

REPRÉSENTATIONS ET ATTITUDES DÉVELOPPÉES À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Pierre Assenmaker

Sommaire

Introduction.....	3
1 Déterminants des représentations de l'institution scolaire	3
1.1 Les relations avec l'école dans le pays d'origine.	3
1.2 Statut d'immigré et représentations.....	4
1.3 Projets migratoires et représentations.....	5
1.4 Projets institutionnels et représentations	7
1.5 Socialisation et représentations	8
2 Attentes vis-à-vis de l'école	9
2.1 Devenir adulte	9
2.2 Progresser dans la hiérarchie sociale.....	10
2.3 Apprendre un métier qui force le respect	10
2.4 Surmonter les déterminismes et les discriminations.....	11
2.5 Des attentes parfois divergentes	11
3 Le sentiment de compétence.....	13
3.1 L'influence du milieu d'origine.....	13
3.2 Autolimitations.....	14
3.3 La rencontre avec l'école.....	15
3.4 Effet « Pygmalion » et effet de « vérification de soi »	16
3.5 Représentations négatives et réactions d'orgueil.....	17
3.6 Encouragements	19
4 L'utilité de l'école	20
4.1 S'intégrer dans la société d'accueil	20
4.2 Un gain trop indirect.....	20
4.3 Une image écornée	20
Conclusions.....	22
Bibliographie.....	23

Introduction

Il semble intéressant d'étudier les représentations **de** l'institution scolaire, car ces représentations peuvent être porteuses de dispositions particulières à l'égard de l'école. S'intéresser aux représentations pourrait contribuer à expliquer comment les jeunes issus de l'immigration et leurs familles abordent leurs relations avec l'institution scolaire. Les attentes à l'égard de l'école, le sentiment de compétence personnel, l'impression d'utilité de l'école sont autant de dispositions qui pourraient être influencées par certaines représentations de l'institution scolaire. Toutefois, la multiplicité des contextes qui influent sur la production des représentations suppose qu'il semble difficile de postuler a priori l'existence de représentations « cohérentes » ou « homogènes » au sein de collectivités issues de l'immigration. Certaines attentes, liées à des représentations familiales positives, pourraient par exemple se muer en déceptions par l'expérience de la réalité scolaire¹.

1 Déterminants des représentations de l'institution scolaire

L'étude des entretiens réalisés lors de cette étude ainsi que la littérature produite sur le sujet permettent de distinguer une multitude de facteurs susceptibles d'influencer des représentations de l'institution scolaire :

- Les relations que les migrants entretenaient avec l'école dans leurs pays d'origine.
- Le statut d'immigré et le rapport entretenu avec la société d'accueil, du fait de ce statut.
- Les projets migratoires des familles, c'est-à-dire les intentions qui les ont conduites à émigrer.
- Les écoles elles-mêmes, car elles sont porteuses de certains types de relations avec leurs publics.
- La multiplicité des contextes de socialisation des jeunes.

Chacune de ces « sources » de représentation fera l'objet d'un chapitre au sein de cette communication.

1.1 *Les relations avec l'école dans le pays d'origine.*

Les représentations que se font les publics issus de l'immigration de l'institution scolaire en Belgique ne naissent pas sur un « terrain vierge ». Celles portées par les premières générations d'immigrés pourraient être inspirées par le rapport à l'école dans leurs pays et milieux d'origine. Ces représentations pourraient, dans une certaine mesure, « traverser les

¹ Il convient également de préciser certains éléments méthodologiques. L'expression des représentations – complexes, variées, parfois contradictoires. – s'inscrit dans une interaction entre le répondant et l'enquêteur, interaction qui influe sur le discours du répondant. Ce dernier peut choisir de révéler certaines idées, certains avis et d'en garder d'autres en vue de produire un effet particulier sur l'enquêteur. Ceci nous encourage parfois à prendre un peu de recul par rapport aux extraits proprement dits. Par ailleurs, les représentations, en tant que « toile de fond » de l'action, faite d'un ensemble hétérogène d'idées, de connaissances, d'opinions, etc. ne sont généralement pas exprimées telles qu'elles. Cette trame apparaît « en filigrane » des discours tenus par nos répondants sur tel ou tel sujet, ce qui n'est pas toujours facile de rendre au travers d'extraits d'entretiens

frontières » en même temps que leurs dépositaires et influencer les relations à l'école dans le pays d'accueil. En ce qui concerne les nationalités d'origine intégrées dans nos critères d'échantillonnage, il est clair que l'institution scolaire en République Démocratique du Congo n'est pas comparable à celle de la Turquie, de la Pologne ou du Maroc. Les processus politiques et historiques qui ont conduit à la formation des systèmes scolaires tels qu'ils se présentent aujourd'hui dans ces pays² diffèrent fortement. De ces projets différents résultent des représentations différentes et donc des relations différentes à l'institution scolaire.

