté une tentative similaire qui ne fut pas aussi concluante :

Moi j'allais en cours en jogging⁶⁸ et tout, mais j'ai vu qu'on me catégorisait de fou⁶⁹ alors je suis allée chez Zara et j'ai acheté d'autres vêtements. Au final, ça a rien changé, on me catégorisait encore comme la meuf au jogging.

Mehdi a néanmoins précisé que changer de tenue vestimentaire ne suffisait pas lors d'un entretien d'embauche. Il a déclaré avoir compris qu'il devait en faire plus, étant donné ce qu'il incarnait dans l'esprit des recruteur·euses :

Dans ce moment-là, tu peux pas être toi-même à 100% parce que ce que tu vis et tu ressens, c'est aux antipodes de ce que eux ressentent. T'as peur qu'elle te stigmatise à cause du lieu où tu vis, de prendre la ligne 13⁷⁰, ça les choque. T'as peur de dire des infos perso

⁶⁷ Intelligente.

⁶⁸ Pantalon de sport.

⁶⁹ « De fou » en langage argotique veut dire « beaucoup ».

⁷⁰ La ligne numéro 13 du métro est perçue négativement parce qu'elle est très fréquentée par les usager·ères, n'est pas bien entretenue et dessert plusieurs villes de banlieues considérées comme populaires.

[personnelles] comme ça. Tu renie pas qui tu es, mais tu fais un gros travail pour avoir la manière de t'exprimer et de te comporter qui est attendue et qui n'est pas ce que tu es. [...]
Je me tiens différent, je regarde différemment parce que je dois prouver que je suis sérieux.

Plus tard dans l'entretien, il a même avoué ne pas écrire son nom complet sur son CV lorsqu'il postule à une offre d'emploi :

Quand je postule au taf⁷¹ et que je mets Mehdi sur le CV, j'ai aucun appel. Quand je mets Adam⁷², j'ai plein d'appels. Quand je mettais tout mon nom complet, j'en avais 0. Quand je mettais Adam ***** [début de son nom de famille]⁷³, c'était 10 fois mieux.

En outre, Mounir et Jamel ont aussi révélé qu'ils mettaient en place des stratégies pour pallier les désavantages de grandir en banlieue face au système méritocratique français. Mounir avance même jouer le jeu de la méritocratie :

Et puis après c'est à toi d'être malin et d'essayer de toi créer des affinités avec ces gens-là pour, malheureusement, jouer le jeu, hein. La méritocratie elle est plus seulement sur l'aspect qualité de travail, quantité, et cetera. Elle est aussi sur l'aspect affinité avec tes directeurs, tes cadres, et cetera. Donc il faut vachement aller plus loin que juste je vais faire ses horaires et ses objectifs.

Si Mounir a opté pour la création de lien avec ses collègues et sa hiérarchie, Jamel a plutôt expliqué qu'il a changé sa manière de faire et a pris exemple sur les personnes aisées qui tentaient d'atteindre les mêmes objectifs que lui :

J'ai dû revoir mon *business model*. Je vais pas me tuer à la tâche. Je vais voir comment ça fonctionne, voir comment ils font. Et je vais faire pareil.

Finalement, bien que cela ne fasse pas l'objet d'une question, tous·toutes les interrogé·es ont partagé leurs stratégies visant à éviter ou à pallier la stigmatisation et le système méritocratique français. Ayant pris conscience des difficultés rencontrées, iels ont développé des moyens d'atténuer les violences dont iels sont victimes.

⁷¹ Argot pour dire « travail ».

⁷² Adam désigne ici son deuxième prénom. Il s'agit toutefois d'un pseudonyme pour préserver son anonymat.

⁷³ Mehdi a un nom de famille en trois parties qui a une consonnance maghrébine.

5.1.4 *Auto-discours et intériorisation des discours*

En dehors des discours stigmatisant et méritocratique, il y a un autre discours qui a une place centrale dans les entrevues : l'auto-discours. En effet, le discours que les jeunes ont envers eux-mêmes est tout aussi important et peut parfois témoigner d'une intériorisation de la stigmatisation et de la méritocratie.

Maryam et Sabrina ont toutes les deux confié s'auto-censurer à cause de la stigmatisation qu'elles ont vécu. Maryam explique que malgré le courage d'entreprendre des études élitistes, elle a intériorisé qu'elle était destinée à l'échec parce qu'elle vient de banlieue :

D'un autre côté, ça m'a laissé des séquelles dans ma pensée. J'ai le courage d'affronter les choses mais j'aurais toujours ce truc de me dire que je vais pas y arriver.

[...]

Je vais quand même le faire mais quand je suis dedans, je le vis super mal parce que je me dis que le prestige, c'est réservé aux autres. J'ai intériorisé que je peux 1 000 fois plus échouer que réussir, alors que les autres pensent l'inverse.

[...]

Tout le temps, y'a cette petite fille du collège dans ma tête qui se faisait insulter par ses profs, qui se dit qu'elle va pas réussir.

Idem pour Sabrina qui n'a pas l'impression de mériter son admission à Sciences Po Paris, une grande école française :

Je me demande si je mérite vraiment ça. Y'a aussi beaucoup de syndrome de l'imposteur. Le fait qu'il y ait pas beaucoup de personnes qui me ressemblent là où je passe 70% de mon temps, j'ai l'impression de pas avoir ma place.

Elle ajoute que c'est un de ses professeurs qui l'a convaincue de postuler et de vaincre son auto-censure :

Bah je dirais que oui, ça a eu une influence sur moi parce que j'avais l'impression que tout ce qui était en dehors de ma banlieue, c'était pas pour moi et j'allais pas être acceptée là-bas. J'avais mis [l'Université] Paris 8, Villetaneuse et Sarcelles sur Parcoursup et le prof m'avait dit : « pourquoi tu mets que ça ? ». Moi, j'avais peur de l'inconnu et je faisais un rejet de ce que je connaissais pas. C'est là que le prof m'a dit : « Pourquoi tu vas pas à l'atelier Sciences po ? ». Je lui avais dit : « non je serai pas prise, c'est pas pour moi. ».

Mehdi et Mounir, quant à eux, ont également tenu un auto-discours pessimiste en se disant qu'il y avait un retard à rattraper. Mehdi mentionne un retard culturel, qu'il qualifie de « boulet » enchaîné à ses pieds :

[Il fait référence à un atelier de préparation au concours d'entrée à Sciences Po Paris donné par l'association Ambition Campus] Et au premier atelier je me suis rendu compte que j'avais des boulets à mes pieds. J'étais pas au même niveau, pas intellectuel, mais culturel que les autres. [...] Une personne qui est esclave, au sens propre, elle le sait pas tant qu'elle a pas découvert quelqu'un qui l'est pas. Tu peux pas savoir que c'est pas la norme. Je me rendais pas compte que j'étais pas dans la norme. Je me suis dit j'ai 6 mois pour rattraper le retard.

Mounir témoigne plutôt d'un retard sur le langage et la manière de s'exprimer. Il raconte avoir tenu un discours violent à son égard afin d'être plus éloquent :

Tu vas te retrouver comme une merde sans rien [si tu ne changes pas ta façon de parler]. Donc au lycée, au collège, j'ai dû diminuer tout ça [les insultes]. Et ça, y'a pas 36 000 solutions : c'est lire des livres, parler bien avec ses potes, etc.

Ces extraits d'auto-discours, aussi violents soient-ils, montrent les conséquences qu'ont les discours méritocratique et stigmatisant sur ces jeunes. En plus de restreindre leurs perspectives d'avenir, ces discours mobilisés tout au long de leur jeunesse, sont intériorisés et impactent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

5.1.5 Retour sur les résultats

En somme, les entretiens révèlent l'exposition des interrogé-es à un discours stigmatisant et méritocratique en tant que jeune de banlieues populaires scolarisé-es dans des établissements du REP. Que ce soit à travers des expériences de racisme dans plusieurs contextes : des contrôles de police abusifs et violents, des insultes proférées par des professeur-es ou des passant-es, les jeunes interrogé-es ont tous-toutes fait face à un discours stigmatisant. Il en va de même concernant le discours méritocratique, qui lui est plutôt intériorisé puis mobilisé par les membres de leur famille. En effet, ce dernier est omniprésent dans leur quotidien mais se matérialise, de la part de leurs proches, par une préoccupation majeure pour l'école, vue comme le seul moyen d'avoir une place dans la société. Dans le même esprit que Foucault (1969), on constate à travers les réponses des interrogé-es que ces discours prescrivent des rôles à ces dernier-ières et créent de la connaissance sur eux-elles. C'est ce que Jamel confirme en expliquant que beaucoup de personnes s'informent à travers la télévision et ont une vision stéréotypée des banlieusard-es. Face à ces deux discours, les participant-es ont rapidement mis de l'avant la mesure

dans laquelle iels étaient en totale opposition avec les personnes aisées résidant à Paris. En ce sens, iels expriment n'avoir que peu de points communs avec eux-elles et éprouver de la difficulté à se conformer aux études supérieures. Cette mise en opposition avec les parisiens·nes fait écho au processus de construction identitaire des jeunes interrogés, qui s'est nourri des discours stigmatisant et méritocratique (Bourguignon et Herman, 2007). Comme l'explique Tajfel (Bourguignon et Herman, 2007) sur l'appartenance à un groupe social, il n'est pas étonnant qu'ils se décrivent conformément aux discours et préjugés qui pèsent sur eux-elles, c'est-à-dire en opposition totale avec les habitants·es de Paris, puisque les discours stigmatisant et méritocratique insistent sur leurs différences.

Par ailleurs, comme l'explique Goffman (1986), la stigmatisation peut être vécue comme un handicap dans les interactions quotidiennes. C'est ce que relatent Mehdi et Maryam en partageant les stratégies qu'ils adoptaient pour éviter la stigmatisation et naviguer leurs parcours aux études. Cela passe notamment par l'adoption d'une tenue différente ainsi que par l'omission de leur lieu d'habitation dans leurs interactions en contexte scolaire ou professionnel. Ces observations vont dans la continuité de l'étude de Garcia *et al.* (2007), mentionnée plus tôt dans ce mémoire, sur la façon dont les personnes victimes de stigmatisation adoptent un certain comportement pour dissimuler leur appartenance à une communauté perçue négativement. Dans le même registre, Maryam a partagé son essai infructueux de changer de tenue vestimentaire au cours de l'année scolaire. Elle a confié ne pas avoir pu se défaire de l'image « ghetto » de « meuf de banlieue » qui lui était associée malgré les stratégies contre la stigmatisation. Cette tentative échouée met en lumière la force avec laquelle les discours peuvent prescrire des rôles, ainsi que la difficulté de s'en défaire. En outre, afin d'éviter la stigmatisation, certains·es jeunes ont aussi relaté mobiliser des ressources discursives (Kuhn, 2009 ; Meisenbach, 2010) leur permettant de véhiculer une « identité comparative » (Jessen, 2009, p.2). Cette identité comparative consiste à se présenter avec des caractéristiques différentes qui s'opposent à la figure clichée du·de la banlieusard·e présentée par les médias. C'est ce que nous ont expliqué Mehdi, Mounir ou encore Chérine qui ont adapté leur manière de s'exprimer afin de ne pas passer pour un·e banlieusard·e auprès de leurs interlocuteurs·rices. À l'aide d'associations offrant des cours d'éloquence, iels ont pu se munir d'autres moyens de communiquer et de se qualifier afin de véhiculer une identité comparative et de se réappropriier les discours qui les stigmatisent.

