

LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DANS LE MILIEU FAMILIAL

Sylvia Sculier

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 2 |
| 1 Le rôle traditionnel de la mère..... | 2 |
| 2 Les types de suivi scolaire : des conceptions multiples..... | 3 |
| 2.1 Une absence de déterminisme | 4 |
| 2.2 Une difficulté à transcender sa propre condition..... | 4 |
| 2.3 Conséquences sur la scolarité..... | 5 |
| 3 Compétences, structures familiales et types d'accompagnement scolaire | 6 |
| 3.1 La compétence induit le rôle | 7 |
| 3.2 L'encadrement scolaire conjoint | 7 |
| 3.3 Le recours à l'aide associative..... | 8 |
| 3.4 La situation particulière des femmes « assignées à résidence » | 8 |
| 3.5 L'influence des pères dans la scolarité | 10 |
| 3.6 Le rôle de la fratrie dans la réussite scolaire..... | 12 |
| 4 Soutenir le projet d'étude | 14 |
| 5 Nature et modalités du suivi scolaire..... | 21 |
| 6 Scolarité et environnement de travail. | 22 |
| 6.1 Cohabitation de plusieurs générations..... | 22 |
| 6.2 Exiguïté des logements..... | 22 |
| 6.3 La distance parentale avec le monde scolaire..... | 23 |
| 7 La langue, son usage, ses enjeux. | 23 |
| 7.1 Belgique, terre de transit..... | 23 |
| 7.2 Préserver son identité | 24 |
| 7.3 Le français, c'est l'affaire de l'école !..... | 25 |
| 7.4 La faiblesse de l'instruction des jeunes épouses d'origine turque et marocaine | 26 |
| 7.5 La langue française et les personnes d'origine congolaise | 27 |
| 7.6 Une absence d'homogénéité dans les pratiques familiales..... | 27 |
| 8 Focus sur les particularités de deux populations | 28 |
| 8.1 L'organisation familiale congolaise | 28 |
| 8.2 Immigration turque et organisation sociale : Témoignages..... | 30 |
| Conclusions..... | 32 |
| Bibliographie..... | 34 |

Introduction

Cette section du rapport met en lumière la place que prend l'école dans les familles et l'espace physique et symbolique, qu'elle occupe dans le quotidien. Au départ de la façon dont les parents perçoivent et organisent la vie familiale, cette section aborde différentes manières dont ceux-ci prennent part au suivi scolaire de leurs enfants et veillent aux conditions psychiques et matérielles dans lesquelles se déroule la scolarité.

La dimension linguistique y est abordée : quelle(s) langue(s) parle-t-on dans les familles ? Quelles sont les raisons qui conduisent ces choix ? S'agit-il toujours d'un choix ? Quelles en sont les incidences ? Autant de questions qui marquent et révèlent les rapports que les familles entretiennent avec le monde qui les entoure.

Quels liens pourrait-on se risquer à établir entre tous ces éléments et la question de la réussite scolaire ? Les entretiens menés permettent d'affirmer une chose, c'est qu'en la matière, des liens de causalité directs et univoques n'existent pas. Un bel exemple nous est donné par cet homme, licencié en sociologie, analphabète jusqu'à l'âge de treize ans, enfant d'une famille exilée de sept enfants...

« (Enquêteur) Et vous aviez quel âge à l'époque ? Plus ou moins 13 ans ?

Plus ou moins treize ans, et là on est resté quatre, cinq mois au home, mais j'avais, enfin... on m'envoyait dans une école pas loin de là, mais franchement j'allais je ne sais pas pourquoi j'y allais. On m'avait, parce que c'était une école on m'avait mis en professionnel, mais je ne parlais pas un mot de français. J'étais analphabète donc je ne savais ni lire ni écrire et c'était une obligation, j'allais... je perdais mes... enfin je ne faisais rien, c'était un peu difficile et surprenant. »

1 Le rôle traditionnel de la mère

Les mères occupent une place centrale dans l'éducation et le suivi scolaire des enfants. Une des raisons essentielles tient à la fonction qu'elles exercent au sein du couple et de la famille. Culturellement, mais à des degrés divers, les femmes (essentiellement d'origine marocaine et turque) de notre public cible ont la charge de tenir le foyer et d'élever les enfants ; leur mari ayant celle de ramener de l'argent à la maison. Maillon fort de la transmission culturelle et religieuse et gardienne des traditions, certaines d'entre elles, les perpétuent intégralement, relativisant alors l'importance de la scolarité des filles tandis que d'autres, envisageant un avenir féminin plus libre et autodéterminé, rompent avec la tradition, en y injectant des valeurs d'émancipation. Les raisons à l'origine de ce changement de perspective semblent être de différentes natures. Elles peuvent être liées à une crainte économique :

« (Enquêteur) Comment vos parents parlaient-ils de l'importance de l'école ?

Mes parents mettaient la pression sur la réussite. Surtout ma mère. [...]C'est vrai que c'est important l'école et elle le dit tout le temps. J'ai de la famille qui, souvent... enfin c'est souvent le cas des marocaines qui viennent de la campagne... Ils disent : attention, les filles n'ont pas besoin d'étudier parce qu'elles terminent de toute façon comme femmes au foyer. Il s'agissait surtout du mari de la soeur de mon père. J'ai souvent entendu ce genre de raisonnement et ma mère a toujours défendu la nécessité d'envoyer

ses filles à l'école. Elle disait : NON' et si leur mari un jour tombe malade ou s'il arrive quelque chose qui va s'occuper d'elles ?

Vous me signez alors un contrat maintenant pour dire que vous allez prendre soin d'elles ?' Elle lui disait comme ça et il se taisait.»

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 20-24 ans, génération 1).

Si cette posture participe à la transformation des rôles sociaux, la posture inverse, davantage ancrée dans la tradition, peut également conduire la jeune fille à s'écarter de la norme culturelle transmise:

« Mais mes parents m'ont tracé de par leur ignorance un cheminement qui n'est pas celui-ci aujourd'hui, ils m'ont mariée avec une valise très traditionnelle, très fermée, et je devrais suivre le même cheminement que ma mère, mais c'est pas le cas.»

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 1).

Elles peuvent aussi reposer sur une vision plus égalitaire de l'homme et de la femme et l'éducation donnée aux filles peut alors concrétiser cet idéal.

« Et ma mère nous a toujours dit : « faites des études, ne soyez pas dépendantes d'un homme, vous en avez besoin, mais pas pour l'argent. Et donc ça, c'est vraiment resté ancré dans notre tête à toutes les trois parce qu'on a toutes fait des études. Mes deux soeurs sont profs, elles travaillent toutes les deux dans des athénées. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans, génération 1).

L'ensemble des témoignages relatifs à l'évolution des normes en matière d'éducation des filles et des garçons montre l'absence d'un déterminisme absolu. Comme l'illustrent les citations précédentes, la diversité des pratiques éducatives repose sur des valeurs sous-jacentes de nature fort différente. Ajoutons cependant que celles-ci ne pèsent pas nécessairement de manière décisive sur l'orientation et la qualité du parcours scolaire féminin. En effet, les propos recueillis en la matière, mettent en lumière des trajectoires individuelles qui, rejoignant ou au contraire, s'écarter de l'attente maternelle ou plus largement familiale, révèlent des résultats scolaires de qualité variable, sans lien apparent avec la posture éducationnelle parentale. Notons cependant qu'un nombre impressionnant de témoignages relève chez les filles une attitude plus studieuse et des résultats scolaires meilleurs que les garçons. Une autre section de ce rapport aborde plus spécifiquement ce phénomène et ses possibles raisons.

Quels sont les facteurs qui exercent une influence sur la scolarité ? Sont-ils liés à la manière dont celle-ci est investie concrètement par les familles ?

2 Les types de suivi scolaire : des conceptions multiples

L'importance que les parents déclarent attribuer à l'école apparaît très significativement dans les entretiens réalisés. Au-delà de l'affirmation qu'ils en font, les propos relatifs à la place qu'elle occupe dans l'organisation familiale et dans l'énergie qu'elle mobilise sont corroborés par les enfants interrogés, qu'ils soient de génération 1 ou de génération 2. Cette préoccupation de réussite scolaire, clairement exprimée et implicitement démontrée de multiples manières dans le contenu des entretiens montre à quel point l'école véhicule l'espoir d'une vie meilleure.

2.1 Une absence de déterminisme

L'intérêt intrinsèque accordé par les parents à la scolarité n'est généralement pas lié à leur origine sociale, culturelle et économique.

Des entretiens relèvent le cas de familles très pauvres, peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine, complètement démunies sur le plan de la connaissance des institutions belges qui ont déployé des moyens financiers conséquents, destinés à faciliter un parcours scolaire jugé fondamental tant pour les filles que pour les garçons.

C'est le cas de ce couple, en Belgique depuis 1970, dont l'épouse, mère de quatre enfants, analphabète, mariée à seize ans, est occupée professionnellement à temps plein dans le secteur du nettoyage depuis son arrivée sur le sol belge :

« Pour les enfants, tu m'as demandé pour les devoirs, tout ça, comment j'ai fait pour l'école. J'ai toujours payé. Payé quelqu'un pour les faire les devoirs, parce que moi je ne sais pas lire. Alors qu'est-ce que je fais? Je paye un prof. À ce moment-là je donne quatre cents francs belges de l'heure, et à chacun à l'école, je demande, je paie, et le prof vient chez moi ».

(Femme d'origine turque, classe d'âge 55-59, génération 0).

L'extrait suivant illustre d'une autre manière comment un couple, non scolarisé, originaire du Maroc, parent de sept enfants, arrivé en Belgique dans le cadre de l'immigration économique minière a investi la scolarité, porté par un puissant désir d'ascension sociale.

« Donc, j'avais cette rage de réussir. Et nous étions des femmes, mes soeurs et moi... Mais mes parents n'ont jamais fait la différence entre « un garçon doit étudier, et une fille ne doit pas étudier. »

(Enquêteur) L'enseignement était pour les deux...

Mon père me disait « plus tard, ce qui va vous sauver, c'est votre diplôme. Je ne veux pas que vous soyez femme de ménage, ouvriers, ou quoi ou qu'est-ce. Je veux que vous soyez des gens que l'on respecte. C'est une manière de vous faire respecter. Et ça, mon père avait compris très vite. Il fallait qu'on ait un diplôme. Et quand il y avait des excursions, on était tout le temps partant. Ça veut dire qu'il ne regardait pas à la dépense ».

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 50-54, génération 1).

2.2 Une difficulté à transcender sa propre condition

D'autres entretiens relatent aussi des propos d'enfants dont les parents, issus d'un même type de contexte socio-économique, n'ont concrètement rien mobilisé à l'égard de la scolarité. Les raisons sont difficiles à identifier ; l'impossibilité pour ces parents de projeter une autre réalité que la leur constitue, dans certains cas, une explication possible.

« Non pour elle...je pense qu'elle nous voyait effectivement travailler, mais, femme d'ouvrage...elle voyait pas ses enfants faire des études. Est-ce qu'elle avait même assimilé que c'était possible ? J'en sais même rien, je ne pense pas quoi. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 35-39, génération 1).

Cet extrait est corroboré par celui qui suit, issu du témoignage d'un professionnel :

« Les familles, oui. La valeur de l'école n'est pas prioritaire alors que pour d'autres, elle est prioritaire. Dans certaines familles, c'est vraiment une priorité et on va tout faire pour essayer. Et puis d'autres, qui ont vécu des situations sociales, familiales, ou dans leur propre pays d'origine, et qui n'arrivent pas à se projeter. En fait, il y a une sorte de fatalisme. Et alors, des difficultés à contacter l'institution et alors c'est le cercle négatif. Tout est difficile malgré les aides qu'on peut avoir, soit de services sociaux, soit de centres PMS, ou soit d'autres services. »

(Psychologue de CPMS).

2.3 Conséquences sur la scolarité

Les conséquences d'un manque d'implication des parents à l'égard de la scolarité des enfants sont alors variables ; certains rencontrent des obstacles difficilement surmontables. Le dernier des trois extraits suivants illustre également les conséquences qu'engendre la méconnaissance de la langue associée presque automatiquement à celle du fonctionnement des institutions scolaires:

« (Enquêteur) Et hum et toi hum, l'école, t'as fait quoi en fait comme parcours ?

L'école ! J'ai fait quoi comme parcours ? En fait moi, j'ai fait en fait une première primaire. Disons que la première primaire ça n'allait pas.

(Enquêteur) Non ?

Ben oui non bien sûr parce que j'avais des devoirs et quand j'allais à la maison ... Y avait personne pour m'aider. Ici, ma mère ne comprenait pas, mon père ne comprenait pas non plus. En plus la journée, il travaille, il était fatigué et heu... voilà quoi, mais lui-même ne comprenait pas donc, heu... même lire, heu... il n'arrivait pas à lire donc, heu ...ben oui donc voilà parce que heu...