Toutefois, la correspondance entre une nationalité et une « culture » homogène dans les rapports qu'elle institue à l'égard de l'école est loin d'être évidente. Les personnes des communautés syriaques, kurdes ou arméniennes de Turquie n'entretiennent pas le même rapport au projet institutionnel que les Turcs qui ne font pas partie d'une « minorité opprimée » ou perçue comme telle. On comprend dans le témoignage ci-dessous, le lien direct entre l'identité ethnique, le rapport à l'état central dans le pays d'origine et les représentations de l'école, y compris dans le pays d'accueil.

« Nous les Kurdes on a beaucoup de problèmes. On n'a pas de pays et chaque fois qu'on était au village il y avait l'armée, tout ça, et la peur. Pour ça le seul moyen pour qu'on puisse s'en sortir c'est par les études. »

(Femme d'origine turque, classe d'âges 40-44 ans, génération 0)

Le milieu urbain ou rural d'où proviennent les répondants pourrait en outre se révéler aussi important que la nationalité d'origine, dans la mesure où l'institutionnalisation, les efforts de « modernisation » nationale et le développement d'un système scolaire n'ont généralement pas touché avec la même intensité les zones urbaines et les zones rurales des pays dont sont issues les populations qui nous intéressent. Les représentations de l'école divergent donc fortement selon que l'on est issu de Régions « scolarisées » ou de régions peu scolarisées.

« (Enquêteur) Et par rapport à ta soeur, tes parents savaient qu'elle était en professionnel ?

Pour eux, un métier c'est plus important. Donc le fait d'avoir un métier, d'avoir quelque chose en mains, ça voulait dire qu'elle avait fait des études. Il faut savoir qui ni ma mère ni mon père n'ont été à l'école. Comme je le disais tout à l'heure, mon père a appris tout seul et ma mère n'a pas pu parce que c'était la fille aînée et qu'elle devait aller traire les vaches et aider sa mère. Donc elle n'a pas pu aller à l'école. »

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

Pour ces parents qui ne connaissaient pas l'école, le plus important pour eux était d'avoir un métier en main, de savoir se débrouiller seul. Les études n'ont de sens que rapportées au métier que l'on y apprend.

1.2 Statut d'immigré et représentations

Lorsque nous nous intéressons aux représentations, nous ne pouvons guère ignorer que le « statut d'immigré » pourrait, indépendamment des représentations « importées » lors de

² Voir par exemple GEORGEON F. (1995), *La formation des élites à la fin de l'Empire Ottoman : le cas du lycée de Galatasaray*, In : Modernités arabes et turques : maîtres et ingénieurs, Editions Edisud, pp.15-26.

l'immigration, être producteur de représentations. La manière dont les immigrés se représentent eux-mêmes ainsi que leur implication dans la société d'immigration pourrait être décisive dans la relation à l'institution scolaire. A. Sayad³ s'est par exemple penché sur la difficulté et l'ambiguïté d'être immigré, situation qu'il considère comme marquée par une « double absence ». À la fois absent, car oublié de son pays d'origine et absent dans son pays d'accueil, car tenu au mutisme, « l'immigré » au sens où l'entend Sayad serait en proie à un sentiment de provisoire, même lorsque la réalité de son implication durable dans le pays d'immigration ne fait plus de doute. Ce sentiment de provisoire compromettrait son implication dans la société d'accueil. Sayad accorde néanmoins un rôle déterminant à la génération d'immigration, car les enfants d'immigrés n'entretiendraient pas le même rapport à la trajectoire migratoire de leurs familles que leurs parents, ce qui faciliterait leur « présence » au sein de la société d'accueil.

« (Enquêteur) Et au niveau des infos sur l'école, comment tu t'es orientée pour faire kiné, t'as reçu quoi comme infos ?