Enfin, le discours tenu par les participants·es envers eux-elles-mêmes a occupé une place importante dans les entretiens. Ce dernier atteste de l'auto-censure dont certains·es jeunes font preuve et de

l'intériorisation des discours stigmatisant et méritocratique. Plusieurs participant·es ont donc avoué que ces discours avaient ébranlé leur confiance en eux·elles et les amenaient à se sous-estimer, notamment dans des contextes académiques. La théorie du contexte de Van Dijk (cité dans Micheli, 2006) et de Petraglia (2007) est ici pertinente pour expliquer que certain·es interrogé·es aient intériorisé les discours. En effet, le degré de leur exposition à ces discours ainsi que la stigmatisation vécue façonnent leur réception des discours, qui peut s'apparenter à une intériorisation de ces derniers. Comme en témoignent Sabrina, Mounir ou encore Maryam. Au-delà de se sous-estimer, les conséquences d'un tel discours vont jusqu'à l'auto-exclusion de situation dans lesquelles les participant·es peuvent être confronté·es aux discours stigmatisant et méritocratique. Cela est notamment pointé du doigt par Clara Molina (2024) dans son étude *Shame on me: the individual whitewash of a social stigma underpinned by language ideologies*, où elle explique la probabilité de s'enfermer dans une boucle de « revictimisation ». Dès lors, cette boucle peut les amener à réduire leur perspective d'avenir, ne se sentant pas légitime à poursuivre des études prestigieuses, par exemple. C'est ce qu'illustrent les propos de Sabrina qui explique avoir le syndrome de l'imposteur. De plus, cette intériorisation des discours façonne l'identité des jeunes puisqu'elle impacte leur manière de se percevoir. En effet, comme expliqué plus tôt, les « forces historiques et discursives » sont des éléments qui modèlent l'identité (Tracy, 2000, p.25). Ainsi, le poids des forces discursives que constituent les discours stigmatisant et méritocratique altère la vision qu'ils ont d'eux·elles-mêmes. Cela est confirmé par les témoignages de Maryam et de Sabrina, qui remettent en question leurs capacités scolaires et se dévalorisent sur la base de ces discours.

Dans la section suivante, une analyse narrative des résultats est présentée afin de mettre l'accent sur les expériences vécues par les participant·es à l'étude et de rendre compte de leur parcours scolaire.

5.2 Analyse narrative des résultats

Dans cette section, nous allons procéder à une analyse narrative des résultats. Autrement dit, nous nous intéressons à la manière dont le parcours des interrogé·es est raconté. Lors de l'analyse thématique des résultats, un constat s'est dégagé : les parcours des jeunes, bien que différents, suivaient globalement la même forme de récit.

5.2.1 L'analyse narrative selon A. Greimas

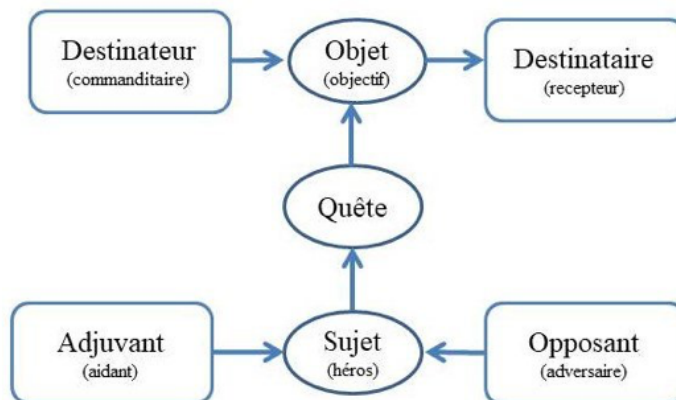
En se penchant sur les œuvres de Greimas, notamment son livre « Sémantique structurale : recherche de méthode » (1966), ce dernier nous offre deux outils d'analyse narrative. En premier lieu, ce qu'il appelle

le schéma actantiel, permet de mettre en lumière un schéma qui revient sans cesse dans la manière dont les jeunes racontent leur parcours :

Décrit de manière à la fois plus économique et plus généralement applicable, le parcours narratif devient la réalisation d'un contrat qui amène le protagoniste à subir plusieurs épreuves afin de se montrer digne de son rôle de sujet proprement dit. (de Geest, 2003, para. 5)

Dans ce schéma, plusieurs personnages interviennent : le destinataire, le sujet, le destinataire, l'adjuvant, l'objet et l'opposant (de Geest, 2003). Selon Greimas, c'est le lien entre le sujet et l'objet qui guide le récit. Il s'agit de l'axe du désir : le désir d'obtenir l'objet qu'éprouve le sujet. Ensuite il y a l'axe de communication, qui correspond à la communication entre le destinataire et la destinataire. Le premier correspond à un émetteur qui charge le sujet d'acquérir un objet pour pouvoir le donner au bon destinataire. Enfin, le dernier axe est celui du pouvoir et de la lutte, dans laquelle l'adjuvant est chargé de porter main forte au sujet dans sa quête pour l'objet. Il arrive aussi qu'un personnage joue plusieurs rôles ou qu'il change de rôle au cours de l'histoire.

Figure 5.1 Reproduction du schéma actantiel de Greimas (Bhéreur-Lagounaris, 2018)



Reproduction du schéma actantiel narratif (d'après Greimas, 2011)

Si ce schéma actantiel se concentre sur « qui », « quoi » et « pourquoi », la structure narrative de Greimas vient compléter l'analyse en apportant des réponses sur la dimension temporelle du récit (de Geest, 2003).

Cette structure ou séquence narrative fait toujours état d'une opposition où un contrat est établi, mais est menacé par quelque chose de manquant. C'est ce manque que le sujet va chercher à combler tout au long de sa quête en passant d'un état initial à un état final. Cette structure narrative, au cours de laquelle la transformation du sujet a lieu, se découpe en quatre phases (de Geest, 2003) :

- La phase de contrat ou de manipulation : le destinataire (jouant le rôle d'un émetteur) informe ou persuade le sujet d'accepter de remplir le contrat.
- La phase de compétence : le sujet doit acquérir les informations nécessaires pour remplir le contrat. Il s'agit d'une préparation où les compétences nécessaires pour remplir la mission sont acquises.
- La phase cruciale ou de performance : le sujet affronte la mission et accomplit la transformation prévue par le contrat.
- La phase d'évaluation ou de sanction : le destinataire juge si la mission a été accomplie correctement et récompense ou sanctionne le sujet.

Nous allons donc utiliser ces outils d'analyse afin de saisir comment les jeunes racontent leur parcours. Pour cela, nous allons porter attention aux fonctions narratives occupées par les personnages qui interviennent dans leur histoire et à la structure de cette dernière.

5.2.2 Les actants du récit et leur rôle : du soutien à l'empêchement de remplir le contrat

Dans cette sous-section, selon le schéma actantiel de Greimas, nous présentons les différents actants du récit, c'est-à-dire, les rôles fonctionnels essentiels au déroulement de l'histoire. Pour mieux saisir ces rôles, il convient de rappeler le fil conducteur du récit : le contrat. Ce contrat, à ne pas confondre avec la phase de la structure narrative portant le même nom, correspond au principe structurant le récit. C'est l'objectif poursuivi par le sujet, au regard duquel ce dernier a un devoir d'obligation. Pendant l'accomplissement de la quête, plusieurs personnages interviennent pour aider le personnage principal à remplir ces missions. Ici, la quête correspond aux parcours d'études et l'objectif final à une réussite professionnelle. Nous examinons donc les fonctions remplies par les personnages.

5.2.2.1 Le sujet

Dans notre cas, afin de recontextualiser la théorie de Greimas, nous considérons ici les interrogé-es comme ayant la fonction de sujet dans leur récit. Étant les protagonistes de leur histoire, j'ai demandé aux participant-es de me décrire ce qu'était, selon eux-elles, un-e jeune de banlieue. La réponse à cette

question permet notamment d'étudier leur positionnement narratif, c'est-à-dire où ils se situent par rapport au récit. Maryam nous explique :

Pour moi, être un jeune de banlieue, c'est être un jeune qui a grandi en voyant les minorités être une majorité, grandir avec le brassage culturel, social. Y'en a qui galèrent vraiment. Où j'habitais, y'avait des mères qui se prostituaient pour certains tellement c'était dur. C'est être un jeune qui se rend compte tôt qu'il n'aura pas toutes les ressources à disposition pour faire ce qu'il voudra faire plus tard.

En nous donnant sa définition du·de la jeune de banlieue, Maryam mentionne quelque chose de pertinent avec la théorie de Greimas. Elle mentionne que venir de banlieue c'est grandir avec moins de ressources, et donc un manque de quelque chose pour trouver sa voie professionnelle. Nous nous pencherons sur ce manque dans les prochains paragraphes, car il correspond à un des moteurs de la quête, selon Greimas : lors de l'accomplissement du contrat, le protagoniste fait face à un manque qui lui rend la quête difficile.

Pour Sabrina, cela correspond plutôt à vivre dans un monde à part. Elle a même utilisé le film de Disney, *Raiponce*, pour expliquer ce qu'elle entendait par « monde à part » :

Pour faire une comparaison, tu vois la tour dans laquelle Raiponce est enfermée? J'avais vraiment l'impression d'être enfermée dans ma banlieue et je connaissais que ça. Le seul contact que j'avais en dehors de ma ville, c'était mes professeurs qui me parlaient beaucoup de Paris, mais c'était toujours des comparaisons négatives.

Imane a aussi parlé de « deux mondes à part », mais a avoué d'un ton fataliste qu'être banlieusard·e, c'est « être toujours ramené à son origine sociale ou ethnique » :

[...] parce que même si tu pars, on te demandera d'où tu viens et on te discriminera. C'est quand tu sors de ta banlieue que tu deviens un jeune de banlieue. Parce qu'on est tous ensemble, tous les mêmes. Tu te rends compte qu'il y a deux mondes à part, la banlieue et le reste. Il y a des différences de traitement des autres envers nous, un quotidien différent, une famille différente avec des parents français ou déjà bien intégrés et éduqués avec un bon métier.

Imane se positionne effectivement en tant que sujet mais semble mentionner d'autres personnes, sur lesquels nous reviendrons bientôt, qui remplissent des fonctions dans son histoire. Lorsqu'elle parle de discrimination, il semble qu'elle fait référence aux opposant·es, les adversaires dont le rôle est d'empêcher le bon déroulement de la quête.

Mounir, quant à lui, a commencé par affirmer que c'était « faire beaucoup, avec peu et avoir des moyens restreints ». Il a ensuite nuancé en disant qu'il y avait plusieurs types de jeunes de banlieues et que lui n'en était pas vraiment un parce qu'il avait grandi dans une maison et qu'il appartenait à la classe moyenne. Il a terminé par expliquer qu'il n'était pas la bonne personne pour répondre à cette question.

Ici, il est intéressant de constater qu'en fonction du degré d'intériorisation des discours stigmatisant et méritocratique, les interviewées ont une définition différente du·de la jeune de banlieue et s'excluent ou non de la définition. En effet, Mounir, lors de son entretien, a nié plusieurs fois être impacté par les discours stigmatisant et méritocratique. Il a avancé que ce n'était pas quelque chose qui l'impactait, mais au contraire, que cela l'avait aidé à avancer dans la vie. Par exemple, les différentes remarques sur sa manière de parler ou de s'habiller étaient selon lui pour l'aider et non pas pour le stigmatiser. De même concernant le discours méritocratique, où, à l'inverse des autres interrogé·es, il n'a pas remis en question le rôle de l'État, mais a plutôt insisté sur la responsabilité individuelle de chacun·e à trouver des stratégies pour contourner les inégalités. Il témoigne :

Je sais pas, je pense pas que ce soit à l'État de faire ce travail-là, mais c'est plutôt à nous en tant qu'homme de bouger notre cul et de dépasser nos limites pour essayer de devenir la meilleure version de nous-mêmes finalement. Donc finalement, c'est pas une contrainte, c'est une pression qui nous pousse à devenir meilleur. Alors moi, je vois pas le mal perso.

Mounir ne se présente pas comme un « vrai jeune de banlieue » et a raconté son parcours vers les études avec un certain détachement. Il se positionne donc avec une certaine distance vis-à-vis de son récit. Cela n'est pas le cas de Maryam, Imane ou Sabrina qui ont tenu un discours critique à l'égard du gouvernement et ont relaté avec émotion la stigmatisation qu'elles ont vécu. En dehors de l'autocensure qu'elles ont pu vivre, elles se sont formellement opposées aux discours stigmatisant et méritocratique. Ainsi, lorsqu'elles ont défini le terme « jeune de banlieue », elles l'ont fait en s'incluant dans la définition et ont conté leur parcours en se situant comme le sujet de ce dernier.

Maintenant que nous sommes revenus sur la mesure avec laquelle les interrogé·es se considèrent sujet de leur histoire, nous allons nous pencher sur les adjuvant·es, soit les personnes aidant·es.

5.2.2.2 Les adjuvants

Afin de remplir ce contrat, le sujet peut compter sur les adjuvant-es pour lui prêter main forte durant la quête. Lorsque les jeunes m'ont raconté leur parcours aux études, iels m'ont parlé des différentes personnes qui leur ont apporté du soutien.