(Enquêteur) Toi, t'es le plus grand ?

Non j'ai ma grande soeur, mais ma grande soeur elle, comment dire heu... elle a aussi appris heu... comment dire, un peu sur le tas, comme ça ou à l'école ou des trucs du style, mais bon voilà quoi, ça a été, ça a été très difficile, mais bon voilà quoi, elle a fini par persévérer et heu... petit à petit et heu... en doublant quoi. Donc heu... voilà quoi, à réussir l'année quoi, mais c'était heu... ce n'était pas facile quoi. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 25-29, génération 1).

« C'était vraiment ça la clé du problème. Y avait jamais quelqu'un derrière ton épaule qui regarde. Ça aide beaucoup pour un enfant, quand tu te sais surveillé. Nous, on n'avait jamais ça. Quand j'étais en primaire, ça allait. Même en primaire, le réflexe de mes parents, ce n'est pas : « allez, faites vos devoirs ». Où même s'ils le disent, c'était que dans les paroles, ils viennent pas vérifier. Alors tu dis « oui oui, j'ai fait mes devoirs ! » Tu montes dans ta chambre, tu fais ce que tu veux. À la fin, toi tu t'en fous, y a quand même personne qui vérifie. Ça a été un problème pour moi par la suite parce que pendant mes secondaires, je faisais tout en dernière minute ; aucune organisation, pas de planning. J'ai réussi mes secondaires en étudiant chaque fois à la dernière minute. Ce n'était pas toujours facile et à l'unif, c'était encore plus dur. Même encore maintenant, j'ai des difficultés et je sais que c'est à cause de ça. Comme ça n'a pas été une habitude, ce n'est pas logique pour moi de faire ça. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 25-29, génération 1).

D'autres, malgré l'absence d'investissement parental, sont parvenus à mener leur scolarité à terme, mais très péniblement. C'est le cas de ces deux jeunes femmes d'origine

marocaine, de génération 1 et de génération 2, toutes deux diplômées de l'enseignement supérieur :

« (Enquêteur) Par rapport aux parents, quelle était leur logique ?

Ma mère est analphabète. Le seul rôle qu'elle avait était de signer les bulletins et les carnets de notes. Donc voilà, ma soeur et moi, il arrivait que l'on ne lui dise pas tout. C'est comme ça, on gérait nous-mêmes notre scolarité. Il y a eu certainement quelques intervenants, une assistante sociale, mais bon, ma mère connaissait très, très mal les institutions et ce à quoi elle avait droit. Elle avait sa mutuelle, c'est tout. Elle a jamais bénéficié de quoi que ce soit. Et donc, l'assistante sociale a dit à ma mère qu'il serait mieux pour moi que j'aie en « études professionnelles » et, comme ma mère avait déjà entendu parler du milieu professionnel, elle n'était pas d'accord et moi aussi, je n'étais pas d'accord. C'était en première humanité à « Notre Dame de X », avant que je n'aie à Namur. J'ai expliqué et convaincu ma mère pour ne pas aller en études professionnelles, et donc j'ai géré moi-même ma scolarité avec la direction et la sous-direction. Ma maman venait en général pour prendre les grosses décisions ou des choses comme ça, mais je n'ai pas eu le sentiment d'avoir eu une quelconque aide pour m'aider moi à choisir une direction à la fin du secondaire. On a fait certainement la bourse d'études du « SIEP », mais cela n'a pas suffi pour moi, pour bien saisir les différentes filières et donc, je me suis un peu perdue dans les choses pour savoir si c'était ce que je voulais faire... »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 25-29, génération 1).

« (Enquêteur). Et vos parents, ils réagissaient comment par rapport à ces échecs, face à ces difficultés ?

Ce n'était pas leur priorité. Enfin, mon père n'a pas du tout suivi ma scolarité et ma mère travaillait. Elle avait quatre enfants à la maison. C'était pas du tout... Sa priorité, c'était que la maison soit rangée et que le week-end, je puisse l'aider aux tâches ménagères. Aujourd'hui, je lui dois rien au niveau de mes études quoi. Non, vraiment, ce n'était pas, elle avait pas du tout ça dans son quotidien. On allait à l'école parce que c'était une obligation scolaire et parce qu'il y avait les allocations familiales. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 35-39, génération 1).

3 Compétences, structures familiales et types d'accompagnement scolaire,

s'il n'est pas envisageable de les identifier avec certitude dans cette recherche, la présence de certains facteurs paraît cependant déterminer plus favorablement le déroulement de la scolarité.

La manière dont les parents envisagent cette scolarité et l'investissent concrètement se module en fonction de la valeur qu'ils accordent à l'enseignement, de leur connaissance de la langue, des clés dont ils disposent pour comprendre le système scolaire et ses différentes filières et de leurs capacités objectives à assister l'enfant dans la réalisation de ses devoirs. Les modèles d'investissement relevés apparaissent liés à la division sexuelle des rôles dans le couple, associée ou non à la disponibilité des parents et au niveau atteint respectivement par chacun d'eux en matière de compétence scolaire. Trois pivots au départ desquels se décline une gamme d'accompagnements nuancés à l'infini dont voici quelques-unes des figures :

3.1 *La compétence induit le rôle*

Dans certaines familles, c'est la compétence qui induit le rôle.

« Mon mari, c'est un immigré qui vient du Maroc. Moi, je suis née en Belgique. Mon mari, c'est un immigré qui vient du Maroc. C'est mon soleil, c'est un homme qui m'apporte beaucoup de culture, beaucoup de tradition, beaucoup de sagesse, et on est complémentaire. Lui, il est analphabète, moi je ne le suis pas, mais on est complémentaire ; on arrive à bien communiquer, à se complémentariser, dans le sens qu'on veut le meilleur pour nos enfants. Et c'est à moi d'avoir un rôle vis-à-vis de mon mari, et de conscientiser mon mari pour des choses qu'il ne connaît pas. Il a toujours été berger, agriculteur, il n'a jamais eu de journal de classe, il n'a jamais fêté des anniversaires, il ne connaît pas les matières, donc j'ai dû moi-même lui dire : « voilà ici en Belgique, les choses se font comme ça » et il est conscient de ça et que c'est très important. Pourquoi il est conscient que c'est important ? Parce qu'il a quitté ce paysage-là. Il sait que ses enfants ne seront pas des agriculteurs. Il sait qu'aujourd'hui c'est un autre horizon, et que, pour ça, c'est moi qui dois avoir ce rôle. C'est moi qui voulais avoir ce rôle puisque je n'ai pas le choix. En plus, je le voulais aussi parce que je suis née ici et je sais que c'est dans ma capacité et pas la sienne. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 40-44, génération 1).

« (Enquêteur) Et pour ce qui est du suivi à l'école comme les réunions de parents, tu m'as dit que ton père y allait et ta maman, maintenant qu'elle prend des cours de français, elle y va aussi ou...

Non, c'est que mon père, c'est le français. Au Maroc c'était toujours elle, c'est elle qui s'occupait de nous, mais quand on est arrivé ici elle ne savait pas le français donc c'est mon père qui le fait.

(Enquêteur) Et comment tu crois qu'elle vit ça, que les rôles ont été changés?

Normal quoi. C'est pas grave quoi que ce soit elle ou lui, ben voilà. Avant au Maroc, c'est elle, lui il venait ici et il n'était pas là quoi. Maintenant elle dit : » on est à deux donc lui s'occupe de ça moi je m'occupe de la maison. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19, génération 1).

« (Enquêteur) À la maison, qui est-ce qui suit votre scolarité?

C'est plutôt ma mère. C'est elle qui est allée le plus loin à l'école. Avant, je travaillais mes devoirs avec elle. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19, génération 1).

3.2 *L'encadrement scolaire conjoint*

Des compétences différentes, détenues par l'un et l'autre parent peuvent également se compléter et donner lieu à un encadrement conjoint:

« (Enquêteur), Mais sinon, comment s'impliquaient tes parents dans le suivi scolaire?

Ma mère était vraiment derrière nous, elle s'impliquait vraiment.

(Enquêteur) C'est essentiellement ta maman?

Mon papa aussi, il a toujours voulu qu'on fasse des études. Ben voilà, quand il y avait des voyages scolaires, il fallait qu'on parte une semaine à la mer, il ne s'opposait pas, et ça se passait vraiment simplement. Ma mère pouvait nous aider dans les études, mon père aussi, il parlait français, il écrivait français, donc ça se passait vraiment naturellement.

(Enquêteur) Donc c'était ta maman qui te suivait pour les devoirs et les choses comme ça?

Oui

(Enquêteur) français, math?

Oui, mon père aussi, il était très fort pour les maths. Oui mon père, c'était les maths et ma mère, c'était le français. Puis, on avait l'école des devoirs, puis on n'avait pas vraiment de difficultés scolaires donc on se débrouillait pas mal par nous-mêmes ».

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 25-29, génération 1).

3.3 Le recours à l'aide associative

Lorsqu'au sein de la famille, les compétences nécessaires à l'accompagnement scolaire de l'enfant s'avèrent insuffisantes, l'aide associative est sollicitée par certaines mères. Une professionnelle de l'aide sociale bruxelloise évoque, à cet égard, un phénomène de plus en plus présent ; celui d'hommes qui fondent une famille en Belgique en se mariant avec une jeune femme qu'ils font venir de leur pays d'origine. Chargées d'encadrer la scolarité des enfants, elles sont cependant démunies sur le plan de la langue et de l'instruction. Certaines de ces femmes recherchent alors auprès des services sociaux, les moyens de combler, entre autres, un déficit qui recouvre autant la connaissance de la langue que celle du système scolaire.

« Alors souvent les mamans, parce qu'en fait il y a plusieurs catégories : il y a les... Maintenant de plus en plus on remarque de plus en plus c'est plutôt les papas qui sont nés ici ou qui ont grandi ici, qui ne sont pas forcément nés ici, mais qui ont épousé une femme du Maroc, très peu instruite et qui cherchent de l'aide parce qu'elles ont envie d'apprendre le français, qui cherchent de l'aide par rapport aux enfants, qui ont du mal à comprendre le système en fait, elles cherchent à avoir leurs repères, elles sont assez mal en fait, elles sont dépressives souvent. Je généralise, mais...

(Enquêteur) C'est le sentiment que vous avez, oui ?

Oui, il y a une catégorie comme ça de femmes qui ne sont pas à l'aise en fin de compte. Elles ne s'imaginaient pas avoir cette vie-là, on va dire.

(Enquêteur) Et elles viennent du Maroc ?

Elles viennent du Maroc

(Enquêteur) Elles viennent du Maroc que pour épouser un homme qui est ici ?

Non, par mariage.

(Enquêteur) C'est ça. Encore maintenant ?

Ah oui, beaucoup. Beaucoup oui et donc leurs enfants, c'est elles qui ont la charge des enfants et elles se sentent très démunies en fin de compte et le papa est assez absent, c'est une catégorie de famille comme ça. »

(Assistante sociale).

3.4 La situation particulière des femmes « assignées à résidence »

Les mariages qui viennent d'être évoqués dans le point précédent, autorisent les allées et venues des épouses et les associations qu'elles sollicitent pour tenter de combler les difficultés précédemment évoquées, améliorent jusqu'à un certain point leur capacité à encadrer la scolarité des enfants. Il existe cependant d'autres types de mariages au sein

desquels la liberté de mouvement de la femme se limite aux portes du foyer. C'est la situation dans laquelle se sont retrouvées et se retrouvent, encore à l'heure actuelle, certaines épouses, mariées très jeunes et parfois sans réel consentement.

Le premier extrait illustre la situation d'une femme non scolarisée, mère de quatre enfants.

« (Enquêteur) Et vous pourriez me raconter un petit peu comment ça s'est passé pour vos enfants à l'école ici ? »

Quand je suis venue ici. D'abord, je ne peux pas sortir. J'étais un peu coincée à la maison. Quand mes enfants étaient petits, je ne pouvais pas sortir. Je ne pouvais pas bouger, pas apprendre le français. Je ne peux pas travailler, c'était comme ça ! Avec mon mari, c'était comme ça ! Reste à la maison et bouge pas et tu fais des enfants et rien d'autre ! Et l'éducation des enfants, va faire comme lui, il veut, d'accord ? »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge45-49, génération 0).

Le deuxième illustre la situation d'une femme, scolarisée au Maroc, probablement jusqu'au niveau des humanités inférieures, mère de quatre enfants, arrivée en Belgique en 1992, dans un contexte d'accueil similaire: Ce passage livre aussi les stratégies déployées afin de tenter d'assimiler la langue.