(...) Comme à l'époque, il n'était pas dit qu'on allait rester en Belgique, parce que tous les immigrés sont venus pour repartir, on était avant en début 80, mon père était en train de faire construire au Maroc, on allait retourner. On allait tous retourner, mais voilà, après le premier voulait pas, il voulait finir sa scolarité, la deuxième aussi, ben moi je suis directement, je voulais aussi finir au moins jusqu'à ma sixième humanité, et puis finalement, mon père à bien vu que nous étions plus belges que Marocains, et il a dit : « Non, moi je reste ici, avec mes enfants », donc voilà, au grand désespoir de ma mère, qui voulait retourner parce qu'elle, elle a une famille jeune, sa mère est jeune, ses frères et soeurs n'étaient pas encore mariés, elle a étudié au Maroc, le Maroc était toute sa vie. Et il (le papa de l'interlocutrice) lui avait promis : « On va pour améliorer nos conditions de vie et on revient », chose qu'il a faite. Il a sauvé de la misère la famille de maman, sa famille à lui, il a réussi à construire une maison là bas, et voilà que nous pendant notre scolarité, on est ados, on fait nos humanités, moi, donc je choisis sciences-math et puis l'espoir de mon père c'était médecine hein. « Ah toi, t'es peut être la plus intelligente, tu va peut être faire médecine, pourquoi pas... » et être médecin hein, au Maroc, comme n'importe où dans le monde, hein ça fait bien hein ! Donc voilà, je fais sciences-math, très facilement, parce que j'aime bien, et parce que voilà, en même temps on est aussi une génération où on ne va pas broser les cours même si ça nous ennuie, on ne sort pas de l'école, on fait ce qu'il faut, les parents sont derrière, on sait qu'ils se sacrifient pour nous. Même quand les filles disaient : « Oh ce cours-là il est vraiment nul, vient on va dehors, on va broser ». Ben non, parce que je pensais à mes parents, si tu veux broser, ben brosse, mais moi je reste là ».

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

1.3 Projets migratoires et représentations

Comme déjà dit dans la section « histoire migratoire collective et impact sur la scolarité, Zahia Zeroulou, quant à elle, s'intéresse aux différences qui pourraient expliquer les réussites scolaires divergentes au sein des familles immigrées algériennes en France. Elle constate que *toutes les familles étaient porteuses d'un projet et d'une volonté d'ascension sociale en quittant leur milieu d'origine. L'élaboration de ces projets structure la*

³ SAYAD A. (2006), L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. L'illusion du provisoire, Raisons d'agir Edition, 216 p.

représentation de leur avenir possible à la fois dans le pays d'accueil et dans le pays d'origine⁴. Elle identifie plusieurs facteurs qui influent sur la réussite ou l'échec scolaire :

- la position sociale dans le pays d'origine ainsi que le statut d'urbain ou de rural qui suppose que certaines familles disposent d'un « capital culturel » qui facilitent la transition de l'Algérie vers la France ;
- les modalités objectives d'émigration et la rapidité avec laquelle s'est opéré le regroupement familial ;
- le projet migratoire qui viserait soit le retour en Algérie et un sentiment de provisoire qui risque de se muer en absence de projet de vie dans le cas où la famille est confrontée à des échecs, soit l'implantation définitive en France, plus compatible avec l'investissement scolaire.

Ces éléments, comme certains de ceux mis au jour par A. Sayad, trouvent de nombreux échos au sein de notre étude. L'extrait suivant témoigne du fait que certaines familles issues de l'immigration étaient, avant même le départ en Belgique, orientées vers la préparation de la scolarité dans le pays d'accueil au travers de l'inscription dans certaines écoles.

« (Enquêteur) Et comment ça s'est passé en primaire ici, tu ne parlais pas la langue ?

Oui, c'était compliqué. Parce que ma mère, avant, elle me mettait à chaque fois dans une école privée [au Maroc, avant l'émigration], comme ça j'avais les cours en français et pas en arabe. Donc, elle m'a inscrite pour toute l'année et j'ai été une semaine. Toutes les filles de mon quartier, elles allaient à l'école à côté et elles recevaient les cours en arabe. Je voulais rester avec mes copines. Et j'ai parlé avec ma grand-mère pour la convaincre qu'elle me mette dans l'école du quartier. C'est plus facile, je peux rentrer à 12h00. Parce que là-bas, c'est des écoles privées, ils viennent te chercher en transport. Donc, à chaque fois que le transport venait me chercher, je me cachais sous la table. Ma mère, elle m'a dit non, vas-y, comme ça, quand on sera en Europe, tu auras déjà la langue parce qu'elle avait déjà dans la tête de partir en Europe. Parce que moi je ne suis pas du genre à rêver. Ma mère, elle adore rêver ».