En premier lieu, la famille est souvent citée comme une ressource. De nombreux participant-es ont désigné des membres de leur famille : mère, père, frère et sœur, etc., comme soutien morale ou financier. Que ce soit pour les aider à trouver les programmes d'études susceptibles de leur plaire, pour les aider à financer leur école ou encore pour leur trouver un stage, les interviewé-es, pour la plupart, ont pu compter sur leur entourage familial. Par ailleurs, il ressort des entrevues que les participant-es ont parfois le rôle d'adjuvant-es pour leur famille. En effet, une fois diplômée ou en fin d'études, iels viennent en aide à leurs cousin-es et leurs petit-es frères et sœurs pour faciliter leur orientation scolaire/professionnel. Comme expliqué dans le chapitre précédant, bien que la famille puisse avoir le rôle de transmetteur du discours méritocratique, les interrogé-es qui deviennent adjudant-es par la suite, aident leurs proches à se doter de ressources discursives (Kuhn, 2009) afin de limiter l'impact des discours stigmatisant et méritocratique. Cette aide apportée dépasse parfois le cadre familial. C'est le cas de Ghezala, Mehdi ou encore Abdel qui sont bénévoles dans des associations luttant pour l'égalité des chances auprès de jeunes, comme Ambition Campus ou La crème média. À travers leurs parcours, iels tiennent des contre-discours aux jeunes afin de leur montrer qu'il est tout à fait possible pour un-e jeune de banlieues (ou d'ailleurs) d'avoir des ambitions et d'atteindre ses objectifs professionnels. Par exemple, cela passe par une requalification des rôles prescrit par les médias aux jeunes, par la mise en lumière de parcours scolaires et professionnels divers d'autres banlieusard-es, et par la valorisation de compétences que les jeunes possèdent (communication orale et écrite, sens du collectif, pensée critique, etc.). Plus concrètement, iels dotent les jeunes d'autres moyens de se définir, loin des clichés qui les désignent comme des racailles en échec scolaire. En outre, les adjuvant-es leurs confient leur propre parcours aux études afin de déconstruire le fatalisme au cœur des discours stigmatisant et méritocratique. Appliquées à la théorie de Greimas, ces ressources discursives misent à disposition des jeunes par les adjuvant-es leur permettent, en tant que sujet, de mener à bien leur mission et de naviguer leur parcours aux études.

En second lieu, les professeur-es, allant de la maternelle au lycée, jouent également le rôle d'adjuvant-es. Chérine, Abdel, Mounir, Imane et Jamel, pour en citer quelques un-es, relatent tous-tes avoir eu des professeur-es passionné-es qui avaient conscience des difficultés sociales qu'éprouvaient leurs élèves. Iels

expliquent que le personnel enseignant leur parlait avec leurs mots et adaptaient leurs enseignements au public du REP. Beaucoup relatent avoir eu des professeur·es bienveillant·es et soucieux·ieuses de les voir réussir. La bienveillance des professeur·es est un moyen de faciliter la quête, c'est ce qu'explique Chérine qui était ravie d'aller au lycée :

Certains profs ont compris le public qu'ils avaient et nous parlaient avec nos mots. J'étais contente d'aller en cours.

Même chose pour Ghezala qui doit aussi son succès académique à ces professeur·es :

J'étais bonne élève donc j'ai réussi à m'en sortir parce que les profs étaient derrière moi.

Abdel mentionne aussi son école, Sciences Po Paris, comme un grand facilitateur qui lui a donné confiance en ses capacités :

On nous a bien confortés quelque part, le fait d'avoir cet excès de confiance, ça nous met dans une posture appréciée dans le monde pro et au quotidien. En entretien, ils sont étonnés que j'ai fait Sciences Po donc ça me met dans une posture. Même mes cousins, qui sont allés à la fac, ils sont inquiets face au marché du travail. Nous, on sort d'un moule et on devient la construction de l'école.

Cependant, nous verrons dans la prochaine partie que les professeur·es occupent parfois la fonction d'opposant·es.

5.2.2.3 Les opposants

Comme expliqué précédemment, plusieurs fonctions peuvent être jouées par des personnages de l'histoire. C'est le cas des professeur·es des participant·es qui sont tantôt adjuvant·es, tantôt opposant·es. À l'inverse des adjuvant·es, les opposant·es sont considéré·es comme des adversaires qui peuvent empêcher le sujet d'accomplir sa mission. Lorsque les jeunes m'ont parlé de l'enseignement en REP, iels ont souvent mis de l'avant une vision manichéenne des enseignant·es. Par exemple, Mehdi a affirmé ressentir une différence entre certain·es professeur·es :

Au niveau des profs, tu ressens plus ceux qui sont là pour la thune et les autres qui sont investis, qui donnent une chance aux gamins car ils savent que c'est compliqué. Y'en avait même qui attendaient d'avoir des arrêts de travail pour pas y aller.

Dans le même esprit, Omar a expliqué de manière précautionneuse que le corps professoral de son collègue était polarisé :

[...] Après, je mettrai jamais la faute entière sur les profs. En fait, les établissements ZEP, on n'a pas tout le temps les meilleurs profs, mais en vrai de vrai, les profs font ce qu'ils peuvent. Y'en a qui sont engagés et d'autres ils sont là pour être là.

Imane, Maryam et Ghezala ont toutes les trois insisté sur les remarques rabaissantes qu'ont tenu des professeur-es à leur égard. Révoltée, Ghezala a expliqué pourquoi elle trouvait que la qualité de l'enseignement en REP était médiocre :

[...] Mais les profs de ZEP sont pas ouf car c'est que des apprentis et des contractuels donc les cours sont médiocres, surtout au lycée. Les profs sont pas bien formés pour le public de ZEP parce qu'on a pas tous la même ligne de départ, on n'a pas la culture légitime. Et les profs comprennent pas qu'on ait pas ce bagage là.

Sabrina, quant à elle, a surenchéri avec sa métaphore du film Raiponce, désignant certain-es enseignant-es comme les méchant-es de son récit :

Je voyais les profs comme la belle-mère de Raiponce.

Dans le film, la belle-mère de Raiponce la tient recluse dans une tour et lui interdit tout contact avec le monde extérieur. Sabrina avait donc le sentiment que des professeur-es réduisaient ses perspectives d'avenir et l'empêchaient de quitter sa banlieue.

Si la plupart des jeunes ont été critiques à l'égard de leurs professeur-es, d'autres ont avoué avoir pensé que certaines remarques avaient pour objectif de leur nuire, mais ce sont rendu compte, avec le temps, qu'il s'agissait d'une mise en garde ou de conseils. Maryam témoigne :

Par contre, y'a un prof de français de seconde qui m'a marqué, car c'était un prof de Louis Le Grand⁷⁴ remplaçant. Il nous avait dit : « Je sais pas si vous vous rendez compte à quel point vous êtes dans la merde pour votre vie. Vous êtes [votre lycée est] à côté d'une prison et d'un MacDo. On vous prédispose à la société de consommation ou à de la délinquance. ». Pour

⁷⁴ Le lycée Louis Le Grand est considéré comme un des plus prestigieux lycées de France. Il est localisé à Paris, au Quartier Latin, là où de nombreuses écoles et universités prestigieuses sont situées.

moi c'était normal, sauf que non. À ce moment-là, je me suis dit : « on a une responsabilité individuelle, on peut compter sur personne ».

Omar a émis un constat similaire :

Monsieur H***** aussi, il était gendarme le weekend. Un jour, il nous a dit : « mon but à moi c'est que soyez de futurs ingénieurs et que vous vous arrêtiez pas au bac pro commerce pour aller plus loin ». À l'époque, on avait mal pris ça parce qu'il parlait mal de notre bac, mais en fait il avait raison.

À différents niveaux d'intensité, les professeur-es ne sont pas toujours perçu-es comme des facilitateur-rices de la quête, mais plutôt des adversaires leur mettant des bâtons dans les roues. Que ce soit en les décourageant, en proférant des insultes ou en n'adaptant pas leur pédagogie, certain-es enseignant-es ont un impact néfaste sur l'orientation scolaire des participant-es. De même pour la conseillère d'orientation qui est vue par les interrogé-es comme « inutile », si ce n'est décourageante. Omar, qui rêvait d'être footballeur, en a rapidement été dissuadé. Selon ses propres mots, la conseillère le voyait uniquement comme « un simple banlieusard » :

J'étais en 3ème et moi je voulais être footballeur pro comme tout le monde. Je l'ai dit à la conseillère d'orientation, mais elle m'a dit : « c'est pas un métier ». Sinon j'aimais le commerce, je travaillais dans les marchés. Je lui ai dit et elle m'a répondu : « si tu veux faire du commerce, faut rentrer dans une école de commerce mais c'est 15 000 euros l'année donc faudra trouver une solution ». Ça m'a traumatisé, j'ai paniqué. On n'a pas le temps de rêver quand on est petit parce qu'on nous parle de l'argent direct. Elle m'a rien expliqué, on m'a rien dit de comment y accéder.

Cette personne censée les éclairer sur leur avenir et les soutenir dans leur orientation scolaire est décriée par les jeunes comme mobilisant un discours stigmatisant. Cependant, les opposant-es ne sont pas uniquement des personnes rencontrées à l'école. Toutes les personnes mentionnées dans la section précédente comme étant à l'origine de remarques issues du discours stigmatisant s'apparentent à des opposant-es dans le récit des participant-es. Cela inclut les pairs, les passant-es, les camarades de classe, les recruteur-euses en entretien d'embauche, ou les collègues de travail, pour n'en citer que quelques un-es.

Un autre élément ressorti durant les entretiens correspond à la façon dont les interrogé-es désignaient les opposant-es. En effet, iels étaient systématiquement désigné-es par le pronom personnel « ils ». Une sorte d'opposition était avancée entre les jeunes de banlieues, caractérisé-es par le pronom « nous » et les

personnes mobilisant un discours stigmatisant ou méritocratique, désignées par le pronom « ils ». À titre d'exemple, pour dénoncer la mauvaise image des banlieues véhiculée par les médias, Jamel emploie cette opposition :

Et moi, ce qui m'énerve, c'est que t'as des gens qui sont dans les campagnes, t'as des gens qui sont pas dans les banlieues qui écoutent les informations en pensant que c'est factuel.

Abdel, quand à lui, emploie le « ils » et fait référence à l'histoire de la création des banlieues et à la colonisation, expliquant le malaise de l'État français qui ne sait pas comment traiter le sujet des banlieues :

On dirait qu'on est quelque chose à supprimer, mais qu'ils ont créé eux-mêmes. **Ils** arrivent pas à traiter **notre** sujet.

Omar mentionne également l'impact de la colonisation française en Afrique, en utilisant le « ils » et le « nous » :

La stigmatisation des banlieues, pour moi, c'est dû au fait qu'on fait peur aux gens. **Ils** osent pas rentrer chez **nous** car ils ont peur. **Ils** ont peur de connaître, ça remonte à plus longtemps que les années 90, c'est un héritage de la colonisation. Dès le départ, les noirs ou arabes ont été stigmatisés, à l'époque des tirailleurs sénégalais, y'avait déjà du racisme. Beaucoup de moqueries, on imitait les immigrés pendant longtemps. **Ils nous** ont ramené pour qu'on les aide pendant les guerres et **ils** ont voulu **nous** caser dans des endroits où **ils** pouvaient pas **nous** voir. On a créé notre communauté et maintenant ça leur fait peur.

Bien que le « ils » désignent les tenant-es du discours stigmatisant et méritocratique, il est difficile d'identifier à qui précisément iels font référence. Il s'agit parfois des politicien·nes, de l'État français comme entité, des passant-es, de professeur-es, etc. Le « nous », en revanche, désigne clairement les personnes issues des banlieues populaires, dont je fais partie notamment lors de moments de complicité avec les interviewé·es. Cette opposition rappelle aussi le contraste mis de l'avant par les participant-es entre eux·elles-mêmes et les personnes aisées vivant à Paris mentionné dans l'analyse thématique.

Dans la partie suivante, nous nous penchons sur le destinataire, chargé de signaler l'existence du contrat au sujet.