« (...) Quand je suis arrivée ici, j'ai supplié mon mari pour aller à l'école, d'aller à l'école terminer mes études. J'ai apporté mon certificat de l'école là bas, du Maroc. Et je continue ici, il n'a pas voulu. J'ai dit : « si tu ne me laisses pas aller à l'école, laisse-moi aller à l'école comme ça, l'école qu'on améliore le français, faire quelque chose, apprendre quelque chose. » Il n'était pas d'accord. C'est ça, quand on arrive à ce sujet là, il ne faut pas parler.

[...]Quand je suis arrivée ici, je ne comprenais pas, je ne parlais pas.

(Enquêteur) Du tout ?

Non je comprends, mais je comprends quelques mots, des petits mots faciles, mais quand je parle, non, je ne parle pas, je ne comprends pas.

(Enquêteur) Pas du tout ?

Pas du tout. Quand je suis arrivée ici, ma seule école c'était la télé.

(Enquêteur) La télé ?

Oui la télé. Parce que je ne travaille pas, je fais rien, je passe toute ma journée à la maison, je regardais la télé, j'écoute, je suis. Alors je commençais à apprendre petit à petit. Avec les étiquettes du commerce, je commence à déchiffrer parce que j'avais envie. Petit à petit, ça m'est arrivé tout seul comme ça. Toute seule.

(Enquêteur) Toute seule, sans aide de personne ?

Toute seule. Il n'y a jamais personne qui m'a aidée. C'est la télé qui m'a aidée.

(Enquêteur) Et avec la télé, c'était le fait de voir l'image et d'entendre ?

De voir l'image et d'entendre. Et je suis les feuilletons, je reste comme ça devant et je suis. Et ça m'est arrivé. Jusque maintenant je ne parle pas bien, moi je sais que je ne parle pas bien, le vocabulaire, quand tu vas commencer, tu rentres dans la discussion, masculin, féminin, tout ça. Je sais que je ne sais pas encore très bien. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge35-39, génération 0).

Un troisième extrait pourrait sans difficulté clôturer cette illustration, car le phénomène du mariage contraint ou semi-contraint reste contemporain comme nous l'ont expliqué les professionnels de l'aide sociale rencontrés. Cependant, nous n'avons approché aucune de ces « femmes cachées ». Quelle part significative prennent-elles dans la réalité ? Difficile à dire.

Ces jeunes femmes, qui ne parlent pas ou trop peu le français, deviennent mères assez rapidement. Elles vivent dans un contexte d'isolement tel que toute démarche de soutien scolaire devient peu envisageable et leurs enfants, alors insuffisamment sollicités dans la langue française, risquent de reproduire à leur tour les mêmes difficultés scolaires que celles des enfants de migrants fraîchement installés en Belgique.

3.5 L'influence des pères dans la scolarité

Pourvoyeur des moyens de subsistance de la maison, les pères occupent bien souvent des postes de travail pénibles, aux horaires difficiles, qui les rendent peu disponibles après leur journée de travail. Plus en retrait de la scolarité que leur épouse, mais néanmoins portés par le désir de voir leurs enfants réussir, ils exercent à leur manière un rôle qui peut agir positivement sur l'implication que ceux-ci développent à l'égard de l'école. Les entretiens menés auprès des enfants que nous avons qualifiés de « génération 1 » révèlent l'influence déterminante qu'a pu jouer le discours tenu par certains pères ; discours dans lequel l'échec scolaire ne pouvait être envisagé, discours portant à la fois sur la misère passée, la pénibilité du travail actuel, la foi dans les études, le tout combiné avec une attitude stricte et encourageante.

« C'est notre papa qui nous a légué la fierté de ce que nous sommes. On DEVAIT réussir. Il nous disait « vous voulez réussir dans la vie ? Alors, faites vos preuves... » ON DEVAIT réussir parce que les études étaient une porte de sortie, pour nous.

[...]On ne pouvait pas vivre dans la misère, car on en venait ! Mon père travaillait dans la mine, ma mère était femme de ménage, et nous, on rêvait d'être des pilotes de l'air, ou même des hôtesses de l'air... Ou des médecins...

(Enquêteur) Oui, oui...

Mais, comment on dit... il était sévère, mais toujours en nous encourageant, en nous disant toujours que nous étions des personnes tout à fait capables de réussir, et d'étudier, de faire nos preuves... Nous étions des êtres humains, tout comme les autres, capables d'apprendre, etc. et il ne fallait pas venir se plaindre en disant « il y a un prof qui m'a fait ci, ou qui m'a fait ça... » On étudie, et c'est tout! »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 50-54, génération 1).

« Quand je voyais mon père le soir, quand il faisait des pauses c'est-à-dire qu'il travaillait de deux heures à dix heures. À dix heures, nous, on l'attend, on l'embrasse et puis on s'endort. On ne le voit pas. [...] On était beaucoup plus avec ma mère qu'avec lui. Un jour, il n'avait pas travaillé et il m'a pris par la main pour me montrer comment il gagnait sa vie. Il m'amène aux charbonnages, et là, on voit ses collègues sortir d'un puits, de la cage. Ils étaient tous noirs avec des yeux et des dents blanches. Il me dit : « voilà, moi, pour gagner ma vie, tous les jours, je prends un risque et je descends. Pourquoi ? Parce que moi, je n'ai pas été à l'école, je n'ai aucune formation et le seul boulot que je sais faire, c'est celui-là. Je n'en ai pas trouvé d'autres. Et j'ai de la chance, parce que j'ai ce boulot-là. Si toi, tu ne fais pas d'études, si tu ne vas pas à l'école, hé bien voilà ce que tu risques. Et si le charbonnage ferme, tu pourrais même ne pas trouver de travail. Par

contre, tu vois le gars qui se trouve au-dessus qui est dans un bureau bien au chaud, ces gens-là sont des ingénieurs, ceux qui ont été à l'école. Si tu veux faire comme eux et être mieux payé, il faut aller à l'école." Ça, ça m'a marqué. C'est comme ça que je me suis dit que c'est en allant à l'école, en ayant un diplôme, qu'on peut réussir.»

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 50-54, génération 1, diplômé de l'université).

« Je pense qu'il voulait qu'on réussisse. Il voulait qu'on ait une meilleure vie qu'eux ont eue. Oui, mon père disait toujours : « si tu n'apprends pas un bon métier, tu vas venir travailler avec moi, dans le terrassement ».

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge 45-49, génération 1, diplômée de l'enseignement supérieur).

« (Enquêteur) Il y a plein de points très intéressants dans ce que vous me dites. Vous me dites donc que vos parents n'ont pas fait d'études. Mais, comment voyaient-ils l'éducation par rapport à vous qui avez réussi en faisant des études, par rapport à votre sœur, par rapport à vos frères ?

Donc en fait, l'idée vient de mon père et de mon grand-père aussi. En fait, c'était des gens qui ont eu tellement difficile avec la vie d'ouvrier qu'ils ont tout fait pour que leurs enfants aillent loin dans les études. Et nous, on a vraiment été drillé à ça depuis qu'on est tout petit. Donc, mon papa travaillait dans la métallurgie et il voyait la différence entre un ouvrier et ses chefs. Donc ça, déjà, ça le passionnait. Il se demandait comment faire pour être chef et donc ça le passionnait à ce niveau-là (au niveau de la différence de place dans une entreprise). Et ma maman, quand elle est arrivée, elle a directement commencé à travailler dans le secteur du nettoyage. À l'époque, on ne demandait pas beaucoup de langues. Donc, en fait, maintenant on dit « technicienne de surface » et il faut au minimum une des langues nationales. À l'époque, elle ne savait pas parler, pourtant elle travaillait déjà dans le nettoyage et elle, ça la passionnait aussi. Elle aurait bien aimé, enfin elle espérait que ses enfants ne feront pas du nettoyage dans les bureaux, mais qu'ils seraient assis à ce bureau. [...] Et donc ils (les parents) ont tout fait. Ils ne comprenaient rien à nos cours. Encore aujourd'hui, mon père, il serait incapable de dire ce que fait ma sœur comme métier. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 20-24, génération 1, diplômée de l'enseignement supérieur).

Le sentiment de dette à l'égard d'un père et d'une mère qui travaillent dans des conditions pénibles peut aussi agir en puissant levier ...

« Et on savait ce que papa et maman vivaient. On savait que papa descendait à la mine, et que maman travaillait... Et c'était un honneur pour nous de réussir. C'était le cadeau qu'on faisait à nos parents. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 50-54, génération 1).

« Voilà, tu te disais malgré tout, il n'y a pas de déterminisme, on peut sortir de cette situation. Je ne réfléchissais pas en termes de déterminisme, car comme je le disais, j'ai toujours été alimentée par le rêve et l'espoir de mes parents. Et je n'avais pas envie de les décevoir. C'est cet espoir-là, je l'ai fait mien en plus de cette force qu'était pour moi la lecture. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1, diplômée de l'université).

Au sentiment de dette peut venir s'ajouter le poids d'une certaine culpabilité...

« [...] Il faut que les enfants comprennent, comprennent à un niveau très bas, mais il faut quand même qu'ils aient une petite conscience que les parents font un sacrifice. Je dis bien un sacrifice, en essayant d'assurer leur éducation avec toutes les peines possibles

puisque sans argent, la maman doit travailler toute la journée, à faire les ménages et tout ça et que cet argent, c'est difficilement gagné et que, ils doivent aussi se rendre compte que l'effort que les parents font, c'est aussi un sacrifice pour eux et que eux, à un moment donné, il faudrait qu'ils viennent un peu soulager par leur travail, soulager la souffrance ou la peine des parents. Il y a aussi l'idée de la dette. »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge : 60-64, génération 0, père de quatre enfants universitaires).

« (Enquêteur) Votre mère n'ayant pas la capacité de suivre la scolarité de ses enfants puisqu'elle ne parlait pas le français, qu'est-ce qui, à votre avis, vous a permis de suivre cette trajectoire scolaire positive ?

Notre mère était là, en palliation de notre père. C'est-à-dire qu'elle nous disait souvent : « si tu ne fais pas ça, ton père ne va pas être content. Ça va lui faire de la peine. Regarde comme il travaille, comme il se donne à fond. Tu vas le décevoir si tu ne réussis pas. » On avait toujours cette crainte. Ou alors elle disait que c'est à elle qu'il en voudrait, lui reprochant de ne pas bien s'occuper de ses enfants. Elle nous culpabilisait. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 50-54, génération 1).

De manière plus générale, l'attention manifestée par le père à propos de la scolarité de ses enfants à travers les questions qu'il pose sur les résultats que ceux-ci ramènent à la maison, à travers sa préoccupation de savoir si les devoirs sont faits, est ressentie comme un soutien important pouvant catalyser l'implication scolaire.

3.6 Le rôle de la fratrie dans la réussite scolaire

Les frères et sœurs aînés sont très souvent amenés à jouer un double rôle auprès des cadets, car ils détiennent tout à la fois des connaissances sur les matières enseignées et sur le système scolaire lui-même dont ils perçoivent les codes, les normes et les valeurs. Ils encadrent les devoirs des cadets, les orientent et représentent les parents, seuls ou à leur côté, auprès des enseignants. Tantôt interlocuteurs à part entière, tantôt interfaces, ils permettent de maintenir un lien entre l'école et la famille.

« (Enquêteur) Donc tes parents n'allaient même pas aux réunions des parents vu qu'ils ne comprenaient pas la langue ?

Non, ils déléguaient une partie. Tout ce qui était en rapport avec l'extérieur, il le déléguaient ou à moi ou à mon frère ou à ma soeur.

(Enquêteur) Par rapport à l'école, aux réunions, c'était ton frère ?

C'était ma soeur et puis mon frère aîné.

(Enquêteur) Donc c'était eux qui faisaient un peu office de tuteurs ?

Oui.

(Enquêteur) C'était eux qui parlaient avec les professeurs. Est-ce qu'eux-mêmes ont un peu suivi ta scolarité ou pas ?

Qui ça ?

(Enquêteur) Ton grand frère et ta grande soeur.

Oui, mes frères connaissaient mes difficultés. Ma soeur connaissait ma situation, mes forces, etc. donc c'est plutôt mes frères les interlocuteurs. D'ailleurs, quand j'avais des problèmes en math, comme mon frère est quelqu'un de très doué, c'est plutôt lui qui

m'expliquait les maths et donc je pense que si j'étais aussi ouverte tellement avec les études c'est que j'avais un frère qui avait autant de soif d'apprendre que moi. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1, diplômée de l'université).

La fonction de liaison des aînés dépasse la sphère scolaire ; elle s'étend également aux administrations et aux interlocuteurs avec lesquels leurs parents entretiennent des contacts. L'école représente un cas particulier dans un phénomène d'ensemble.

« (Enquêteur) Puisqu'on là est dans le domaine de la langue, est-ce qu'à la maison, je suppose que vous parliez le turc ?

Oui exclusivement le turc.

(Enquêteur) Votre père et votre mère parlent maintenant le français ?

Non, le turc.

(Enquêteur). Ils ne parlent que le turc, ils ne parlent toujours pas le français ? Rien ? Rien.

(Enquêteur). Vraiment rien de rien ?

Euh... Bonjour, bonjour, ça va, ça va, moi malade, moi malade. Voilà, c'est petit je dirais, petit chinois !

(Enquêteur), Mais alors, les contacts extérieurs de la famille, c'était vous ?

C'était moi : la mutuelle, l'administration, les hôpitaux, les profs à l'école des enfants, les orientations, les réunions des parents, les médecins, les vaccins, la consultation ONE, l'école de devoirs.

(Enquêteur) Ils étaient dépendants de vous ? Vous précisément par rapport à l'ensemble des dix enfants ?

Oui, ils étaient dépendants de moi... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1).

« En fait, je servais de porte-parole à mes parents, car ils ne connaissaient pas... Mais moi je ne connaissais pas non plus ! Mais je parlais un petit peu bien le français, j'avais fait un peu d'études, donc voilà... Aïcha, tu fais ça. Et depuis toujours, je suis responsable de mes parents. Au niveau de leurs papiers, etc. Et même maintenant ! (Rires.) C'est moi la secrétaire de direction ! (Rires.)

(Enquêteur) En fait, vous êtes la deuxième ?

Je suis la deuxième.

(Enquêteur) D'accord.

Et aussi, Abdallah, il m'a donné son rôle, il a délégué un peu.

(Enquêteur) Il a délégué, c'est-à-dire ? C'est lui qui gérait la scolarité ?

Non, c'est toujours moi qui ai géré la scolarité, même sa scolarité à lui ! On a toujours cru que c'était moi l'aînée, alors que c'était lui l'aîné !

(Enquêteur) Ah, d'accord.

Mais comme j'avais pris la responsabilité, alors j'ai pris la responsabilité de tout. Et quand mon grand frère avait besoin de certaines choses, « Khadija, s'il te plaît, tu peux aller trouver le père ? » Alors, j'allais trouver le père, et voilà...

(Enquêteur) Et donc vous étiez l'interface entre les frères et les soeurs, et entre les parents ?

Oui.

(Enquêteur) *Et auprès des enseignants aussi ? Des écoles aussi ?*

Au début, à l'inscription, oui... Mais après ils ont su se débrouiller hein. Après, ils savaient... »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 50-54, génération 1).

Ce type de situation s'observe lorsque les parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue française. Loin de correspondre à une attitude démissionnaire, elle révèle au contraire une volonté de s'impliquer qui n'est pas nécessairement perçue comme telle par les enseignants...

« Mes parents ne démissionnaient pas ! Ils ne démissionnent pas, parce que mes parents, ils nous abandonnent pas ! Ils nous nourrissent, nous tiennent propre, on est polie, on n'a pas de problème de comportement, mais personne, personne n'a fait l'objet d'un renvoi dans notre famille, personne. Seulement je pense que c'était le fait qu'ils étaient très vite dépassés, c'est un monde qu'ils ne connaissent pas et ils n'étaient pas accompagnés dans cette parentalité-là. Et à mon avis, l'école les renvoyait très vite et très fort... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1).

Les entretiens révèlent à quel point les enfants plus âgés portent la responsabilité de permettre aux plus jeunes de réussir, même dans le cas où ils n'en reçoivent pas le mandat formel ou tacite de leurs parents. Dans une grande majorité, forts de leur expérience d'aînés, ils représentent une composante essentielle de la stratégie de réussite scolaire :

« (Enquêteur) Et à la maison, comment fais-tu tes devoirs ?

Je les fais tout seul. Et quand je n'arrive pas à les faire, je demande de l'aide à mes soeurs, elles m'expliquent et je comprends vite fait. Je ne demande pas à mes parents, car mes soeurs sont déjà passées par là, elles ont déjà compris, donc j'ai plus facile. J'étudie dans ma chambre, j'étudie, j'étudie, puis je mange et après le repas, je continue à étudier. C'est facile comme cela. Et quelquefois mes soeurs m'interrogent. Quand l'une est disponible, elle m'aide.

(Enquêteur) Et pour tes soeurs, comment font-elles leurs devoirs ?

Elles font leurs devoirs en même temps. Avant elles étaient dans la même classe, elles faisaient leurs devoirs en même temps, elles étudiaient ensemble, c'était facile. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19, génération 1).

« Je les encourageais aussi pour étudier avec les camarades et surtout avec leur grand frère qui est à l'université. Moi, je ne pouvais plus les suivre, question matière, car les cours actuels sont plus développés, comparés à ce que j'ai appris à l'école. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 60-64, génération 0).

4 Soutenir le projet d'étude

« Soutenir le projet d'étude » ; voilà ce qui semble constituer un facteur essentiel de réussite scolaire. La nature des actes qui marquent cette posture n'est pas limitée à l'un ou l'autre comportement particulier ; même si certaines démarches renforcent l'efficacité de ce soutien.

« Les enfants d'origine étrangère qui ont réussi dans leurs études supérieures minimales : ou ils sont devenus cols blancs parce que les parents soutenaient le projet

d'étude derrière, mais au quotidien, ils ne savaient pas lire, ils ne savaient pas écrire, mais ils étaient là et les enfants... [...] La mère qui va au marché aux puces, qui va acheter un carton de livres et qui ne sait pas lire, elle va l'acheter, elle l'emmène à la maison et elle dit aux enfants : « voilà, lisez, vous vous occupez comme ça. » C'est symbolique quoi, une maman qui apporte des livres ! T'as compris le message ! Et en plus, elle est là derrière moi, je ne sais pas vous contrôler le contenu, mais dans la forme, je suis présente ... [...] Vous savez il y a des familles, des amis que j'ai, des connaissances que j'ai qui sont d'origine immigrée, qui ont des histoires beaucoup plus chaotiques avec des divorces, des choses très, très graves. Pourtant ils y arrivent quand même dans les études supérieures parce qu'il y a un des parents ou un membre dans la famille qui porte le projet d'étude.

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1, diplômée de l'enseignement supérieur).

« (Enquêteur) Ils vous poussaient à aller vers le savoir, la culture ?

Oui, à les dépasser, à aller au-delà du niveau dans lequel ils étaient parce que mon père, qui avait presque 90 ans quand il est décédé, pour lui, c'était, en tant que paysan, tellement hors de portée, notamment en Turquie, l'enseignement, le savoir que c'était déjà extraordinaire que ses enfants puissent lire et écrire et aller à l'école. Déjà pour lui c'était le bonheur absolu. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1, diplômée de l'université).

« Mon père, il adorait quand je préparais mes affiches à la maison et que j'essayais de réciter un petit texte, un petit discours devant eux que j'étudiais par coeur. Ça, ils (les parents) étaient aux anges. Ils ne comprenaient pas ce que je disais, ma mère ne comprenait pas ce que je disais. Mon père, il comprenait un petit peu et ils étaient fiers de moi. Quand je préparais mes élocutions et que je parlais devant toute la classe et que je devais réciter ça devant le public, j'utilisais mes parents. Ma mère ne comprenait rien, mon père, un petit peu et ils étaient aux anges, ils avaient l'impression que j'étais présidente ou je ne sais pas. C'était déjà sublime à leurs yeux ce que je faisais. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 20-24, génération 1, diplômée de l'enseignement supérieur).

« Mes parents ils ont toujours exigé l'excellence. Pas l'excellence dans les résultats, mais l'excellence dans l'effort. Donc c'est-à-dire qu'ils voulaient que je fasse le maximum. En général, je faisais le maximum. [...] Ce que mes parents exigeaient c'était surtout l'effort. Je n'ai jamais eu de choses mises au conditionnel, liées à mes résultats scolaires. Je pense que mes parents n'en avaient pas besoin dans la mesure où on avait été éduqué très bien, c'est-à-dire toujours éduqués pour donner le meilleur de soi-même. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge 25-29, génération 1).

Les propos tenus par les répondants du public cible sont assez unanimes à ce sujet ; la constance de cette attitude joue un rôle fondamental dans l'implication scolaire développée par l'enfant.

« [...] Moi, je n'ai peut-être pas eu des parents intellectuels ou qui ont été scolarisés, mais ils m'ont transmis l'essentiel, je dis toujours. Ils se sont toujours intéressés à nos études... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 30-34, génération 1, diplômée de l'université).

« (Enquêteur) Lors de tes études secondaires, comment gères-tu ton travail à domicile ? Recevais-tu de l'aide ?

Mes parents ont toujours été fort proches. Enfin, ma maman, puisque papa, indépendant, n'était pas souvent à la maison. Mais maman a toujours été derrière. [...] Vers la fin de l'année scolaire, voyant que maman ne pouvait pas m'aider et que mes notes étaient moyennes - environ 50% - mon père a pris la décision de contacter un professeur particulier avant que le drame n'arrive : l'échec!! [...] Pour ça, mes parents ont toujours été présents quand il fallait. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge35-39, génération 1, diplômée de l'enseignement supérieur).

Cette constance ne peut exister que si est elle-même sous-tendue par une conviction forte, une foi réelle en l'école et en ses vertus émancipatrices. Elle se traduit généralement par les comportements parentaux suivants, uniques ou combinés entre eux :

- Surveiller l'accomplissement des devoirs avec ou sans aide.

« ...ceux qui sont passés sont vraiment suivis à la maison. Par exemple, quand ils rentrent, les parents demandent : « est-ce que t'as ça à faire, ça à faire ? Vas-y, fais-le, je vais vérifier et tout. »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge15-19, génération 1).

« Ma mère était toujours derrière moi, sans pour autant m'aider concrètement à faire mes devoirs. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge30-34, génération 1).

- Regarder régulièrement le journal de classe.

« (Enquêteur) Et vous contrôlez le journal de classe, les bulletins, etc. ?

À la fin de la semaine, je signe toujours le journal de classe, parce qu'il faut à chaque fois le faire. Ah oui ça, il le faut, parce qu'ils contrôlent à l'école aussi. Et puis les points aussi je les signe.

(Enquêteur) D'accord, donc vous savez et vous suivez la chose.

Oui, oui.

(Enquêteur) Vous savez ce qui se passe, vous pouvez voir si les points descendent, etc.

Oui bien sûr

(Enquêteur) Vous en discutez avec eux ?

Oui par exemple, s'il a un mauvais point, il me le dit. Voilà c'est comme ça et comme ça. Tous les deux travaillent bien donc... »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 50-54, génération 0).

« Mon père accorde plus d'importance à la réussite de fin d'année, mais il demande tous les jours si les devoirs sont faits et si on a bien travaillé. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19, génération 1).

« Et puis, ma maman c'est quelqu'un qui, par exemple, elle vérifiait toujours nos journaux de classe. Elle avait compris que ça, c'était le lien entre l'école et les parents. Alors, elle vérifiait toujours nos journaux de classe. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge20-24, génération 1).

« On savait que le journal de classe devait être sur la table, peu importe ce qu'il y avait dedans. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 30-34, génération 1).

- Adopter une attitude de soutien oral et d'encouragement.

« (Enquêteur) Pour en revenir à tout ce qui a contribué à t'aider durant tes études, tes parents participaient de temps en temps aux devoirs ou...

Ma mère oui, un peu. Mon père, il n'a jamais regardé les devoirs. Mon père, il nous encourageait (rires). « Faites vos devoirs, faites vos devoirs ». Ma mère elle a quand même su nous suivre jusque quand on arrivait en secondaires, plus ou moins. Après, ça devenait difficile. La matière était trop dure. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 35-39, génération 1).

« (Enquêteur) Et donc, d'un point de vue scolaire, de ce que j'entends, il n'y avait pas de soutien de la part de vos parents ? En termes de matières, de disciplines scolaires ?

Non, mais par contre, comme je le disais tout à l'heure, un encouragement qui était permanent.

(Enquêteur) *Qui était celui de dire : « il faut étudier » ?*

Il faut étudier. On peut donner tous nos biens -on n'avait déjà pas grand-chose- pour que vous étudiiez... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1, diplômée de l'enseignement universitaire).

- Inciter l'enfant à raconter sa journée d'école.

« Donc, dès que l'on rentrait de l'école, il fallait qu'on fasse nos devoirs. Ça, c'était clair et net. Et oui, pendant le repas, la plupart du temps c'est là où on était tous réunis encore, donc ma mère nous demandait comment ça s'est passé la journée. Puis, chacun à notre tour, quand on voulait parler, on racontait qu'est-ce qu'on a fait de la journée, est-ce qu'on a fait une activité spéciale, etc. On expliquait un peu. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 20-24, génération 1).