5.2.2.4 Le destinataire

Le destinataire a pour rôle de prévenir le sujet du contrat à remplir. Si le contrat correspond au parcours d'études des interrogé-es, il n'est pas étonnant de constater que ce sont les professeur-es et la famille qui sont largement cités comme les commanditaires de la mission. En effet, cela s'explique par le fait que ces dernier-ières sont majoritairement cité-es comme diffuseur-euses du discours méritocratique. Comme expliqué dans l'analyse thématique, les injonctions méritocratiques sont majoritairement mobilisées par la famille et les enseignant-es qui prônent l'école comme unique moyen de réussite professionnelle. En réalité, le réel destinataire est l'État français, premier diffuseur du discours méritocratique. Toutefois, comme expliqué dans la problématique, l'école est une courroie de transmission de ce discours et transmet le contrat, notamment grâce aux professeur-es. Abdel l'a souligné en mentionnant son professeur de sciences économiques et sociales (SES) au lycée :

Bah dans ce cours, j'étais tout devant avec mes potes et on débattait avec lui. Il a dit qu'on maîtrisait bien le pipeau et il nous a parlé de Sciences Po. Ça a marché car deux d'entre nous ont fini à Sciences Po. Il parlait d'un monde secret, il avait fait l'ENS⁷⁵, ils nous parlaient de l'élite, que ça ouvrait des portes magiques.

Même s'il a rempli le contrat et intégré Sciences Po, Abdel m'a confié que le principe de méritocratie était glorifié au sein de son école. Ici, il est intéressant de constater que son école est à la fois adjuvante, comme expliqué plus tôt, et destinataire puisqu'elle est porteuse d'un discours méritocratique expliquant l'importance des études dans la réussite professionnelle.

En outre, la famille, à travers une intériorisation du discours méritocratique prôné par l'État, occupe aussi le rôle de destinataire. À travers l'éducation transmise aux enfants, un cadre de réussite est présenté et celui-ci passe par les études. C'est la promesse faite par les parents de Mounir :

Alors moi j'ai une éducation où on m'a toujours dit : « si tu travailles bien, tu réussiras ».

Les parents et/ou les frères et sœurs, par leurs parcours mettent en avant la mission à reproduire. C'est ce qu'a expliqué Imane en mentionnant son grand frère :

⁷⁵ L'École normale supérieure est une Grande école française considérée comme une des plus prestigieuses.

J'ai grandi avec l'idée qu'il fallait être bonne à l'école et que c'était comme ça que j'allais m'en sortir. Et j'ai un grand frère ingénieur donc fallait que j'assure autant que lui et que j'ai un métier à la hauteur du sien du point de vue de mes parents et de mon point de vue.

Ainsi, dans le récit des participant·es, le destinataire correspond à la fois aux membres de leur famille et à leurs professeur·es. Ce sont eux-elles qui expliquent la mission que les jeunes doivent entreprendre et insistent sur l'importance de celle-ci.

Après avoir présenté les différentes fonctions occupées par les personnes intervenant dans le parcours des jeunes, il est temps de s'intéresser à la structure narrative de l'histoire.

5.2.3 Du contrat à l'évaluation : un parcours vers les études semé d'embûches

Dans cette sous-section, nous nous concentrons sur la structure du récit conté par les interrogé·es et les différentes phases qui le composent. La correspondance des phases avec l'histoire des participant·es peut s'expliquer par la manière dont iels racontent leur histoire. En effet, l'histoire dépend grandement des événements qu'iels choisissent de raconter ou d'omettre. Sur la base de ce que m'ont confié les participant·es à cette recherche, nous présentons les phases qui structurent leur parcours.

5.2.3.1 La phase du contrat

Premièrement, la phase du contrat est celle qui pose le cadre du récit. Il s'agit de la période où le destinataire informe le sujet de l'existence du contrat et tente de lui faire accepter. Dans notre cas, le destinataire correspond à l'État, qui, par l'intermédiaire des professeur·es et de la famille, transmet le contrat aux jeunes. Dans le récit des interviewé·es, ce contrat prend la forme du discours méritocratique, postulant que la réussite professionnelle passe par les études et que les efforts des jeunes à l'école seront systématiquement récompensés par une bonne situation professionnelle. Ce contrat est par la suite accepté en étant intériorisé par les protagonistes, comme en témoigne Mounir, Chérine ou encore Imane lorsqu'elle explique que l'école a toujours été montrée comme une étape cruciale leur garantissant un avenir professionnel :

On me poussait tout le temps à avoir des bonnes notes à l'école, on me disait qu'on pouvait pas s'en sortir si on était pas bon à l'école. On me disait que tu réussiras que par l'école alors que c'est pas forcément vrai.

C'est ce que Jamel confirme en ajoutant :

Y'a aussi une réussite linéaire qui nous est présentée : avoir le bac, faire des études sup, des stages. Alors que la réalité, c'est des cascades, tu vas tomber, tu vas réussir, tu vas te tromper... La vie te rappelle que certaines choses sont pas pour toi.

Cette réussite linéaire, dont parle Jamel, fait écho à ce qu'Abdel m'a partagé :

Au lycée, tous les profs voulaient que j'aille en S car c'était « plus prestigieux » et « plus noble » alors que moi j'étais intéressé par tout ce qui est économique.

Même chose pour Ghezala, qui raconte qu'elle souhaitait entreprendre un diplôme de deux ans en diététique :

De base, je voulais faire un BTS diététique, mais ils m'ont dit « tu peux pas t'arrêter à ça ». Ils ont élargi mes perspectives en me disant d'aller en prépa.

Certains professeur-es, en transmettant le discours méritocratique, les orientent vers des programmes considérés comme plus prestigieux et « nobles » afin que les sujets remplissent leur contrat. Pour mener à bien leur mission, les sujets doivent passer à l'étape suivante : la phase de compétence.

5.2.3.2 La phase de compétence

Deuxièmement, la phase de compétence correspond au moment où le sujet se dote de diverses aptitudes nécessaires pour remplir le contrat. Dans la mesure où la quête est considérée comme le parcours aux études, cette phase se traduit ici par la scolarité des participant-es à la recherche. Selon les termes du contrat, c'est à travers les diplômes qu'ils réussiront professionnellement. C'est donc pendant leurs cours au lycée et aux études supérieures que les sujets se dotent des compétences nécessaires. Comme relaté dans le chapitre précédant, cette période est notamment marquée par l'intervention du discours stigmatisant venant des personnes ne vivant pas en banlieues ou de banlieusard-es ayant intériorisé-es ce discours. Maryam, encore à vif par rapport à la stigmatisation qu'elle a vécu, qualifie son arrivée aux études de « gifle » :

Le moment où j'ai pris ma gifle, c'était en prépa aussi parce que c'était un cursus élitiste. On était deux arabes et deux noirs dans la classe de trente personnes. Quand y'avait des interro [évaluations] de culture G [générale], j'arrivais parfois à y répondre. Une fois, j'avais parlé de l'héliotropisme, on me disait beaucoup « comment tu connais ça, je suis choquée, t'es cultivée en fait ».

Imane explique également qu'elle s'est rendu compte, au collège, qu'elle était perçue différemment par les personnes ne venant pas de son milieu :

Au collège, Mme R**** nous avait dit « quand je dis que j'enseigne à Villiers-le-Bel, tout le monde me demande si j'ai pas peur et si ça va au collège ». Elle nous l'a dit pour nous montrer les préjugés des gens sur nous. C'est là que j'ai su pour la première fois que les gens voyaient notre ville comme dangereuse. Pour moi, on était normaux.

Jamel m'a confié une expérience identique lors de vacances dans le sud de la France avec sa maman :

Ma mère allait avec le secours populaire⁷⁶ en vacances à Bordeaux quand elle était petite. Donc, elle nous y amenait quand on était petit à Bordeaux. Avec mes cousins, on allait dans des campings, on était toujours mal vu. Moi je me disais « les gens sont bizarres ». Mais récemment, les trois ou quatre dernières années, quand j'y retourne, je m'arrête dans une ville quelconque, on va au bar. À chaque fois dans les bars, quel que soit le moment de la journée, y'a des médias qui connaissent que les banlieusards à travers la télé. Ils se disent « les banlieusards c'est des noirs, des arabes qui foutent la merde en France ». J'ai compris qu'ils nous regardaient d'un mauvais œil parce qu'ils étaient influencés par ce qu'ils regardaient à la télé.

Cette confrontation avec des personnes – pour reprendre la métaphore de Sabrina – venant du monde extérieur à la tour de Raiponce, crée une prise de conscience des inégalités sociales et économiques que les jeunes vivent. En fonction du parcours de chacun-e, la prise de conscience a lieu dès le lycée ou aux études supérieures. Cette prise de conscience est souvent racontée comme un moment de bascule. C'est ce qu'Abdel m'a conté, avec nostalgie :

Au lycée y'a eu un switch [changement rapide], je voulais exceller. Je me suis motivée avec des meilleures notes, mais sans l'excellence académique.

C'est l'atelier Sciences Po qui l'a forgé, selon ses dires, et lui a permis d'avoir l'ambition de candidater à des écoles prestigieuses. Même chose pour Mehdi qui, en plus d'être inscrit à l'atelier Sciences Po, a suivi les formations de l'association Ambition Campus afin de préparer au mieux son concours :

Quand je suis arrivée à AC [Ambition campus], tu rencontres plein de gens. J'ai pris le métro seul pour la première fois, j'ai vu des gens qui étaient comme moi : style vestimentaire,

⁷⁶ Association œuvrant pour réduire la pauvreté en France, qui propose des séjours de vacances aux personnes dans le besoin.

manière de parler, et au premier atelier je me suis rendu compte que j'avais des boulets à mes pieds. J'étais pas au même niveau, pas intellectuel, mais culturel que les autres.

Pour Mehdi, cette prise de conscience est la principale ressource qui lui a permis de naviguer son parcours aux études, autrement dit : la quête. Il a d'ailleurs fait référence à un microcosme pour décrire sa banlieue, une autre manière de désigner la tour de Raiponce dont parle Sabrina :

Mais, la principale ressource, je dirais que c'est la prise de conscience. J'ai jamais autant été investi/militant et touché par ces sujets que lorsque je me suis rendu compte qu'ils existaient. Dans notre microcosme, on se dit que tout est normal. Du coup, j'ai changé, j'ai compris ce que les autres faisaient et ce que j'incarnais pour les autres. Ce qu'ils disent c'est des conneries. Faut faire mentir les gens qui sont stigmatisant, il faut avoir un bon comportement et montrer que ce qu'ils décrivent c'est faux.

Sabrina, quant à elle, a vécu ce moment de bascule en intégrant Sciences Po. Plus précisément, lors des présentations à la rentrée —mentionnées plus tôt — où elle a constaté que la profession de ses parents et de ceux de ses camarades étaient complètement différents :

J'étais donc bien enfermée dans la tour de Raiponce dont je te parlais. C'est un vrai clash avec la réalité que j'avais dans ma tour.

Constat similaire pour Omar qui a confié avec émotion son adaptation difficile aux études supérieures. Comme expliqué dans le chapitre précédent, il se sentait seul et était une des seules personnes racisées et de banlieue de sa classe. Il a relaté :

J'ai dû faire une école privée en plus, réapprendre les méthodes de travail. C'était privé catholique, loin de chez moi.

Pour Mounir, la prise de conscience s'est imposée à lui et était nécessaire pour accomplir sa mission. Cependant, il exprime une idée similaire à Omar en parlant de remise à niveau :

Après, tu vois, ça s'impose à toi comme une obligation quand tu passes d'une école publique, ensuite à un DUT technique de commercialisation. Bon, ça reste du public, mais ça te met déjà un petit coup de pression parce que le rythme de travail est effréné. C'était vraiment génial comme école, c'était une espèce de grosse remise à niveau.

Ainsi, cette phase de compétence est essentielle à l'accomplissement du contrat. En quittant leur banlieue pour étudier, les jeunes réalisent les inégalités sociales et économiques avec lesquels ils démarrent dans

la vie. Cette prise de conscience nourrit souvent leur ambition de poursuivre des études, malgré les difficultés. La phase qui suit est celle de performance, où les sujets finissent par réaliser la transformation commanditée par le contrat.

5.2.3.3 La phase de performance

Afin de réaliser la transformation demandée par le contrat, les sujets entreprennent des études qui leur donnent les compétences nécessaires pour exercer le métier qu'ils souhaitent faire et devenir une personne de bonne société. Selon le discours méritocratique, ils sont récompensés à la hauteur de leurs efforts. Cela dit, comme le mentionne la théorie de Greimas, dans la quête pour remplir ce contrat, les protagonistes font face à un manque qu'ils doivent combler. Selon les participant-es, ce manque correspond une remise à niveau qu'ils ont vécu soit en entrant aux études supérieures, soit en étant confronté-es, dès le lycée, à des personnes différentes d'eux-elles ayant un bagage culturel plus complet.

Comme Maryam, Abdel m'a parlé de « claque » à son entrée aux études :

Moi pendant ma L1 [première année] à Sciences Po, j'ai pris une claque entre les cultures. Le niveau académique était dur. J'avais pas les codes, j'ai pris tellement de refus. Moi, je sais pas c'est qui Espinosa, Leibniz, j'ai tellement de retard à rattraper.