« ... tous les jours quand je rentre, encore aujourd'hui, on (les parents) me demande comment ça s'est passé ; on me demande qu'est-ce que j'ai fait sur une journée. Donc, même quand j'étais à l'école en secondaires, même en dernière année, on me demandait : « comment s'est passé ta journée ? Qu'est-ce que t'as appris aujourd'hui ? » Et il fallait expliquer un minimum. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 20-24, génération 1).

- Exhorter à la réussite.

« Mes parents nous ont toujours dit que l'école était importante. Ils ont toujours été très impliqués. Ma mère insiste au quotidien sur le fait qu'elle préfère qu'on étudie plutôt qu'on l'aide dans les tâches ménagères. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19, génération 1).

- Économiser, voire se sacrifier pour dégager les moyens nécessaires à la réussite et soutenir toute démarche scolaire.

« (Enquêteur) *Donc tes parents, à ce moment-là, ne sont pas du tout intervenus par rapport à ce choix. Ils restaient à l'écart ?*

Oui, ils restaient à l'écart tout en disant qu'ils mettraient leur fortune pour acheter des bouquins. Ils achetaient tout le temps des bouquins. Ils s'investissaient à leur manière, avec leurs moyens, avec leur bagage culturel. Donc, pour ma mère, quand je lisais un livre, je pouvais ne pas faire le ménage. Dès que j'avais un livre en mains, ma mère ne me demandait pas d'aller faire la vaisselle. C'était valorisé de cette manière-là, mais c'était important. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1).

« (Enquêteur) *Qu'est-ce qui a joué à votre avis sur votre réussite, votre trajectoire scolaire ? ?*

Moi je pense que c'est le suivi de mes parents, le fait qu'ils nous motivaient, nous poussaient. Ils nous ont donné tous les moyens en fait malgré le fait qu'il n'y avait que papa qui travaillait. Je pense qu'ils ont fait pas mal de sacrifices à ce niveau-là pour qu'on ait une autre vie, plus aisée.

(Enquêteur) *Quand vous dites qu'ils vous ont donné tous les moyens...*

Ils se sont privés de pas mal de choses. Moi, je me souviens que mes parents vivaient avec du mobilier de seconde main et ils mettaient de l'argent de côté pour nos études, pour qu'on puisse avoir une vie entre guillemets normale, pour qu'on puisse s'intégrer à la vie en Belgique. Qu'il n'y ait pas une différence entre les gens d'ici et nous. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39, génération 1).

– Établir et entretenir un dialogue avec l'école.

« ...c'est important (de faire connaissance avec le directeur de l'école), sinon vous avez des soucis par la suite et l'enfant fait n'importe quoi à l'école. [...] Cela crée un respect mutuel, préserve l'enfant. Cela permet de préserver le rapport entre les autorités de l'école et l'enfant. »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge 40-44, génération 0).

« (Enquêteur) *Et au niveau des contacts avec l'école ?*

Ben ils (les parents) ont été à chaque réunion de parents. Et quand ils voyaient que la prochaine réunion de parents était trop loin, ben ils prenaient rendez-vous avec le directeur de l'école et mon éducatrice et parfois même avec mon titulaire de classe pour voir ou j'en étais. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 15-19, génération 1).

– Adopter un comportement congruent aux propos tenus par les enseignants.

« ... Si mon fils, ma fille manque de respect à un professeur, stop ! Mon fils, tu as manqué de respect à ton professeur, tu as eu une punition, et tu en auras une autre demain (en parlant de celle qu'il recevra de ses parents). »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 50-54, génération 1).

– S'impliquer concrètement dans la vie de l'école.

« (Enquêteur) *Est-ce que vous aviez des contacts avec l'école ?*

Oui, je suis partie me présenter aux deux écoles : « je suis la maman des enfants », le Monsieur expliquait que j'avais des problèmes. Je parlais à la réunion des parents. Comme moi je ne parlais pas beaucoup, j'écoutais ce que l'on parlait. On me disait : mais madame, tu n'as rien à dire ? Et moi je disais non, je n'ai rien à dire (rires). Quand je pense à tout ça... (Soupir) Et puis s'il y a des fêtes de parents, des fêtes quand on fait de petites kermesses, alors pour l'aide, je parlais, j'aidais aussi, voilà. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge55-59, génération 0).

A contrario, une trop grande distance avec le concept même de scolarité la rend difficilement abordable :

« (Enquêteur) Vous aviez...? »

Un papa très strict. C'était très... Donc voilà. Et pour lui, c'était travailler et pas les études. C'est travailler, travailler, travailler et pas les études.

(Enquêteur) Il ne pensait pas que les études étaient intéressantes ?

Non, non. Il n'avait pas cette perception-là. Mais maintenant, c'est pour ça que j'ai des frères et soeurs qui sont dans le regret et ils disent « c'est à cause de papa et autrement, on aurait pu faire des études, aller plus loin et avoir un avenir plus stable ».

(Enquêteur) Et vous avez une idée de pourquoi il pensait que ce n'était pas utile les études ? Qu'est-ce qu'il disait ?

Parce qu'à la base, lui-même n'a jamais poursuivi d'études, donc il n'a pas su savoir, il n'a pas su donner l'importance aux études. Et d'autre part, peut-être que c'est une question de mentalité. Peut-être que pour lui, c'est travailler, etc., subvenir aux besoins. Les études, ça ne ramène rien. C'est peut-être plus dans cette optique-là. Je pense, mais... je pense. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge30-34, génération 1).

Des témoignages relèvent l'impact relatif de l'analphabétisme des parents sur la réussite scolaire. Ce serait donc davantage une question d'engagement personnel que de capacités objectives... Si l'analphabétisme ne constitue pas un obstacle à la réussite scolaire, il n'en va pas de même en ce qui concerne l'impossibilité de comprendre la langue française, raison pour laquelle certains répondants de génération 1 imputent leurs difficultés et leurs échecs scolaires. Cette carence se transforme rapidement en handicap, car elle entraîne dans son sillage une incapacité à se tenir informé de la scolarité, à communiquer avec les enseignants, à comprendre le système de l'enseignement belge et, bien évidemment, à offrir une assistance pour effectuer les devoirs en cas de besoin.

Il est aisé de comprendre qu'une telle combinaison amoindrit significativement les chances de réussite. Lorsque ce type de situation se combine avec une absence d'intérêt à l'égard de ce que l'enfant fait et vit à l'école, tout est réuni pour mener à l'échec.

« [...] souvent à l'école on fait nos devoirs. Ouais, OK, mais on a des devoirs à faire à la maison .et souvent, quand les élèves arrivent chez eux et que il y a personne qui sait les aider, qui savent pas comment procéder, ben euh... voilà, ils ne font pas leurs devoirs, ils viennent à l'école, ils ne comprennent pas.

(Enquêteur) Donc c'est là que ça se joue, selon vous ?

Oui, ils auront beaucoup de difficultés

(Enquêteur) Et ça, vous le dites aussi par rapport à des personnes que vous connaissez ?

Ben des personnes que je ne connais pas beaucoup. Mais par exemple à l'école il y en a que ses parents ils s'en foutent de leur fils, ils ne viennent même pas à la réunion de parents. Même quand l'école convoque les parents, ils ne viennent pas. Donc, l'élève rate tout le temps.

(Enquêteur) Donc il y a un lien entre suivi, intérêt pour l'école et réussite ?

Oui, voilà, il faut suivre ses enfants. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge15-19, génération 1).

« (Enquêteur) et vous, vos parents ils allaient à la réunion des parents ?

Ma mère, elle ne voulait pas venir parce qu'elle dit à chaque fois qu'elle va rien comprendre, ou bien qu'elle va un peu comprendre. Et mon père, il était fatigué après son travail, il n'a pas toujours envie de venir. Mais il devait venir quand même. Donc, il venait. Mais maintenant, on peut dire qu'il s'en fout. [...] Moi, je vais tout seul et c'est tout. Mais je reviens, je lui montre mon bulletin, regarder et signer, c'est tout. Maintenant, je peux signer moi-même. Parfois, je ne montre même pas. »

(Homme d'origine polonaise, classe d'âge15-19, génération 1).

Toutefois, ici encore, il est important de relever que l'impossibilité de communiquer en français peut être compensée, dans une certaine mesure, par un comportement très proactif, qui consiste à participer aux activités scolaires, comportement qui véhicule « en creux » un message fort qui parle du sens et du crédit que les parents accordent à l'école.

« ... ma mère a essayé d'effacer la distance entre elle et l'école. Elle a toujours essayé de faire en sorte que, voilà, l'école c'est ça. Et elle aussi, elle faisait des choses à l'école. D'ailleurs, pour la fête de l'école, elle était toujours active...pourtant, elle ne savait pas bien parler le français.

(Enquêteur) Et le fait qu'elle s'investisse au sein de l'école, c'était pour essayer de se l'approprier, de mieux la comprendre ?

Pour mieux comprendre et essayer de mieux faire comprendre à ses enfants... Je pense que c'est plus ça.

(Enquêteur) Afin de voir l'importance de l'école aussi ?

En fait, oui. Elle a essayé de faire en sorte que le blocage linguistique qu'elle avait n'entrave pas son travail sur l'éducation de ses enfants. »

(Femme d'origine turque, 24 ans, génération 1, diplômée de l'enseignement supérieur).

Il n'en reste pas moins vrai que de nombreux enfants de génération 1 et 2 témoignent d'une trajectoire scolaire parsemée d'échecs lorsque la langue française n'est pas suffisamment maîtrisée même si l'aîné peut jouer un rôle important dans son apprentissage.

« Et on le remarque également au fur et à mesure, que le langage, la langue française est nettement mieux exprimée par les enfants parce qu'on a la chance, je vous interromps, d'avoir l'aîné, puis le suivant, etc. On voit l'évolution. »

(Assistante sociale).

Ce constat est largement recoupé par divers témoignages.

5 Nature et modalités du suivi scolaire

Le journal de classe, le carnet de notes et le bulletin représentent trois jalons majeurs du suivi scolaire. Même illettré, un parent est capable de décoder la valeur du bulletin et celle du carnet de notes en se référant aux couleurs utilisées. Le rouge renferme une haute valeur symbolique associée à l'échec. Sans en comprendre nécessairement le contenu, le parent qui visualise dans le journal de classe une communication écrite dans cette couleur l'interprète immédiatement comme une remarque négative.

« (Enquêteur) Comment cela se passait les devoirs lorsque vous étiez à l'école ?

Mon père [...] il regardait mon journal de classe, il cherchait les notes en rouge. [...] Ma mère, quand elle voit du rouge, elle sait que ce n'est pas bon. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 25-29, génération 1).

« (Enquêteur) Comment ces mamans turques [...] accompagnent la scolarité de leurs enfants ? ?

(Interlocuteur1) Bien souvent, elles sont dépassées parce que, comme elles ne parlent pas, elles ne comprennent pas une simple consigne, elles ne savent pas aider, donc...

(Interlocuteur2) Je dirais qu'elles sont inquiètes quand elles voient du rouge dans le bulletin. Manifestement là, elles ont compris que c'était grave. Donc là, elles accourent. Oui, le rouge ça, c'est un signal de venir voir de quoi ça retourne. »

(Assistants sociales)

Exiger que chaque jour, après l'école, les enfants déposent leur journal de classe sur la table correspond au premier seuil de l'attention qu'un parent peut accorder ; qu'il sache lire ou pas. Au regard posé sur le journal de classe, s'associent de multiples pratiques dont la simple exhortation de faire les devoirs constitue le premier stade.

« Et quand on arrivait à la maison, ils nous disaient : « faites vos devoirs et tout, ainsi vous avez terminé vous allez au parc. » Tant qu'on n'avait pas terminé nos devoirs, elle ne nous laissait pas aller au parc (la mère). [...] J'ai eu une bonne éducation. Ils (mes parents) ne savent ni lire ni écrire, mais ils sont tout de même conscients de ce qu'est l'école pour nous. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 14-19, génération 1).

En deçà de cette attitude, il y a celle des parents pour qui l'école représente une perte de temps ; il en existe... Il y a aussi celle des parents pour qui la réalité scolaire est trop éloignée de leur expérience de vie, qui se révèlent alors incapables d'offrir à leurs enfants des conditions suffisantes pour mener une scolarité dans de bonnes conditions.

« Mais la qualité de vie au sens large, moi personnellement aujourd'hui, mon père s'est trompé. Il s'est trompé quelque part parce que le résultat scolaire de plus que la moitié de ma famille est assez désastreux. Je ne dis pas que c'est la cause, mais peut-être qu'ils n'étaient pas attentifs. Il n'y avait pas cette atmosphère. Quand on rentre à la maison, la première chose c'est : « comment ça a été à l'école ? » Il n'y avait pas ça parce qu'eux-mêmes ne l'ont pas connu, et ici il n'y a personne pour le leur fait connaître. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 35-39, génération 1).

(Enquêteur). Mais à la maison ? Aucun soutien ? Aucun intérêt ?

Non, rien, aucun. Au quotidien, rien, rien de rien. [...]

(Enquêteur). Pourquoi, pensez-vous ?

Parce qu' ils ne connaissent pas, ils ne savent pas comment on suit un enfant qui va faire des études. Il va étudier, la famille lui a envoyé ce message, il se débrouille. Ça fait de nous des grands débrouillards. Je me débrouillais, mais toute l'anxiété scolaire que je pouvais vivre, je la vivais seule. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39 génération 1).

6 Scolarité et environnement de travail.

6.1 Cohabitation de plusieurs générations

Les répondants interrogés sont en très grande majorité issus de familles nombreuses (quatre, cinq, six enfants, voire plus). Le nombre d'enfants a une incidence sur l'espace dont chacun dispose pour effectuer ses devoirs, mais aussi sur les conditions dans lesquelles ceux-ci se déroulent. L'écart d'âge qui sépare les aînés des cadets est parfois tel qu'il arrive que ces derniers soient élevés avec leurs neveux et nièces.

« ...difficile d'étudier parce que je n'avais pas toujours...ce n'était pas facile. Comme on était une grande famille, il y avait toujours du chahut, du bruit, la famille, les petits enfants, etc. Et ce n'était pas toujours facile d'étudier ou d'avoir son petit coin, etc. De s'isoler quoi.

(Enquêteur) Vous avez doublé parfois ?

Oui, oui, oui. J'ai doublé. Mais encore une fois, ça, c'était parce que j'étais dans une grande famille, que ce n'était pas évident d'avoir son espace, pas évident d'étudier parce qu'il y avait toujours la petite nièce, le petit neveu, il fallait les surveiller. Comme j'étais la cadette, donc d'office quand il y avait le petit ou la petite qui venait à la maison, et bien c'était moi qui gardais, c'était toujours moi. Et comme ma mère elle était déjà assez âgée, elle ne pouvait pas s'occuper des siens en plus ceux de ses enfants. Et il y avait toujours des petits à la maison, tout le temps parce que les parents travaillaient et comme les parents travaillaient, et bien les enfants étaient déposés chez ma mère, donc chez la grand-mère et dans cet environnement, j'avais toujours des parasites. Voilà, c'est ça, je dis toujours, j'avais des parasites, j'avais des bâtons dans les roues et c'est pour ça que je dis que je me suis quand même battue. J'ai toujours essayé d'aller plus loin, plus loin, plus loin, et de me battre, et voilà »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 30-34, génération 1).

6.2 Exiguïté des logements

Le salon ou plus généralement les pièces communes représentent parfois les seuls endroits où les enfants ont la possibilité de réaliser leurs devoirs. Chacun ne dispose pas nécessairement d'un endroit calme et les va-et-vient continuels permettent difficilement de se concentrer.

« Moi je voyais ma mère, cinq gosses, un appartement petit. Moi je peux dire, quand je travaillais donc, je rentrais de l'école primaire, on avait une ou deux chambres à coucher. Je faisais mes devoirs devant la télé dans une petite table parce que c'était le seul endroit où je pouvais faire mes devoirs et je faisais devant la télé parce que mes frères regardaient le journal. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 30-34, génération 1).

« ... À Bruxelles, on avait deux chambres : une chambre pour les parents et une chambre pour les enfants. Quand on était petit, on n'arrivait pas à bien se concentrer au niveau des études. On n'arrivait pas tous en même temps à faire nos devoirs. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 15-19, génération 1).

En nous rendant chez les répondants pour réaliser les entretiens, nous avons observé que bien souvent la télévision fonctionnait en permanence, à une hauteur de volume assez élevée, sans que le programme proposé ne soit suivi par qui que ce soit. C'est aussi souvent à notre demande que le son en était diminué...

6.3 *La distance parentale avec le monde scolaire*

Si les conditions matérielles de travail ne sont pas nécessairement optimales, peut s'y associer une incapacité parentale à comprendre le sens de la scolarité et à en appréhender ses besoins:

(Enquêteur) Pourquoi ça ne signifiait rien pour eux (le bulletin)?

Ben parce qu'ils n'ont jamais été à l'école donc ils ne connaissent pas le système scolaire. [...] Il disait (le père): « mais si t'allais travailler, est-ce que tu ne penses pas que c'est mieux au lieu d'aller à l'école ? Parce que ça ne sert à rien, ça ne te mènera à rien ! » Mais voilà, après il a compris, mais c'était très difficile parce qu'il ne pouvait pas imaginer concrètement en quoi ça consiste. Donc pour lui, c'était du temps perdu, il fallait aller travailler et subvenir aux besoins de la famille au lieu d'aller à l'école, perdre son temps comme il disait. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 45-49, génération 1).

« (Enquêteur) Tes parents te soutenaient dans ta scolarité ?

Dans ma scolarité, heu... il y avait mon père. Lui, il m'incitait, il m'encourageait, enfin, plutôt, il m'encourageait à sa manière, mais il ne m'aidait pas beaucoup très pratiquement. [...] Mais sinon, l'apport de famille, moral, parfois psychologique, parfois il ne comprend pas que c'est les examens et qu'il faut passer du temps et tout ça. Il y a cette notion, ils ne comprennent pas les contraintes et donc, heu... sinon c'est un soutien moral, psychologique, mais pas pédagogique, ni aiguiller à ce qu'on doit faire. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 30-34, génération 1).

7 **La langue, son usage, ses enjeux.**

La lecture des entretiens révèle un niveau de maîtrise de la langue française qui reste assez pauvre chez certains de nos répondants, à l'exception de la population congolaise, et ce, indépendamment du nombre d'années passées en Belgique. Cette observation s'applique aux trois générations.

Quelles sont les explications qui peuvent être avancées ? Plusieurs d'entre elles apparaissent dans le fil des entretiens.

7.1 *Belgique, terre de transit*

La première concerne une partie de la population, qualifiée « génération 0 » pour laquelle l'émigration était vécue comme un phénomène temporaire qui n'incitait pas à apprendre la langue ni à se familiariser avec les institutions scolaires.

« ... les parents disaient : » on va retourner chez nous dans nos pays, on est des étrangers » et puis il y a la maman qui est toujours à la cuisine, pendant vingt ans elle est dans la cuisine, à attendre son mari, à sa pension. Et nous, quelle éducation on nous a donnée vis-à-vis de l'enseignement par rapport à ça ? Instable, maigre, triste. Aujourd'hui, décrochage scolaire, et en plus il y a la tradition qui passe avant, la culture qui passe avant. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge40-44, génération 1).

« (Enquêteur) Et tes parents ils aimeraient rester ici ?

Non, non ! Ma mère, elle repart cet été et mon père il veut que rester deux ans pour travailler. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge15-19, génération 1).

7.2 Préserver son identité

Une autre raison semble liée au besoin que ressentent les personnes immigrées d'entretenir un lien fort avec leur culture et de la transmettre à leurs enfants.

« Quand je discute avec mes parents, ce sont des mentalités différentes de celles qu'on retrouve en Belgique. Par exemple, à la maison, il y a certaines choses qui sont différentes. Donc, du coup, moi j'ai grandi dans les deux. Donc ça fait un bon petit plus. C'est mieux d'avoir deux sciences qu'une seule. On est plus dans le juste. On est plus dans le juste par rapport aux autres. Nous, en général c'est comme si on a deux avis. J'ai une façon de vivre avec la mentalité polonaise à la maison et à l'intérieur de la maison, on parle polonais. Je n'arrive pas à parler en français avec eux (parents). Je parle polonais et je vois que j'ai ici, en Belgique, la chance d'être ici et vivre et à l'intérieur de la maison vivre comme en Pologne. Je parle avec ma mère en polonais, à la maison on parle tous en polonais, vu que mon père ne sait pas trop bien le français. Et puis, je ne sais pas parler français avec eux. À la maison on parle polonais, on mange polonais. »

(Homme d'origine polonaise, classe d'âge15-19, génération 1).

« Par contre, ce que j'impose à mes enfants, c'est l'école arabe, parce qu'ils ne le savent pas aujourd'hui. Je sais qu'on a une identité, on a une histoire qui nous appartient jusqu'à notre dernier jour. [...] Il ne faut pas nier ses origines, il ne faut pas nier qu'avant tout tu dois apprendre à lire et écrire l'arabe parce que ça fait partie de ton histoire. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge40-44, génération 1).

La langue constitue un élément majeur de la culture. C'est à travers elle, notamment, que s'enseignent les principes religieux à l'école coranique ; lieu de culte largement fréquenté par la population de confession musulmane.

Dans certaines familles turques de foi chrétienne, c'est la langue syriaque (araméen) que les parents parlent aux enfants, car sa maîtrise permet à l'ensemble de ses membres, dispersés à travers le monde, de conserver des liens et de communiquer lorsqu'ils se réunissent autour des grands événements de la vie (mariages, décès...). Transmettre sa langue, c'est transmettre ses racines et son histoire.

« (Enquêteur) Ce qui n'empêche pas que dans votre milieu familial, ça, ça me surprend, vous parliez l'araméen et exclusivement l'araméen ?

Pourquoi ? Parce que, en fait, quand on a de la famille aux Pays-Bas, en Allemagne, en Suède, un peu partout, et quand on se retrouve, si on ne parle pas l'araméen, on n'a rien

qui nous unit. En fait la langue, c'est ce qui fait vivre un peuple. Si nous on ne parle pas l'araméen, on ne peut pas dire qu'on est des Araméens. Alors ici en Belgique, ben si la première génération commence à oublier, la deuxième elle savait que ses parents parlaient l'araméen, mais après la troisième, on peut dire au revoir.

(Enquêteur) Et vous, vous en êtes où là dedans ?

Nous, on est la deuxième génération, je pense. Ou la première génération ici en Belgique, je ne sais pas comment on calcule. Et nous, on parle l'araméen. Moi je l'ai étudié pendant quasi jusqu'à mes vingt ans plus ou moins. »

(Homme, d'origine turque classe d'âge25-29, génération 1).

« ... Imaginez-vous, par exemple, comme j'ai de la famille un peu partout parce qu'il fallait quitter la Turquie à cause de la religion chrétienne et tout ça, il fallait quitter la Turquie, partir dans un pays où on tolère la religion, la religion chrétienne. Donc, j'ai de la famille en Amérique, en Australie, en Allemagne, en Suède, en France, un peu partout. Et quand, par exemple, quand on se rencontre à l'occasion, à un mariage et quand il y a des décès, mais par exemple, on préfère les mariages bien sûr. Là, il y a des enfants qui viennent, dont les familles viennent de Suède, de Hollande, d'Allemagne, de France, des États-Unis et tout ça. On ne saurait pas apprendre toutes les langues, que ce soit le suédois, le néerlandais, le français, l'anglais. Mais alors, quand on voit par exemple, il y a cinq, six pays différents, mais les enfants ils jouent ensemble

(Enquêteur) Et ils se parlent en ?

Araméen. Et celui qui ne sait pas parler l'araméen, il est perdu parce que celui-là il ne sait pas jouer parce qu'il est perdu. Il est dans son coin avec ses parents parce que...

(Enquêteur) Il y en a ?

Ou, quand même, il y en a.

(Enquêteur) D'accord.

Alors, on ne voulait pas en arriver là. Donc, John et Marie, ils ne parlent tous les deux l'araméen en tout cas. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge50-54, génération 0)

Ajoutons aussi que l'implantation de la parabole sur la façade des habitations permet de capter les émissions diffusées dans la langue natale. Présente dans de nombreux foyers, elle constitue un vecteur supplémentaire d'imprégnation et de renforcement de la langue d'origine.

Les enfants de la génération 1 et 2, parlent souvent deux langues ; le français et celle que leurs parents leur ont apprise. Souvent aussi, ils ont suivi des cours pour la maîtriser. Soulignons que parallèlement à cette observation vient s'en superposer une autre qui indique que les cadets des familles en perdent peu à peu l'usage.

7.3 Le français, c'est l'affaire de l'école !

Un certain nombre de parents considèrent que l'apprentissage de la langue française est l'affaire de l'école :

« (Enquêteur) Et à la maison vous parliez français ou polonais ?

En fait, mes parents trouvaient qu'ils ne parlaient pas assez bien français pour me l'apprendre. Donc, ils se sont dit : « l'école va se charger de leur apprendre et nous on va se charger de leur apprendre le polonais. Pour qu'on ait au moins deux langues. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge 25-29, génération 1).

« Peut être qu'on s'est trompé, mais on a dit : « en parlant l'araméen avec les enfants, l'araméen il faut qu'ils apprennent l'araméen, et le français, de toute façon ça viendrait automatiquement parce qu'à l'école on leur apprend. » Par contre, l'araméen, on n'apprend pas à l'école. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 50-54, génération 0).