Pour mieux comprendre à quoi correspond ce « retard à rattraper », Mehdi a livré des détails sur sa démarche pour remplir le contrat :

La culture française, le fait de bien s'exprimer, de bien converser, de manier l'argumentaire, d'avoir les bonnes références, ça c'était un boulet qu'on a tous en ne maîtrisant pas ça. Une personne qui est esclave, au sens propre, elle le sait pas tant qu'elle a pas découvert quelqu'un qui l'est pas. Tu peux pas savoir que c'est pas la norme. Je me rendais pas compte que j'étais pas dans la norme. Je me suis dit : « j'ai six mois pour rattraper le retard ». Quand des jeunes citent du Nietzsche, toi tu sais pas qui c'est. Avant pour parler de musique, je parlais que du rap. Après j'ai découvert la musique française et j'adore, alors que je connaissais pas. Quand tu cites du Jacques Brel et que t'appelles Mehdi, on te voit différemment. Quand on me proposait d'aller à Reims ou autre, c'était inenvisageable pour moi. Le plus dur pour nous, c'était de quitter sa ville natale.

Plus difficile que d'avoir un « retard culturel » à rattraper, il faut déjà avoir conscience de ce « manque ». À travers ces témoignages, il apparaît que le passage aux études supérieures est compliqué pour les jeunes de banlieues parce qu'ils ne maîtrisent pas la culture de classe dominante, largement valorisée par les institutions scolaires en France. C'est ce que souligne Ghezala, en insistant sur les inégalités face au savoir :

Bien sûr qu'il faut faire des efforts pour atteindre ses buts, mais on est beaucoup à pas savoir ce qu'il faut faire. Y'en a qui ont pas les codes culturels. Certains partent d'un point où ils ont déjà tout. Les efforts sont pas les mêmes pour tout le monde. Certains sont pistonnés par les parents, d'autres doivent se débrouiller seuls.

Maryam, quant à elle, est une des seules à avoir pu compter sur le soutien de son père pour affronter l'écart culturel. Elle se considère chanceuse :

Moi j'ai eu de la chance car mon père est docteur en sciences de l'éducation, donc il m'a donné des billes. Il m'imposait la lecture, et je suis là où je suis car j'ai bossé, mais aussi parce qu'il m'a donné la force de me dire que j'allais avoir mieux. Il m'a appris la culture symbolique pour combler le fossé entre les riches de ma prépa et moi.

Chérine a trouvé un autre moyen de combler ce manque : l'investissement associatif. Elle a pu rencontrer des personnes en études supérieures qui lui ressemblaient et qui l'ont aidé à élargir ses références culturelles :

Tu pars de chez toi quand t'es en études sup, et tu te rends compte que les gens te ressemblent pas. T'essaies de t'investir dans les asso parce que je voyais que quelque chose clochait, que c'était pas normal et que c'était à moi de combler le gap de l'état concernant la méritocratie.

De surcroît, les stratégies pour atténuer la stigmatisation mentionnée dans le chapitre précédent sont également des moyens d'atténuer cet écart permettant de candidater à des écoles prestigieuses pour avoir une bonne situation professionnelle, et *in fine* de remplir le contrat.

5.2.3.4 La phase d'évaluation

La phase d'évaluation correspond au moment où le destinateur juge la quête menée par le sujet et décide si ce dernier a rempli le contrat avec succès ou non. Dans notre cas, le destinateur correspond toujours à l'État qui, par l'intermédiaire des professeur-es, de la famille et des personnes extérieures à leur entourage, transmet le contrat aux jeunes. Ce sont ces personnes, en mobilisant un discours méritocratique, qui jugent si le sujet a fourni les efforts nécessaires à l'école pour pratiquer un métier lui donnant une position sociale et une aisance financière en société. Selon la théorie de Greimas, nous pouvons considérer qu'entrer à l'université ou dans une grande école est le but de la quête. Dès lors, plusieurs participant-es y sont parvenu-es. Toutefois, iels se sont rendu compte que l'objectif final est, en réalité, encore loin. En effet, même après avoir intégré une formation d'études prestigieuse ou en occupant un emploi à la suite de celle-ci, la validation et la reconnaissance promise par le discours méritocratique n'est pas au rendez-vous. La phase d'évaluation de leur récit ne se produit donc pas puisqu'iels continuent d'être stigmatisé-es

après avoir rempli leur quête. Ceci dit, à travers les entrevues, les interviewé-es ont eu un regard réflexif sur leur parcours et ont pris du recul pour en tirer des enseignements. C'est cette auto-évaluation que nous explorons ici.

En premier lieu, nous avons parlé plus haut de prise de conscience des inégalités vécues par les jeunes. Cette prise de conscience, beaucoup de participant-es expriment la devoir à leur enseignement de sciences économiques et sociales (SES) au lycée. Ce sont les cours de SES qui leur ont permis de comprendre le monde qui les entoure. Mehdi va jusqu'à décrire cela comme un facteur déterminant de son parcours :

Je suis une exception, tout comme tu en es une. Ma trajectoire de vie, ma position financière académique associative, tout ce qui me constitue, n'a dépendu que d'une chance : que je sois allé en général, en ES, que j'avais un prof qui m'a dit « tu peux faire ci ». Je ne suis pas allé chercher, c'est venu à moi au début pour bouleverser ma trajectoire de vie.

Prendre conscience de ces inégalités leur a permis d'aspirer à autre chose et de sortir de leur banlieue afin d'explorer d'autre lieux. C'est le constat qu'émet Omar :

Si j'étais resté en banlieue, j'en aurais pas eu conscience de ces discours. On n'est pas informé, on nous montre pas les métiers intéressants à faire. J'aurai pas eu la curiosité de chercher par moi-même.

Le fait de changer d'environnement pour étudier ou vivre permet de s'émanciper du discours stigmatisant et leur ouvre le champ des possibles en termes d'études. C'est aussi ce qu'affirme Maryam lorsqu'elle blâme le gouvernement français :

Y'a aussi des inégalités spatiales : on te formate à aspirer à moins selon où tu vis. C'est une manière de se déresponsabiliser de leur échec à intégrer les minorités et donner des chances à tout le monde.

Ce regard réflexif sur leur parcours permet à certain-es interrogé-es de déconstruire les discours stigmatisant et méritocratique. Après avoir vécu de nombreuses difficultés dont personne ne les avait informés, plusieurs jeunes ont confié ne plus croire en la méritocratie. Le contrat qui leur a été confié au début de leur quête est remis en question puisqu'ils remarquent que même en remplissant leur part du marché, rien n'est garanti. En effet, ils prennent conscience que l'intensité des efforts fournis pendant leur scolarité ne déterminent pas leur réussite professionnelle. C'est ce que nous dit Sabrina :

En prenant du recul sur mon parcours, je me suis rendu compte que l'école a beaucoup de points faibles et que ce n'est pas un pilier de la méritocratie. Quand je vois toutes les asso qui m'ont aidé à mieux m'organiser et à mieux parler, y'a une montée des prestataires de l'égalité des chances qui sont là pour pallier aux défauts de l'école. Ils n'existeraient pas si l'école était un pilier de la méritocratie. Y'a vraiment un problème dans le système scolaire français.

Malgré leurs efforts, rien ne leur garanti une « bonne » situation puisque la discrimination ne s'arrête pas à la sortie des études. Iels sont toujours perçu-es comme des banlieusard-es et discriminé-es lors de leur entrée dans le monde du travail. Plus iels se rapprochent de la fin de leur quête, plus iels se rendent compte qu'iels ne sont que des exceptions ou des « anomalies » du système. C'est ce qu'expliquait plus haut Mehdi, lorsqu'il affirmait que nous étions tous-tes les deux des exceptions. Même après avoir suivi les consignes du contrat, les difficultés ne disparaissent pas. Iels doivent toujours lutter deux fois plus pour se conformer à des environnements qu'iels ne connaissent pas. Face à ces observations, les interviewé-es ont partagé, à la fin de leur entrevue, des conseils qu'iels donneraient à un-e jeune de banlieue encore au lycée. Ces conseils, qui s'apparentent à la morale de leur histoire, ont pour objectif de guider les jeunes dans leur quête future. En voici quelques-uns :

Si je pouvais parler à un jeune, je dirais la réussite, c'est pas faire 5 ans d'études. La réussite, c'est de trouver le projet qui t'anime et de mettre tous les moyens possibles pour le concrétiser. Tu vas peut-être le frôler, le faire en 10 ans au lieu de 5, mais au moins ça t'anime. – **Mehdi**

Je lui dirais : « sors de ta banlieue, n'aie pas peur de chercher les opportunités là où elles sont. Aie confiance en toi et en tes capacités. ». Je dirais pas : « si on veut, on peut » mais « aie des objectifs et demande de l'aide car y'a des gens prêts à t'aider. Notamment des asso avec des moyens. ». – **Sabrina**

[Je lui conseillerais] de s'informer. C'est super important. Lire des articles, ne pas s'auto censurer, de prendre conscience des inégalités, voir ce qu'on est, comment on est considéré. Prendre conscience de tout, du monde, pour savoir ce qu'on veut au moment T, pas pour toute la vie. Après on s'adapte pour le futur. – **Ghezala**

[Je lui dirais] de faire ce qui te plaît dans la vie, si tu te forces pour faire plaisir à quelqu'un, tu vas pas tenir et t'arriveras pas à exceller. Tu pourras pas exploiter ton potentiel car ça te rendra pas heureux. Préserve ta santé mentale. Pense à réseauter, les gens du lycée, les gens dans les études sup. C'est important. – **Imane**

5.2.4 Retour sur le parcours raconté

Pour résumer, l'histoire racontée par les participant·es commence par la phase du contrat où iels se voient confier ledit contrat, généralement au lycée. Le destinataire, c'est-à-dire l'État, transmet son discours méritocratique à travers les professeur·es et la famille des jeunes. Ce discours attribue un rôle au sujet (Grant et Iedema, 2005) qui endosse une mission à accomplir : trouver sa voie professionnelle grâce à un parcours d'études où la réussite professionnelle est proportionnelle aux efforts fournis. Les jeunes interrogé·es sont les sujets de leur quête et, comme nous l'avons montré, intériorisent ou non ce discours selon leur vécu. La théorie du contexte de Van Dijk (Michele, 2006) mobilisée plus tôt s'avère pertinente puisqu'elle prend en compte l'importance de la « variation individuelle » dans la réception des discours. Comme en témoigne Mounir, son intériorisation du discours méritocratique dépend de ses expériences personnelles et traduit une perception différente de ce dernier.

Lors de la phase de compétence, le sujet est confronté aux opposant·es qui l'empêchent d'atteindre son objectif ou le ralentissent. Ces antagonistes mobilisent notamment le discours stigmatisant pour dissuader le sujet de remplir le contrat et lui donner un rôle. Ce discours, qui prétend créer du savoir sur les jeunes de banlieues (Foucault, 1969), est constructeur d'imaginaire collectif et peut avoir un impact considérable sur la poursuite d'études du sujet. C'est ce que nous expliquait Omar lorsqu'il relatait qu'à cause d'une remarque rabaisante d'un professeur, il n'a plus été en cours pendant plusieurs mois. Cette confrontation au discours stigmatisant se fait généralement lorsque les jeunes quittent leur milieu d'appartenance et étudient avec des non-banlieusard·es. Ce sont eux·elles qui les stigmatisent en raison de leur identité et des caractéristiques qui la composent : leur lieu d'habitation, leur manière de s'exprimer ou encore de s'habiller, etc. Ces caractéristiques leur confèrent un statut de banlieusard·e lors d'interactions avec les opposant·es (Garcia *et al.*, 2007), ce qui donne lieu à de la stigmatisation. Ces opposant·es correspondent à leurs pairs, leur conseiller·e d'orientation, leurs professeur·es, etc. Bien que ces antagonistes perturbent la quête, le sujet peut compter sur les adjuvant·es pour l'aider. Par ailleurs, les personnes intervenant dans le récit peuvent jouer plusieurs fonctions. C'est le cas des professeur·es qui sont aussi des adjuvant·es. De concert, les enseignant·es et les bénévoles d'association dotent le sujet de stratégies discursives (Kuhn, 2009 ; Meisenbach, 2010) qui lui permettent de contrer la stigmatisation dont il est victime. En se penchant sur la ressource « l'éthique professionnelle comme inoculation », présentée par Kuhn (2009), qui consiste à désigner l'entité stigmatisée comme un phénomène plus complexe qui nécessite des clés de compréhension supplémentaires, on se rend compte que cette ressource est mobilisée par les adjuvant·es dans le récit. En effet, ces dernier·ières expliquent au sujet que s'exprimer sur les banlieues nécessitent

de s'intéresser à son histoire et son rapport avec l'État, ce qui n'est pas pris en compte par les mobilisateur·rices du discours stigmatisant. Il s'agit d'une stratégie discursive similaire à celle proposée par Meisenbach (2010), dans sa typologie, consistant à remettre en question la compréhension du stigma par l'opinion publique. Cette ressource discursive, mobilisée par Ghezala ou Imane, désigne une autre manière de définir les banlieues qui aide le sujet à naviguer la stigmatisation pour mieux mener sa quête. De la même manière, cette confrontation entre les discours, les émotions qu'ils suscitent et l'histoire des banlieues poussent les jeunes à se munir de ressources discursives pour se réapproprier leur identité de jeune de banlieue. Qui plus est, les interrogé·es ont, à de nombreuses reprises, raconté leur parcours en se définissant en contraste avec les opposant·es. Cette façon de se définir correspond à « l'identité comparative » dont parle Jessen (2009, p.2) qui consiste à se définir en opposition avec un « autre » identifié. Dans notre cas, « l'autre » désigne les opposant·es, mais également toute personne qui ne correspond pas aux stéréotypes du·de la jeune de banlieue. Ainsi, lorsque les participant·es m'ont raconté leur histoire, iels se sont positionné·es comme sujet de leur récit, en opposition avec les mobilisateur·rices des discours stigmatisant et méritocratique.

Ensuite, vient la phase de performance où le sujet remplit le contrat. Pour remplir ce dernier, le sujet doit combler un manque. Manifestement, les participant·es ont souvent relaté avoir vécu un passage brutal aux études supérieures qui leur a fait prendre conscience d'un « retard culturel » à rattraper. Ce manque est décrit par Bourdieu et Passeron (1964) comme étant causé par l'école. En effet, cette institution prône et valorise les habitudes culturelles des classes dominantes qui ne sont pas maîtrisées par tous·toutes les élèves. Bourdieu et Passeron (1964) parlent donc des « Héritiers » pour désigner ceux·celles dont l'éducation est en continuité avec les attentes du système scolaire et qui ont de grandes facilités à s'adapter à ce dernier. Ce qui n'est pas le cas des personnes issues des classes populaires. Lorsque les interrogé·es se décrivent en opposition avec les « autres », iels font directement référence aux Héritiers qui – pour citer Abdel – n'ont pas de « retard à rattraper ». Maryam, quant à elle, a pu compter sur son père, en tant qu'adjuvant pendant sa quête, pour lui transmettre la culture « légitime » prônée et valorisée par l'École.

Enfin, la phase d'évaluation marque le retour du destinataire qui doit juger si le sujet a rempli ou non le contrat. Ici, étant donné le jeune âge des participant·es, iels n'ont pas tous·toutes achevé leur quête. Toutefois, les interviewé·es sont en mesure de porter un regard réflexif sur ce qu'iels ont accompli à ce jour. Tout au long de leur quête, les jeunes ont témoigné avoir pris conscience des inégalités qu'iels

vivaient : spatiales, économiques, sociales, etc. Cette prise de conscience leur a permis de sortir des schémas fatalistes véhiculés par les discours stigmatisant et méritocratique. En entamant des études en dehors de leur environnement, iels ont fait des rencontres et découvert des lieux qui ont élargi leurs perspectives d'avenir. Pour certain-es avec l'appui des adjuvant-es, pour d'autres en voulant donner tort aux opposant-es, iels ont intégré des milieux d'études loin de ce que leur identité de banlieusard-e les prédestinait. Bien que leur parcours ne soit pas achevé, les jeunes que j'ai rencontré-es ont souvent témoigné être devenu-es des adjuvant-es pour les lycéen-nés de leur entourage. À leur tour, iels prêtent main forte aux générations futures afin de les aider à s'émanciper du carcan prescrit par les discours stigmatisant et méritocratique. En les dotant des ressources discursives dont on a parlé, iels participent activement à faciliter le passage aux études supérieures des jeunes de banlieues.

Pour clore l'analyse narrative, il me paraissait pertinent de revenir sur mon propre parcours aux études. La quête que j'ai menée – et que je mène toujours – est très similaire à celle des participant-es à l'étude. Mon parcours a aussi été rythmé par la découverte des SES et la prise de conscience des inégalités. Grâce à ma professeure de français au lycée, j'ai intégré l'atelier Sciences Po et j'ai assisté aux formations de plusieurs associations pour rattraper le « retard culturel » que je ressentais et pour me doter de ressources discursives. Ces ressources discursives m'ont notamment permis de combattre l'autocensure que j'éprouvais parce que j'avais intériorisé les discours stigmatisant et méritocratique. En outre, je me suis longtemps définie en opposition aux « Héritiers » que j'ai rencontré à Paris en rentrant à l'université. Côtéyer des milieux universitaires élitiste a également eu l'effet d'une « gifle » comme en témoigne Maryam. À plusieurs niveaux, l'expérience des participant-es résonne grandement avec la mienne et témoigne d'une quête laborieuse vers la réussite professionnelle, tant promise par le discours méritocratique.

DISCUSSION CONCLUSIVE

Pour conclure, ce mémoire avait pour objectif de documenter le parcours vers les études supérieures de jeunes de banlieues populaires en France. Il s'agissait d'explorer comment ces jeunes naviguent les discours stigmatisant et méritocratique et perçoivent leur avenir scolaire/professionnel. À travers l'analyse de 10 entretiens semi-dirigés avec des jeunes ayant été scolarisé-es dans un lycée du REP, nous avons pu répondre à la question de recherche : « **comment les jeunes de banlieues expérimentent les discours stigmatisant et méritocratique à leur égard?** », ainsi qu'aux sous-questions suivantes :

- Quels sont les discours que les jeunes identifient comme étant stigmatisant et méritocratique à leur égard?
- Quelles incidences ont ces discours sur la perception qu'ont les jeunes de leur avenir scolaire/professionnel et d'eux-elles?
- Quelles stratégies mettent-ils en place pour naviguer ces discours?

Dans un premier temps, l'analyse thématique a principalement montré une exposition accrue aux discours stigmatisant et méritocratique. Les principaux-aux mobilisateur-ices de ces deux discours sont leur famille, leurs professeur-es, la police ou encore les étudiant-es rencontré-es dans le cadre de leurs études. En plus de leur prescrire un rôle stéréotypé, ces discours leur prédisent un avenir funeste et des perspectives professionnelles inexistantes. Pour lutter contre cette stigmatisation et cette vision fataliste de leur futur, les jeunes ont souvent mobilisé différentes stratégies pour éviter d'être perçu-es comme un-e banlieusard-e. Par exemple, changer de style vestimentaire ou adopter un langage plus soutenu. Toutefois, ces discours entendus depuis l'enfance laissent des séquelles qui amènent certain-es à intérioriser la stigmatisation. Les conséquences de ces discours vont jusqu'à l'autocensure et l'auto-exclusion des jeunes qui se réduisent à l'image stéréotypée véhiculée par la presse et les politicien-nes à leur égard.

L'analyse narrative, quant à elle, a permis de comprendre comment était vécu le parcours vers les études. Elle a permis de cibler les différentes phases du récit des jeunes ainsi que les personnages qui y interviennent. Décrit par le discours méritocratique comme une quête vers une situation professionnelle proportionnelle aux efforts fournis à l'école, les jeunes ont témoigné avoir rencontré beaucoup de difficultés pendant leur quête : insultes et remarques rabaissantes en raison de leur origine sociale, difficulté d'adaptation au système d'études supérieures, sentiment de solitude, retard culturel à rattraper,

etc. Tout au long de leur scolarité post-bac⁷⁷, les interrogé-es ont navigué en eaux troubles et ont constamment été renvoyé-es aux discours stigmatisant et méritocratique, tantôt pour leurs rappeler leur objectif, tantôt pour les dissuader de le remplir. Ces deux analyses combinées ont permis de rendre compte des tendances générales dans ce que les jeunes m'ont confié, mais également de mettre l'accent sur le parcours vécu et sur sa temporalité. L'objectif était à la fois de mettre l'accent sur ce qu'ils considéraient comme relevant du discours stigmatisant ou méritocratique, et de rendre compte de parcours parfois non linéaires. Cette recherche a d'ailleurs permis d'offrir aux interviewé-es un espace dans lequel ils pouvaient raconter eux-mêmes leur parcours.

Par ailleurs, les résultats et leur analyse ont confirmé ce qu'établissait la littérature sur les banlieues, c'est-à-dire, un rapport avec l'État et la police conflictuel qui s'explique historiquement et socialement (Kokoreff, 2007 ; Truong, 2015), la responsabilité des médias et des politicien·nes dans la diffusion et le renforcement des discours stigmatisant et méritocratique (Avenel, 2011 ; Marlière, 2022, Mongin, 2006), mais également le rôle du système éducatif dans la pérennisation des inégalités à travers la transmission du discours méritocratique et de la culture de la classe dominante comme étant légitime (Bourdieu et Passeron, 1964). De plus, les résultats ont permis de reconnaître l'impact significatif des discours sur la tendance des jeunes de quartiers populaires à entreprendre des études (Berg *et al.*, 2013) et la faible disponibilité de schémas alternatifs autour d'eux-mêmes en matière d'études (Harding, 2011). Sortir d'un tel positionnement discursif n'est pas aisé. Cependant, les participant-es ont pu compter sur leur entourage ou sur des bénévoles d'association pour en sortir. En particulier, grâce aux ressources discursives (Kuhn, 2009 ; Meisenbach, 2010) transmises par ces dernier·ières visant à leur offrir d'autres manières de se définir et de visualiser leur avenir scolaire et professionnel. Il apparaît également que leur identité s'est construite en confrontation permanente avec les discours stigmatisant et méritocratique, ce qui explique leurs stratégies visant à se distancier de ces discours lorsqu'ils se définissent (Jessen, 2009). Cette renégociation des discours n'est pas toujours la même selon les interrogé-es puisqu'elle dépend grandement de leur intériorisation des discours et de leurs expériences personnelles.

Au-delà de confirmer la littérature sur le sujet, ce mémoire apporte une autre dimension des études sur les jeunes de banlieues puisqu'il offre le témoignage direct de jeunes qui retracent leur parcours. Ce faisant, cette recherche met l'emphasis sur l'impact des discours stigmatisant et méritocratique sur la trajectoire

⁷⁷ Après le lycée.

scolaire et professionnelle des jeunes de banlieues, là où d'autres études ne font qu'exposer des aspects structurels sur leur cadre de vie (inégalités sociales, politiques urbaines, rapport avec la police et l'État, etc.). De surcroît, ce mémoire ne s'arrête pas à cibler le discours stigmatisant et le discours méritocratique, mais donne des indications sur les stratégies mises en place par ces jeunes pour naviguer ces discours. L'analyse permet également de mettre en avant un scénario répétitif dans le parcours des jeunes interrogé-es qui, selon leurs récits, partagent des expériences similaires.

Dans un autre registre, cette recherche présente des limites. L'interprétation des résultats doit être mise en perspective avec la taille restreinte de l'échantillon ainsi que ma posture de chercheuse. En effet, mon point de vue situé a donné un cadre aux entrevues et mon identité m'a donné une posture vis-à-vis de laquelle les participant-es m'ont perçu. À de nombreuses reprises, j'ai vécu des moments de complicité avec ces personnes et j'ai été amené à me confier. Bien que ces conditions de production des résultats puissent être considérées comme des forces, elles doivent être prises en compte lors de la lecture de ce mémoire.

Enfin, comme expliqué plus tôt, les entrevues ont beaucoup fait écho à mon propre parcours. J'ai pu partager des anecdotes et des expériences avec les interrogé-es. Ces échanges et mon expérience personnelle m'ont poussé à me questionner sur la quête, notamment sur sa durée. Il n'a pas été possible d'identifier clairement dans les entretiens la phase d'évaluation. Il est donc légitime de se questionner : bien que nous soyons encore dans la vingtaine et parfois toujours aux études, la quête s'achève-t-elle un jour? Est-ce qu'elle permet réellement de s'émanciper des discours stigmatisant et méritocratique? Au contraire, nos parcours ne servent-ils pas à alimenter la méritocratie et les fantasmes relayés par la presse sur les banlieues? En ne pointant pas du doigt l'origine des barrières rencontrées pendant notre scolarité, nous omettons la cause qui réduit les perspectives d'avenir des jeunes de banlieues. Il est donc essentiel de ne pas seulement mettre en avant la transformation opérée lors de la quête, mais tout le parcours semé d'embûches. Autrement, en ne mentionnant seulement le point de départ et d'arrivée, nous servons uniquement de justification du bon fonctionnement illusoire du système scolaire, c'est-à-dire, d'exceptions qui confirment la règle.