7.4 La faiblesse de l'instruction des jeunes épouses d'origine turque et marocaine

Dans un point précédent, il a été question de la manière dont certains mariages se contractaient, tant chez les personnes d'origine turque que marocaine; en allant chercher l'époux ou l'épouse au pays. Pourquoi ces personnes sont-elles souvent si démunies sur le plan de l'instruction ?

Un rapport intitulé « Education au Maroc – analyse du secteur » réalisé en 2010 par L'UNESCO pointe, chiffres à l'appui, les carences et les inégalités propres au système scolaire marocain. Il y est question d'une accessibilité différente selon le genre et le milieu - urbain ou rural :

« Près de 40 % des Marocains âgés de 10 ans et plus sont toujours analphabètes ; en milieu rural, ce taux atteint 60 % et près de 75 % pour ce qui est des femmes ».1

Un récent rapport de la Commission européenne pointe du doigt une situation scolaire assez semblable en Turquie.

« Réseau Eurydice, 2009 » :

« La Turquie se démarque [...] par un taux d'abandon scolaire précoce bien plus élevé et une tendance prédominante chez les filles. »2

Tous les éléments relatifs à l'usage de la langue, dégagés de l'analyse des entretiens, constituent une partie des raisons qui permettent de comprendre pourquoi le capital linguistique de certaines familles, et a fortiori celui des enfants, évolue parfois difficilement d'une génération à l'autre. Si les derniers nés des familles maîtrisent cependant mieux la langue, c'est que, parallèlement au rôle joué par l'école, il y a celui tenu par les aînés :

« (Interlocuteur1) Et les aînés corrigent aussi.

(Interlocuteur2) Les aînés corrigent, ils s'entraident entre eux très fort. Donc, plus l'aîné est avancé, plus les jeunes ont des chances de bien s'en tirer.

¹ TAWIL, S., CERBELLE S, ALAMA A. (2010) *Education au Maroc: Analyse du secteur*. UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189743f.pdf>.

² FORSSTHUBER B, HORVATH A, MOTIEJUNAITE A. (2008) *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Commission européenne. Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture P9 Eurydice. Bruxelles,
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR.pdf.

(Interlocuteur1) Beaucoup mieux que l'aîné.

(Interlocuteur2) Et on le remarque également au fur et à mesure, que le langage, la langue française, est nettement mieux exprimée par les enfants. Parce qu'on a la chance, je vous interromps, d'avoir l'aîné, puis le suivant, etc. On voit l'évolution. »

(Assistants sociales).

7.5 La langue française et les personnes d'origine congolaise

De l'ensemble des répondants, il semble que cela soit les parents d'origine congolaise qui paraissent particulièrement soucieux de s'exprimer en français avec leurs enfants, convaincus du rôle essentiel que sa maîtrise peut jouer dans l'apprentissage scolaire. De nombreux entretiens vont dans le même sens.

« (Enquêteur) Et est-ce que votre mari leur parle dans sa langue maternelle ?

Quand il parlait avec sa famille, tout le monde, c'était dans ma langue. Mais, avec moi et les enfants à la maison, il parlait en français. C'était une façon aussi de permettre aux enfants de bien parler français à l'école. Puisqu'on a des difficultés à apprendre le français quand on ne le parle pas à la maison. Moi, par exemple, j'ai eu des difficultés puisqu'à la maison j'ai grandi avec le lingala. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 40-44, génération 0).

« ... Disons que ce qui m'a aidé beaucoup, dans le sens que je ne pouvais plus parler swahili à la maison. Je parlais français. Donc, à l'école, toutes mes journées, je parlais que le français, j'ai récupéré facilement. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 40-44, génération 1).

« (Enquêteur)... À la maison vous parliez français ? Ah oui, totalement ! Mes parents ont toujours parlé français. Tout le temps ! »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 20-24, génération 1).

7.6 Une absence d'homogénéité dans les pratiques familiales

De manière générale, face à la question de la maîtrise de la langue du pays d'accueil, l'attitude parentale n'est pas plus homogène dans un même groupe d'origine qu'elle ne l'est d'un groupe à l'autre. À cet égard également, les pratiques sont variées. Si certaines de leurs caractéristiques ont pu être saisies dans l'analyse, elles ne peuvent en aucun cas être généralisées, car, pour une tendance qui semble se dégager, un contre exemple tout à coup se présente au détour d'un nouvel entretien...

« (Enquêteur) Et à la maison, quelle langue parlez-vous ?

On parle surtout le français. Parfois le « Rif ». Le dialecte du Rif. Entre eux, mes parents parlent parfois le Rif. Mais avec nous, ils parlent français. Et entre nous, avec mes frères et soeur, on parle français. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19, génération 1).

« (Enquêteur) Et euh... ta maman elle a appris le français ? Elle parlait déjà le français au Maroc ?

Non, un tout petit peu. Elle a dit qu'elle a appris le français à Bruxelles. Mais on parle tous les jours français donc ça va.

(Enquêteur) vous parlez tous les jours français à la maison ? Et vous ne parlez jamais...

Non, moi, je ne sais pas parler marocain. Un tout petit peu je comprends et juste les verbes, sinon, moi je ne sais pas parler. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19, génération 1).

« (Enquêteur) Concernant la langue arabe, l'avez-vous apprise à la maison ?

À la maison, on parlait uniquement le français même s'il y a eu quelques tentatives pour nous faire changer cela. Ces tentatives n'étaient pas imposées. C'était juste pour progresser un peu en arabe. C'était une bonne résolution qui tombait une fois l'an. Mais, cela ne durait pas. Au final, on suivait tous, toutes surtout, des cours d'arabe principalement à la mosquée avec des succès assez mitigés. Je maîtrise très peu l'arabe alors que mes soeurs mieux que moi. Il y en a une qui commence à avoir une bonne maîtrise de l'arabe. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 25-29, génération 1).

8 Focus sur les particularités de deux populations

Certains entretiens mettent au jour des particularismes culturels qu'il nous semble utile de rapporter ici. Ils ne concernent pas l'ensemble de notre public cible. Sans présumer de l'existence d'autres spécificités auxquelles la recherche n'a pas eu accès, la présentation qui suit vise seulement à éclairer un peu plus la question des conditions de vie et d'apprentissage de certains enfants. Il est utile de préciser qu'en ce qui concerne les témoignages relatifs au premier des deux focus, il s'agit de propos tenus par des répondants de la population cible, contrairement à ceux du second focus qui sont tenus par des professionnels.

8.1 L'organisation familiale congolaise

Chez les personnes d'origine congolaise, comme nous le révèle les entretiens et l'analyse réalisée dans la section du rapport consacré à l'exercice de l'autorité parentale, l'autorité d'un père et d'une mère, peut se déléguer à des membres de la famille élargie tels des oncles et des tantes ou à des frères et sœurs plus âgés qui ont quitté le foyer familial. C'est dans ce contexte que certains enfants sont envoyés en Belgique par leurs parents afin d'y suivre des études. Leur scolarisation relève d'une responsabilité partagée, toute comme leur éducation.

L'attention et les conditions matérielles dont bénéficient ces enfants ne sont pas nécessairement similaires à la propre descendance de ces familles d'accueil. Du reste, l'espace disponible pour travailler dans de bonnes conditions se restreint également avec le nombre d'enfants présents dans la maison.

« Je faisais mes devoirs sur la table de la salle à manger, avec tous les gens qui passaient, les gens qui regardaient la télé, enfin, voilà, c'était vraiment le cirque! »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 30-34, génération 1).

D'autre part, certains hommes entretiennent parfois plusieurs femmes («deuxième bureau » est l'expression qui consacre cette pratique) et les enfants des uns et des autres, tous réunis sous un même toit peuvent partager un quotidien qui n'offre pas toujours des conditions de vie faciles.

« Bon, j'ai tenté l'expérience. J'ai tenté à deux femmes, mais j'ai vu des femmes, des femmes qui ont déjà des enfants. Mais ça donne plus à l'intérêt donné à leurs enfants que mes enfants. Moi, j'ai promis à leur maman que là où je serai, mes enfants seront là et je dois quand même essayer un peu de mettre mes enfants à l'aise et qu'on puisse un peu aller de l'avant. Je ne veux pas de quelqu'un qui vient m'embêter et essaie un peu d'ignorer ce que j'ai déjà et faire... »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge 40-44, génération 0).

Selon que vous soyez...

Bien que la question ait déjà été abordée dans une autre section (« Parcours migratoires »), il nous paraît utile de revenir brièvement sur les circonstances à l'origine de la migration dans le but de comprendre pourquoi et comment elles exercent une influence sur la trajectoire scolaire des enfants. Selon qu'elles soient sur le sol belge suite à l'obtention d'une bourse d'études ou en qualité de réfugiée, les familles congolaises vont disposer d'un capital social, professionnel et culturel différent qui va façonner le rapport que les enfants vont entretenir avec la société d'accueil et ses institutions. Généralement hautement scolarisées, les familles « boursières » possèdent une maîtrise de la langue française et des savoirs qui permettent d'orienter le choix des études, des écoles et, plus globalement, de soutenir la scolarité. Les familles « réfugiées » sont, quant à elles, souvent plus démunies de ce point de vue. Ces deux types de famille ne partagent pas une même vision de l'école et se fréquentent assez peu.

« Oui, oui, j'en ai eu comme ça deux connaissances que je parle avec eux qui me disaient : « oui, mais pourquoi il doit aller loin pour étudier ? Pourquoi il va à Gembloux ? » Alors, je ne sais pas, je pense qu'il y a quelque chose qui peut être lié au manque de stimulus au niveau de la famille ; on les motive pas assez. Mais quand je vois les collègues de la diaspora, par exemple congolaise, il y a aussi deux catégories : il y a une diaspora congolaise déjà comme nous, qui sont venus comme boursiers et qui sont là et d'autres qui sont venus comme réfugiés, c'est parfois pas la même chose aussi.[...]Je trouve qu'ils sont moins ouverts, ils sont plus en retrait déjà par rapport à nous, qui sommes venus pour faire des études doctorales, etc. On se fréquente moins, à part peut-être aussi pour eux ce sont des amis, de la famille, etc. On se fréquente moins.

Il reste le problème de ceux qui arrivent, ils ont le statut de réfugié, etc. Je pense que c'est là où les enfants sont marqués, le temps que les parents puissent s'insérer socialement et professionnellement. Ça, je pense que ça marque les enfants, ça crée un handicap qui peut avoir des effets rémanents

(Enquêteur) D'accord

Je ne sais pas... Pour moi par exemple, ça été très vite. Je pense que moi, j'ai, nous on a subi ça moins à cause du fait qu'on a eu la chance d'avoir cette intégration ici avec une bourse de formation et puis après on a quand même accédé à une carrière professionnelle, ce qui fait qu'on a été dans des logements sociaux, mais c'était comme si on attendait d'améliorer notre carrière professionnelle pour pouvoir s'en sortir donc

(Enquêteur) Vous avez vécu ça de façon temporaire, comme un pis-aller temporaire ?

Oui c'est ça. Je pense que si on reste dans des situations comme ça, ça marque d'une manière ou d'une autre les enfants et ça peut avoir des effets négatifs. »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge 55-59, génération 0).

8.2 Immigration turque et organisation sociale : Témoignages

Les témoignages qui suivent sont ceux de deux assistantes sociales. Ils révèlent tout d'abord de quelle façon un espace géographique se découpe et se divise dans une logique d'occupation du territoire qui sépare une population de même origine selon sa provenance, urbaine ou rurale. Ces deux catégories de population ne se mélangent pas plus qu'elles ne se fréquentent.

« (Enquêteur) Et quand vous dites qu'effectivement il y a comme ça des rues qui sont nationales, qu'est-ce qui fait que les choses sont comme ça, parce que pour se regrouper, il faut qu'il y ait la possibilité de le faire aussi... »

On peut prendre le cas des Turcs par exemple. Il suffit qu'il y ait déjà une ou deux familles turques implantées, les enfants grandissent, les filles sont en âge de se marier, ils retournent au pays ils ramènent le mari, le mari ramène la maman. Vous voyez, ça va comme ça. Et ça se tisse. Par exemple, entre les Turcs, c'est fort caractéristique, début de la route de XXX, c'est tous des Turcs issus du milieu campagne, donc au-delà d'Ankara. La route de YYY, c'est tous des Turcs issus des côtes en fait Vous voyez, donc, c'est vraiment métissé comme ça. Et ce qui est rigolo, c'est qu'ils ne se parlent pas. »

(Assistante sociale).

Ce que ces professionnelles révèlent recouvre deux réalités distinctes : d'une part l'absence de cosmopolitisme de certains quartiers et d'autre part, une ségrégation opérée au sein d'une même origine. Elles vont plus loin dans leurs propos et expriment, au départ de cette observation, des ambitions scolaires différenciées. Les parents issus de milieux ruraux, moins scolarisés que leurs homologues des villes envisagent pour leurs enfants un avenir plus conforme à la tradition. Ils sont moins enclins à favoriser la réussite scolaire.