ANNEXE A
Grille d'entretien

→ J'aimerais en apprendre plus sur toi, savoir d'où tu viens en France, ce que tu fais dans la vie, quel type de parcours scolaire tu as eu, etc. En bref, tu peux te présenter!

Thème	Questions principales	Questions de relance
Profil du/de la participant.e	Peux-tu te présenter s'il te plaît? Pour toi, ça veut dire quoi être un-e jeune de banlieue?	Comment t'appelles-tu? Quel âge as-tu? Combien d'établissements du Réseau d'éducation prioritaire (REP) as-tu fréquentés? Quelle filière as-tu choisie au lycée pour passer le baccalauréat (générale, technologique ou professionnelle)? Quel genre d'élève étais-tu? Plutôt studieux-se ou moins intéressé-e par les cours? Est-ce que tu penses que les écoles du REP dans lesquelles tu étais scolarisé-e sont des endroits adaptés pour l'apprentissage des élèves? Comment voyais-tu ton avenir scolaire/professionnel quand tu étais au lycée? Qu'est-ce que tu fais dans la vie en ce moment? Es-tu étudiant-e, employé-e en recherche d'emploi, etc.?

→ À présent, on va aborder le discours sur les banlieues populaires qui s'avère être stigmatisant, c'est-à-dire, basé sur une série de stéréotypes péjoratifs :

En France, il y a une tendance à la stigmatisation des banlieues et surtout des jeunes qui y vivent. Ça a commencé dans les années 1990 et ça continue toujours aujourd'hui. Je vais te présenter des extraits de ce discours stigmatisant qu'on retrouve dans la presse écrite, à la télévision et dans les prises de parole des politiciens. J'aimerais bien savoir ce que tu en penses.

Extraits du discours stigmatisant :

- Dans un article *Le Figaro* du 30.10.1995 d'Ivan Rioufol, l'auteur écrit suite à l'agression d'un policier à Mantes-la-Jolie que la France est sur un « volcan » et que « la guérilla urbaine n'attend qu'un prétexte pour s'enflammer ». Dans le même article, il est insinué que les « révoltes urbaines » sont « nées de l'immigration maghrébine et de son chômage ».
- En 2005, Nicolas Sarkozy (ministre de l'Intérieur à l'époque) lors de la visite à Argenteuil, s'adresse à une des habitantes d'un immeuble en lui disant : « Vous en avez assez de cette bande de racailles ? Bah, on va vous en débarrasser. ». Quelques mois plutôt, il avait déjà proposé de « nettoyer au Kärcher la cité des 4000 » à La Courneuve.
- Plus récemment en 2022, Valérie Pécresse (présidente de la Région Île-de-France) a affirmé vouloir « ressortir le Kärcher de la cave » pour « reprendre le flambeau de la droite [...] dure avec les caïds, avec les voyous ».
- Globalement, les stéréotypes sur les banlieues qui circulent sont les suivants : elles sont peuplées de délinquants, issus de l'immigration maghrébine et d'Afrique sub-saharienne, qui vendent de la drogue et sont en échec scolaire.

Thème	Questions principales	Questions de relance
Discours stigmatisant sur les banlieues populaires	Qu'est-ce que tu penses de cette description?	Est-ce qu'elle est fidèle à la réalité, selon toi?
	Si tu en as en tête, donne-moi des exemples de phrases que tu as pu entendre au cours de ta vie qui rentrent dans ce discours-là? Où as-tu entendu ces choses-là?	Si tu n'en as pas en tête, donne-moi des exemples de phrases qui selon toi sont issues du discours stigmatisant sur les banlieues.

	Dans quelle mesure ce discours t'impacte-t-il dans ta vie?	Par exemple, si tu entendais quelqu'un faire des réflexions de ce style, quelle serait ta réaction? Est-ce que tu le prendrais mal ou, au contraire, est-ce que tu serais d'accord?
--	--	---

→ J'aimerais maintenant aborder avec toi le sujet de la méritocratie et du discours méritocratique véhiculé notamment par les politiciens.

On utilise ce terme pour désigner une société basée sur un principe de justice qui donne à chacun la place qu'il mérite en fonction de ses efforts et de ses talents, plutôt qu'une place abusivement méritée grâce à d'autres caractéristiques comme son origine sociale, ses relations, son patrimoine, etc. En France, le discours méritocratique est particulièrement instrumentalisé par les politiciens qui le mobilisent souvent pour s'adresser aux jeunes de banlieues populaires.

Extraits du discours méritocratique :

- *C'est Nicolas Sarkozy en 2007 qui avait mis le discours méritocratique au cœur de l'actualité politique lors de sa campagne présidentielle en démocratisant la formule « travailler plus pour gagner plus ».*
- *Plus récemment en 2018, Emmanuel Macron a affirmé lors d'une rencontre à l'Élysée qu'il suffisait de traverser la rue pour trouver du travail.*
- *Pap Ndiaye, un universitaire issu de l'immigration devenu Ministre de l'Éducation nationale en mai 2022, avait déclaré : « Je suis le pur produit de la méritocratie républicaine dont l'école est le pilier ».*
- *Aussi, le fameux adage « Quand on veut, on peut » s'apparente à un discours méritocratique.*

Thème	Questions principales	Questions de relance
Discours sur la méritocratie	Que penses-tu de ces extraits de discours? J'aimerais avoir ton avis là-dessus.	
	Si tu en as en tête, donne-moi des exemples de phrases que tu as entendu qui rentrent dans ce	Si tu n'en as pas en tête, donne-moi des exemples de phrases

	discours-là? Où as-tu entendu ces choses-là?	qui selon toi sont issues du discours méritocratique.
	Comment vois-tu la méritocratie en France?	Est-ce que tu penses que la France est véritablement méritocratique et qu'elle donne sa chance à tous.toutes de la même manière?
	Dans quelle mesure crois-tu qu'en se donnant les moyens, l'école permet d'assurer son avenir professionnel?	
	Dans quelle mesure ce discours t'impacte dans ta vie?	Par exemple, si tu entendais quelqu'un faire des réflexions de ce style, quelle serait ta réaction? Est-ce que tu le prendrais mal ou, au contraire, est-ce que tu serais d'accord?

→ Enfin, pour clôturer cette entrevue, on va parler de la potentielle influence que ces discours ont pu avoir sur toi, en tant que jeune homme/femme de banlieue et des ressources que tu as pu solliciter pour y faire face :

Thème	Questions principales	Questions de relance
Influence des discours sur la construction identitaire des jeunes / Nature des ressources pour y faire face	Raconte-moi ce que c'est que de grandir en tant que jeune de banlieue confronté-e aux discours stigmatisant et méritocratique.	Quelle a été l'influence de ces discours sur la manière d'envisager ton avenir ou sur la perception que tu avais de toi-même? Par exemple, est-ce que le fait que tu venais de banlieue ça a réduit ou élargi tes perspectives d'avenir scolaire/professionnel?
	Quel a été l'impact de ces discours sur la manière dont s'est construite ton identité de jeune homme/femme de banlieue?	
	De quels outils/ressources as-tu pu bénéficier pour t'aider dans ton parcours scolaire/professionnel?	Par exemple, des membres de ta famille, des ami.es, des professeur.es ou des associations ont pu t'apporter du soutien ou de l'aide pour surmonter le passage aux études supérieures ou ton parcours professionnel après le lycée. Si c'est le cas, j'aimerais que tu m'en parles. Si ce n'est pas le cas, tu peux aussi m'expliquer comment tu t'es organisé-e seul-e.
	Quels conseils donnerais-tu à un jeune de banlieue comme toi qui serait encore au lycée?	Quel soutien aurais-tu aimé recevoir pour mieux appréhender ton parcours scolaire/professionnel en tant que jeune de banlieue?

		Si tu pouvais parler à ton toi d'il y a 5/8 ans, quand tu étais encore au lycée, qu'est-ce que tu lui dirais pour l'aider?
--	--	--

→ Je te remercie de m'avoir accordé du temps pour discuter et répondre aux questions! Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter ou dire sur le sujet que je n'aurais pas abordé?

ANNEXE B

Message de recrutement

**APPEL À
PARTICIPATION POUR
UNE RECHERCHE**

Dans le cadre de mon mémoire de master, je recrute 10 jeunes de banlieues majeur.es prêt.es à passer un entretien d'environ 1h/1h30 (confidentialité assurée)

-  Tu as été scolarisé.e dans un lycée REP (anciennement ZEP) ?
-  Tu as quitté le lycée depuis moins de 8 ans ?
-  Tu as envie de partager ton parcours scolaire/professionnel lors d'une discussion ?

**Contacte-moi directement en
message privé**

OU

**écris moi à cette adresse :
naciri.sarah@courrier.uqam.ca**

UQÀM

BIBLIOGRAPHIE

- Académie d'Aix-Marseille. (2013). *Éducation prioritaire : historique de l'éducation prioritaire depuis 1981*. Gouvernement français. http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_316696/fr/historique-de-l-education-prioritaire-depuis-1981
- Antiope, N. (2010). Julie Sédel, Les médias et la banlieue. *Questions de communication*, (17). <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.252>
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., Clark, M. A. et Fugate, M. (2007). Normalizing dirty work: Managerial tactics for countering occupational taint. *Academy of Management Journal*, 50, 149-174.
- Audureau, W. (2023, 29 juin). Qu'est-ce qui avait déclenché les émeutes de 2005 et comment ont-elles pris fin ? *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2023/06/29/qu-est-ce-qui-avait-declenche-les-emeutes-de-2005-et-comment-avaient-elles-pris-fin_6179835_4355770.html
- Auffret, S. (2018, 17 septembre). « Je traverse la rue, je vous en trouve » : en une petite phrase, Macron expose sa vision du travail. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2018/09/17/je-traverse-la-rue-je-vous-en-trouve-en-une-petite-phrase-emmanuel-macron-expose-sa-vision-du-travail_5356365_823448.html
- Avenel, C. (2011). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation: *Journal français de psychiatrie*, n° 34(3), 36-44. <https://doi.org/10.3917/jfp.034.0036>
- Ben Hamouda, L. (2024, 28 mai). Bilan 2024 de l'éducation prioritaire. *Le Café pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net/2024/05/28/bilan-de-leducation-prioritaire-en-france-entre-defis-et-reussites/>
- Berg, M. T., Stewart, E. A., Stewart, E. et Simons, R. L. (2013). A Multilevel Examination of Neighborhood Social Processes and College Enrollment. *Social Problems*, 60(4), 513-534. <https://doi.org/10.1525/sp.2013.60.4.513>
- Bhéreur-Lagounaris, A. (2018). *Jeux à portée sociale : vers une nouvelle appellation d'un divertissement responsable* [Mémoire, Université de Montréal]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28288.89605>
- Bonneau, C., Charousset, P., Grenet, J. et Thebault, G. (2021, 15 janvier). *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?* (Rapport IPP n°30). Institut des Politiques Publiques – IPP. <https://www.ipp.eu/publication/janvier-2021-quelle-democratisation-grandes-ecoles-depuis-le-milieu-des-annees-2000/>
- Borrell, A. (2019). Introduction. Quand les « banlieues » sont redevenues un objet politique. *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, N° 30(3), 11-21. <https://doi.org/10.3917/parl2.030.0011>
- Boudjaaba, F. et Barrusse, V. D. L. (2013). Populations de banlieue, une histoire à revisiter. *Annales de démographie historique*, 126(2), 5-15. <https://doi.org/10.3917/adh.126.0005>