« Les familles turques par exemple des campagnes ne visent pas très loin pour leurs enfants. La maman reste à la maison. Si la gamine va jusque douze, treize ans et qu'à quatorze ans elle se marie, mais y a pas de soucis, que plutôt les personnes qui viennent par exemple d'Istanbul, donc d'une ville ou la région côtière comme tu expliquais. Voilà eux, ils visent pour leurs enfants. La promotion sociale est très, très importante pour les enfants. »

(Assistante sociale).

Le témoignage suivant permet de comprendre pourquoi l'apprentissage de la langue française n'est pas ressenti comme une nécessité. En effet, les personnes originaires de Turquie, en se regroupant dans une même rue, développent un système social et professionnel capable, jusqu'à un certain point, de s'auto suffire.

« (Enquêteur) Donc vous dites, ils restent essentiellement entre eux, parlent entre eux et ne souhaitent pas forcément franchir le cap. »

(Interlocuteur 1) Les épouses pas. Davantage les pères, les maris. [...].

J'ai l'impression que ce n'est pas intéressant, par exemple pour les chefs de famille, parce que c'est très patriarcal chez eux, que ce n'est pas intéressant que leur épouse parle le français, ce n'est pas la peine parce que les magasins... comme y a énormément de magasins turcs ou maghrébins, elles font leurs courses là-bas et donc n'ont pas besoin de parler français, elles ont tout à portée.

(Enquêteur) C'est ça, et alors vous dites qu'une des conséquences, c'est que les enfants finalement ont une scolarité plus difficile parce qu'on ne pratique pas la langue française à la maison ?

(Interlocuteur2), Car ils continuent à parler entre eux le turc... »

(Assistants sociales).

Dans un tel contexte, l'utilisation presque exclusive de la langue natale n'a aucune incidence négative sur le déroulement de la vie quotidienne, mais cette quasi-relégation de la langue du pays d'accueil au profit de celle du pays d'origine contribue aux difficultés que rencontrent les enfants à assimiler la langue française.

Les mariages se contractent très tôt :

« (Interlocuteur 1) Chez les Turcs, les mamans sont relativement jeunes. Même très jeunes.

(Interlocuteur2) Oui, elles ont leur premier enfant généralement vers quinze – seize ans.

(Enquêteur) Actuellement ici ?

(Interlocuteur2) Ou bien souvent, elles reviennent du pays. »

(Assistants sociales).

Une règle semble prévaloir en la matière : se marier entre soi :

(Interlocuteur1) Ils ne se marieront pas avec des Belges, non, ils ramènent du pays.

(Enquêteur) Donc, en règle générale, il n'y a pas de mariage mixte au niveau des nationalités ?

(Interlocuteur2) Non, on n'en connaît pas.

(Interlocuteur1) On n'en a jamais connu. »

(Assistants sociales).

L'entretien qui a été mené avec ces deux assistantes sociales interpelle à plus d'un titre... Plus que la question de la langue et des difficultés liées à son apprentissage, il révèle des destinées féminines qui s'éloignent des valeurs d'émancipation prônées et soutenues par l'institution scolaire. Parallèlement à ces témoignages, nous en avons recueilli d'autres, ailleurs et de la bouche, cette fois de répondants d'origine turque. Ceux-ci confirment une certaine tendance « communautariste » chez ces populations.

« Je crois que l'amorce de ce problème c'est la langue. Parce que moi, j'avais l'avantage que mon père parlait le français. Donc mon père pouvait me suivre dans les études. Malheureusement, la plupart des Turcs qui sont arrivés ici ne connaissaient pas spécialement la langue et ont continué à ne pas la connaître et ont continué à vivre toujours entre eux. Donc, ils n'ont pas ressenti le besoin de connaître la langue. Donc ce qui a fait qu'ils ne l'avaient pas vraiment enseignée à leurs enfants. Moi je connais beaucoup de familles qui, encore maintenant, ne savent pas dans quelle école, dans quelle orientation, en quantième année sont leurs enfants. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 25-29, génération 1).

« (Enquêteur) Et... pour revenir sur le parcours secondaire, tu dis que tu avais eu des problèmes de français ?

J'avais des problèmes de français. Pourquoi ? C'est toujours la même chanson... À la maison, nous parlons le turc. C'est pareil pour les Marocains, mais les Turcs ont eu beaucoup de mal à s'intégrer. Ils sont très chauvins, très nationalistes. Ce n'est pas négatif tout ça, mais le turc... On s'exprimait en turc à la maison. Le seul moment où on s'exprimait en français, c'était en classe, avec le prof. Donc, c'était le seul moment de notre jeunesse où on s'exprimait en français, c'était avec le prof. Lorsqu'on ne s'exprimait pas avec le prof, avec les amis, les copains de classe c'était des Turcs. Donc on s'exprimait en turc.

(Enquêteur) Ah, tu t'exprimais en turc même avec tes copains de classe ?

Bien sûr. C'était que des Turcs. Je m'exprimais en turc avec eux. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 30-34, génération 1).

« Les Turcs parlent turc. Moi, je me sens les deux. Je suis donc née en Belgique, j'ai fait mes études en Belgique... Je me sens Belge avant tout, mais le côté turc revient parfois. En fait, si vous voulez, quand on est à l'extérieur, à l'école, au travail, on est Belge ; on se sent Belge parce qu'on fait partie de la vie active belge. Mais, une fois qu'on rentre à la maison, on est des Turcs. La frontière, en fait, c'est la porte. Une fois qu'on passe la porte, on parle turc avec les parents, on a toute la culture turque que ce soit culinaire, vestimentaire, etc. Quand on était petit, on devait vraiment vivre dans deux mondes... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 20-25, génération 1).

Certains enfants turcs reprochent d'ailleurs à leurs compatriotes de se replier sur eux-mêmes, dans une attitude de rejet à l'égard de la population d'origine belge.

« Aussi, ce que mes parents nous disent tout le temps, c'est qu'on est trop avec les Belges... avec d'autres origines que la nôtre. Pour eux des fois cela pose problème... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 15-19, génération 1).

« ... des parents qui ne parlent pas la même langue que les profs... Et les enfants sont là depuis quinze ans, enfin depuis qu'ils sont nés, ils sont peut-être nés ici, les parents ne parlent pas français, et faut pas déconner ! Je veux dire, comment tu veux aussi que l'enfant s'y retrouve ? [...] Après tu rentres dans ta communauté, tu fais des petits trucs communautaires toute la journée, tu t'ouvres pas... Déjà les parents ne sont pas ouverts ! Comment veux-tu que les enfants soient ouverts ? C'est impossible ! Les parents restent entre eux, en communauté, les enfants vont rester en communauté ! On a l'image des parents pour ce qui concerne l'ouverture, et tout ça. Les parents ne sont même pas ouverts à la base, alors je ne parle même pas des discours qu'ils doivent se taper à la maison, parce que les enfants, ils répètent ce que les parents disent. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 30-34, génération 1).

Conclusions

Guidée par un désir d'ascension sociale, la réussite scolaire représente un enjeu majeur dans la plupart des familles d'origine immigrée que nous avons rencontrées, mais les moyens qu'elles mobilisent pour permettre à l'enfant de réussir sont liés à une variété de facteurs qui les distinguent et les caractérisent. Parmi ceux-ci, rappelons le degré de maîtrise de la langue française qui, associé au niveau d'instruction des parents, va favoriser ou au contraire freiner les contacts avec les enseignants et faciliter ou rendre malaisé, voire impossible, l'encadrement des devoirs à la maison. L'impossibilité des parents à s'exprimer en français engendre une incapacité à comprendre le fonctionnement du

système scolaire, elle-même à l'origine d'une impuissance à orienter l'enfant dans le choix des filières et des établissements. Les entretiens font état de nombreux parcours rendus laborieux par cette conjonction de facteurs.

Les modèles sur lesquels les familles sont construites influencent également la manière dont la scolarité est soutenue. Lorsqu'elles sont femmes au foyer, les mères jouent souvent un rôle capital dans la vie scolaire de l'enfant. Plus ou moins instruites, elles encadrent les devoirs, soutiennent l'effort, dialoguent, rencontrent les enseignants, s'opposent dans certains cas aux prescrits culturels en revendiquant l'égalité des genres... Ces pratiques ne sont cependant pas homogènes ; pas plus qu'elles ne correspondent nécessairement aux attentes normatives de l'école. Quel que soit leur degré de familiarisation avec la « chose scolaire », elles s'efforcent souvent de dépasser leurs limites en recourant à une aide extérieure - payante ou pas - pour elles et/ou leurs enfants.

Les pères, habituellement moins présents à la maison, s'appuient davantage sur le discours pour encourager l'enfant à s'impliquer dans ses études. Ils les exhortent à réussir, évoquent la pénibilité de leur métier, lorsqu'eux-mêmes n'ont pas fait d'études, et les sacrifices financiers auxquels la famille a consenti. Ils tentent ainsi de faire prendre conscience du rôle que joue l'école dans la transformation des conditions de vie.

Même analphabètes, les parents accordent beaucoup d'attention au journal de classe et au bulletin. Celui-ci fait l'objet d'un décodage soigneux où la couleur rouge est clairement perçue comme un signal d'échec. Il représente parfois le seul lien entre l'école et la maison.

Soutenir le projet d'étude paraît plus déterminant que la capacité à savoir lire et écrire. En d'autres termes, l'analphabétisme des parents apparaît comme un obstacle moins important à la réussite scolaire si ceux-ci soutiennent et encouragent l'enfant au quotidien.

Les aînés des fratries contribuent, par leur expérience et les savoirs qu'ils ont accumulés, à la réussite scolaire des plus jeunes. Tout à la fois précepteurs, détenteurs parfois de l'autorité et représentants des parents auprès des enseignants, ils sont investis d'une responsabilité qui n'est pas nécessairement bien perçue par des derniers.

L'autorité parentale et son exercice se pratiquent différemment chez les personnes d'origine congolaise. Elle peut être déléguée non seulement à la sœur ou au frère aîné de l'enfant, mais également à son oncle ou à sa tante. La cohabitation d'enfants issus d'unions différentes ou envoyés par leurs parents d'Afrique chez un membre de la famille dans le but de réaliser des études, se rencontre assez régulièrement.

Il existe aussi des familles qui ne se sentent pas concernées par l'école, qui n'en comprennent ni le sens, ni la nécessité et qui, au mieux s'en désintéressent, au pire, découragent toute volonté d'apprendre.

Les filles de certaines familles sont ainsi parfois détournées des études au profit d'un apprentissage lié au statut de femme au foyer. Elles y réagissent différemment ; se conformant aux attentes ou, au contraire s'en échappant pour tenter de mener plus conforme à leurs aspirations.

Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les devoirs peuvent nuire au bon déroulement de la scolarité. Le nombre d'enfants souvent plus important que celui des chambres disponibles, l'exiguïté de certains logements, l'absence de calme dans les

espaces partagés se combinent parfois aussi avec une incapacité parentale à imaginer ce dont l'enfant a besoin pour travailler dans de bonnes conditions et ce qu'une scolarité implique en termes de contraintes et d'exigences.

Les entretiens révèlent que l'usage du français reste sujet à caution. Certains parents considèrent que c'est à l'école à se charger d'apprendre cette langue à leurs enfants et à ce titre, ils ne la parlent pas à la maison. Le rapport à la langue présente des variations propres à chaque type de famille. Pour certaines d'entre elles, c'est la question de la préservation de l'identité culturelle qui est en jeu et qui justifie la seule pratique de la langue du pays d'origine. Il semblerait à cet égard que les familles d'origine turque manifestent une tendance plus prononcée que les autres à créer et conserver un « entre soi » perçu par les enfants eux-mêmes comme la marque d'un certain « communautarisme » à l'origine de difficultés scolaires et plus largement d'intégration.

Par ailleurs, l'absence de pratique de la langue française chez certaines jeunes mères d'origine turque et marocaine, arrivées en Belgique par mariage, représente une source potentielle de difficultés scolaire pour leurs enfants.

L'aisance avec laquelle les familles d'origine congolaise s'expriment dans la langue française dépend souvent des raisons de leur présence sur le territoire. L'enfant de celles qui séjournent en Belgique suite à l'obtention d'une bourse d'études détient davantage d'atouts sur le plan socio-économique et culturel que celui dont les parents possèdent un statut de réfugié. Ces différences de position influencent nécessairement le cheminement scolaire.

Bibliographie

FORSSTHUBER B, HORVATH A, MOTIEJUNAITE A. (2008) Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe. Commission européenne. Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture P9 Eurydice. Bruxelles, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR.pdf.

TAWIL, S., CERBELLE S, ALAMA A. (2010) Education au Maroc: Analyse du secteur. UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189743f.pdf>