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments d'une théorie du système de l'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourguignon, D. et Herman, G. (2007). Travail, chômage et stigmatisation. Dans *Travail, chômage et stigmatisation* (p. 99-144). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.herma.2007.01.0099>
- Brown, A. D. (2015). Identities and Identity Work in Organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20-40. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12035>
- Brown, A. D. et Coupland, C. (2015). Identity Threats, Identity Work and Elite Professionals. *Organization Studies*, 36(10), 1315-1336. <https://doi.org/10.1177/0170840615593594>
- Brown, P., Duru-Bellat, M. et Zanten, A. van. (2010). La méritocratie scolaire. :Un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie*, 1(1), 161-175. <https://doi.org/10.3917/socio.001.0161>
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Caceus, S. et Vásquez, C. (2024). Qui a dit racisme systémique ? *Communication*, 41(2).
<http://dx.doi.org/10.4000/12yez>
- Cassaigne, B. (2008). Les médias et la banlieue. *Revue Projet*, 302(1), 78-78.
<https://doi.org/10.3917/pro.302.0078>
- CNEWS. (2020). *Gabriel Attal : « Si parler de la méritocratie, c'est être de droite, je ne suis pas d'accord avec ça »* [Vidéo]. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x85qg2t>
- Collas, A. (2016, 22 juin). Les écarts de réussite s'installent dès l'école primaire. *Le Monde*, Éducation.
https://www.lemonde.fr/education/article/2016/06/23/les-ecarts-de-reussite-s-installent-des-l-ecole-primaire_4956200_1473685.html
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(8). <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (2025, 30 mai). Entre intersectionnalité et intersections : théories vivantes, actions urgentes. Forum social mondial des intersections [Forum social mondial des intersections (FSMI)].
- DDHC. *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789*. art.6. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>
- de Geest, D. (2003). La sémiotique narrative de A.J. Greimas. *Image&Narrative*, 3(1).
<https://www.imageandnarrative.be/inarchive/uncanny/dirkdegeest.htm>
- Derville, G. (1997). La stigmatisation des « jeunes de banlieue ». *Communication & Langages*, 113(1), 104-117. <https://doi.org/10.3406/colan.1997.2789>

- Doutrelant, S. (2020). *Étude discursive de la stigmatisation de la maladie mentale : l'expérience des étudiantes et étudiants universitaires québécois* [Mémoire, Université de Montréal].
<https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/6ebad93b-c3d1-42b9-a9b3-23fe2cec92d6/content>
- Doykos, B., Brinkley-Rubinstein, L., Craven, K., McCormack, M. et Geller, J. (2014). Leveraging Identity, Gaining Access: Explorations of Self in Diverse Field-Based Research Settings. *Journal of Community Practice*, 22(1-2), 130-149. <https://doi.org/10.1080/10705422.2014.901265>
- Dupriez, V. (2012). TENRET Élise. L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (180), 144-146.
<https://doi.org/10.4000/rfp.3843>
- Duru-Bellat, M. et Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? : *Revue française de sociologie*, Vol. 50(2), 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Ebongue, A. E. (2016). Arnaud Richard, Fred Hailon, Nahida Guellil, dirs, Le Discours politique identitaire dans les médias. *Questions de communication*, 447-449.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.10940>
- Faure, S. et Platat, S. (2007, 14 mai). Travailler plus pour gagner plus: pas si simple. *Libération*, Société.
https://www.liberation.fr/futurs/2007/05/14/travailler-plus-pour-gagner-plus-pas-si-simple_93032/
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Franceinfo. (2022, 20 mai). VIDEO. Nouveau gouvernement : « Je suis un pur produit de la méritocratie républicaine », lance le ministre de l'Éducation nationale, Pap Ndiaye. *Franceinfo*.
https://www.francetvinfo.fr/politique/gouvernement-d-elisabeth-borne/video-nouveau-gouvernement-je-suis-un-pur-produit-de-la-meritocratie-republicaine-lance-le-ministre-de-l-education-nationale-pap-ndiaye_5149801.html
- Garcia, S. M., Hallahan, M. et Rosenthal, R. (2007). Poor Expression: Concealing Social Class Stigma. *Basic and Applied Social Psychology*, 29(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/01973530701330835>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Touchstone.
- Grant, D. et Iedema, R. (2005). Discourse Analysis and the Study of Organizations. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(1). <https://doi.org/10.1515/text.2005.25.1.37>
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris: Larousse.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, D. J. (2011). Rethinking the Cultural Context of Schooling Decisions in Disadvantaged Neighborhoods: From Deviant Subculture to Cultural Heterogeneity. *Sociology of Education*, 84(4), 322-339. <https://doi.org/10.1177/0038040711417008>

- Héas, S. et Dargère, C. (2014). *Les porteurs de stigmates: Entre expériences intimes, contraintes institutionnelles et expressions collectives*. L'Harmattan.
- INA Société. (2012, 2 juillet). *Nicolas Sarkozy « les raccaillés d'Argenteuil »* - Archive vidéo INA [Vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=JvS6eG0JFOk>
- Jessen, B. (2009). *Muslim Women in Wellington: Discursive Construction of Religious Identity in Personal Narratives* [Master thesis, Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington]. <https://doi.org/10.26686/wgtn.16971022.v1>
- Kery James. (2008). *Banlieusards* [Chanson]. Believe. https://www.youtube.com/watch?v=RhDq_hr1X7w
- Kokoreff, M. (2007). Retour sur les discours des jeunes émeutiers et des acteurs qui les ont relayés. Une mobilisation citoyenne, ouverte sur une reconnaissance de la situation des jeunes et sur la pluralité des cultures, peut construire des alternatives à la violence. *Revue Projet*, (299 (4)), 71-80. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/pro.299.0071>
- Kuhn, T. (2009). Positioning Lawyers: Discursive Resources, Professional Ethics and Identification. *Organization*, 16(5), 681-704. <https://doi.org/10.1177/1350508409338886>
- Langley, A. et Meziani, N. (2020). Making Interviews Meaningful. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56(3), 370-391. <https://doi.org/10.1177/0021886320937818>
- Le Goullon, G. et Tellier, T. (2023). Les modes et processus de catégorisation de la jeunesse. Dans *Actes du séminaire 2023 - 2024*. Comité d'histoire de la politique de la ville. https://chpv.septembre.io/sites/default/files/2024-12/202412%20-%20Actes%20se%CC%81minaire%20-%20Jeunes%20dans%20la%20politique%20de%20la%20ville.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Le Monde. (2022, 6 janvier). Election présidentielle 2022 : Valérie Pécresse veut « ressortir le Kärcher de la cave » en matière de sécurité. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2022/article/2022/01/06/valerie-pecresse-veut-ressortir-le-karcher-de-la-cave-en-matiere-de-securite_6108373_6059010.html
- Le Point. (2022, 6 janvier). *Valérie Pécresse : « Je vais ressortir le Kärcher de la cave »* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DdtCBF0v24Q>
- Lemarchand, J. et Gidoin, T. (2022, 6 octobre). Les grandes écoles, toujours une histoire de famille ? *Les Echos*, Politique-Société. <https://www.lesechos.fr/politique-societe/education/les-grandes-ecoles-toujours-une-histoire-de-famille-1866979>
- Lochard, G. (2002). La « question de la banlieue » à la télévision française. Mise en place et évolution d'un conflit de représentations . Cairn.info. Dans *Images et discours sur la banlieue* (p. 31-41). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.amori.2002.01.0031>
- Mallet, O. et Wapshott, R. (2011). The challenges of identity work: Developing Ricoeurian narrative identity in organisations. *Ephemera*, 11(3), 271-288.

- Marlière, É. (2022). La réception des discours médiatiques par des adultes d'un « quartier »: Du sentiment d'injustice à la consultation de sites d'extrême droite « conspirationniste ». *Sociologie et sociétés*, 54(1), 247-270. <https://doi.org/10.7202/1109542ar>
- Meisenbach, R. J. (2010). Stigma Management Communication: A Theory and Agenda for Applied Research on How Individuals Manage Moments of Stigmatized Identity. *Journal of Applied Communication Research*, 38(3), 268-292. <https://doi.org/10.1080/00909882.2010.490841>
- Merle, P. (2012). IV. Zones d'éducation prioritaire et ségrégation scolaire . Cairn.info. Dans *La ségrégation scolaire* (p. 53-70). La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-segregation-scolaire--9782707171160-page-53?lang=fr>
- Micheli, R. (2006). Contexte et contextualisation en analyse du discours : regard sur les travaux de T. Van Dijk. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (21). <https://doi.org/10.4000/semen.1971>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-a). *Les programmes du lycée général et technologique*. education.gouv.fr. Récupéré le de <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-b). *Réussir au lycée : la voie professionnelle au lycée*. education.gouv.fr.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-c). *Réussir au lycée : la voie technologique au lycée*. education.gouv.fr. Récupéré le de <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/la-voie-technologique-au-lycee-7574>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2024). *La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +*. eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco. <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>
- Molina, C. (2024). Shame on me: the individual whitewash of a social stigma underpinned by language ideologies. *Multilingua*, 43(1), 35-62. <https://doi.org/10.1515/multi-2022-0119>
- Mongin, O. (2006). « Racaille » ? Quel langage politique pour les banlieues ? *Esprit, Février*(2), 216-218. <https://doi.org/https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/espri.0602.0216>
- Mulligan, T. (2023). Meritocracy. Dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition).
- Nizet, J. (2007). I. Refonder la sociologie. Dans *La sociologie d'Anthony Giddens* (La découverte, p. 7-28). La Découverte. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/la-sociologie-de-anthony-giddens--9782707151902-page-7>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021a). Chapitre 1. Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 13-36). Armand Colin. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-13>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021b). Chapitre 8. L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 183-199). <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-13?lang=fr&tab=auteurs>
- Petraglia, J. (2007). Narrative Intervention in Behavior and Public Health. *Journal of Health Communication*, 12(5), 493-505. <https://doi.org/10.1080/10810730701441371>
- Pin, C. (2023). Les méthodes qualitatives : l'entretien semi-directif. Dans *Méthodes et approches en évaluation des politiques publiques* (A. Revillard). <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationpolpub/chapter/lentretien-semi-directif/>
- Robinson, T. L. (1999). The Intersections of Dominant Discourses Across Race, Gender, and Other Identities. *Journal of Counseling & Development*, 77(1), 73-79. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02423.x>
- Rubercy, J. de. (2020, 7 août). La marque Kärcher demande (à nouveau) que son nom soit retiré du discours politique. *France Inter*, Politique. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/la-marque-kaercher-demande-a-nouveau-que-son-nom-soit-retire-du-discours-politique-7508657>
- Saaoud, E., Rouleau, L. et Ichiba, M. (2025). L'accès au terrain en recherche qualitative : perspectives processuelles, performatives et relationnelles. *Recherches qualitatives, Hors série « Les Actes »*(30), 1-14.
- Sieber, T., Cordeiro Índias, G. et Ferro, L. (2012). The Neighborhood Strikes Back: Community Murals by Youth in Boston's Communities of Color. *City & Society*, 24(3), 263-280. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ciso.12000>
- Sokatch, A. (2006). Peer Influences on the College-Going Decisions of Low Socioeconomic Status Urban Youth. *Education and urban society*, 39(1). <https://doi.org/https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/0013124506291783>
- Souidi, Y. (2024). *Vers la sécession scolaire ? Mécaniques de la ségrégation au collège*. Fayard.
- Stefanou, A. (2025, septembre). *Synthèse de la DEPP n° 6 – Juillet 2022 (mise à jour septembre 2025)*. <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-414237>
- Tracy, S. J. (2000). Becoming a Character for Commerce: Emotion Labor, Self-Subordination, and Discursive Construction of Identity in a Total Institution. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 90-128. <https://doi.org/10.1177/0893318900141004>
- Truong, F. (2015). Retour sur les raisons de la colère: La mort, les « conneries » et la haine, dix ans après. *Agora débats/jeunesses*, N° 70(2), 95-109. <https://doi.org/10.3917/agora.070.0095>
- Vallas, S. P. et Christin, A. (2018). Work and Identity in an Era of Precarious Employment: How Workers Respond to "Personal Branding" Discourse. *Work and Occupations*, 45(1), 3-37. <https://doi.org/10.1177/0730888417735662>

- Van der burgt, D. (2008). How children place themselves and others in local space. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 90(3), 257-269. <https://doi.org/https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1111/j.1468-0467.2008.291.x>
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmat : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Education et sociétés*, 13(1), 177. <https://doi.org/10.3917/es.013.0177>
- Willig, C. (2017). L'analyse discursive. Dans M. Santiago Delefosse et M. Del Rio Carral *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (Dunod, p. 85-105). <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dunod.santi.2017.01.0085>
- Wren, T. (2002). Cultural Identity and Personal Identity. Dans *Personal and Moral Identity* (A. W. Musschenga, W. Van Haaften, B. Spiecker, M. Slors, vol. 11, p. 231-258). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9954-2_10