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

Y. Brinbaum et A. Kieffer développent des hypothèses assez proches de celles de Z. Zéroulou, en identifiant la mobilisation familiale autour de la scolarité des enfants comme un facteur déterminant. Ils s'intéressent aux effets séparés des origines nationales et des origines sociales sur les réussites scolaires. Les fortes aspirations scolaires des familles immigrées à l'égard de l'école génèrent, à origine sociale identique, des réussites scolaires supérieures chez les enfants issus de familles immigrées. « *Les aspirations élevées des familles immigrées, du fait même de la migration, construiraient leur projet autour de la scolarité de leurs enfants, percevant le système éducatif comme un moyen d'intégration et de mobilité sociale ascendante* »⁵. Ils montrent également qu'à position sociale identique, les enfants d'immigrés maghrébins auraient davantage tendance à envisager d'entreprendre des

⁴ ZEROULOU Z. (1988), *La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation*. In: Revue française de sociologie, 29-3. pp. 447-470.

⁵ BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2007), *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre génération*, Communication aux 3es Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 24-26 octobre, p.2, URL : <http://hal.inria.fr/docs/00/17/86/41/PDF/07046.pdf>

études dans les filières générales ainsi que d'accéder à des études supérieures que les « Français de souche » et les Portugais. L'orientation précoce des premiers dans des filières technologiques et professionnelles serait dès lors particulièrement mal vécue. Les frustrations scolaires des parents seraient à l'origine de ces aspirations fortes.

1.4 Projets institutionnels et représentations

Pour F. Dubet⁶, l'école était porteuse d'un « programme institutionnel » particulier qui, dans le cas de l'école républicaine française, visait d'une part l'individualisation/subjectivation des personnes – le développement, chez les élèves d'une certaine indépendance à l'égard du groupe social ou de la communauté, d'un libre arbitre – et d'autre part la formation des élites de la nation à travers le transfert d'un capital culturel - la « grande culture » - de la société à ses élites.

« Le parcours scolaire, les parents ont encore, non pas les parents, excusez-moi. Les professeurs, l'école, ont encore une chance de pouvoir nous récupérer. (...) J'insiste bien sur ce mot, « récupérer ». Pour nous détourner, parce que c'est ça ! Pour moi, je ne suis pas pessimiste, mais je partageais les choses quoi, en disant, si l'école peut aider, ben l'école n'aide pas du tout en fait. L'école aide à ne pas obéir à ses parents. L'école aide à la liberté. L'école aide à du libre examinisme. L'école aide à se séparer des pouvoirs des parents... Je ne sais pas comment vous dire. Quand à l'école, on nous apprend plein de choses, comme la liberté, etc., eh bien ça développe chez l'enfant...une certaine...

(Enquêteur) Un certain esprit critique ?

Une idéologie. Alors, quoi ? Soit du capitalisme, par rapport si on parle juste de l'argent, par rapport à la laïcité si on parle juste de ça, par rapport... »

(Homme d'origine turque, 25-29 ans, génération 1)

Selon F. Dubet, le programme « universaliste » de l'institution scolaire est en crise, sous l'effet notamment de la massification de l'accès à l'école et de la critique du caractère élitiste du projet initial. En Belgique, selon M. Verhoeven⁷, qui étudie la manière dont les systèmes scolaires abordent la question culturelle, le « projet universaliste » continuerait à affleurer dans certaines orientations et pratiques éducatives de l'enseignement officiel⁸. Cela se traduirait par une certaine réticence à valoriser certaines spécificités culturelles dans le programme éducatif. Les programmes spécifiquement orientés vers la reconnaissance des particularismes culturels peuvent, par exemple, être vécus comme « stigmatisants » par les publics en question, enfermant ces derniers dans des identités définies en quelque sorte de l'extérieur, par l'institution. Des modèles plus « sensibles à une reconnaissance des différences culturelles et personnelles (une sorte de compromis entre le personnalisme chrétien et le culturalisme) »⁹ seraient, selon M. Verhoeven, plus perceptibles au sein des écoles du réseau libre, comme en témoignent les cours d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (OLC).

⁶ DUBET F. (2002), Le déclin de l'institution, Seuil, Paris, 428 p.

⁷ VERHOEVEN M. (2003), *L'école face à la question culturelle*, in : Nouvelles figures de la question sociale. La revue nouvelle, n°12, Bruxelles, p. 100. URL : http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/097-106_ARTICLE_Verhoeven.pdf

⁸ VERHOEVEN M. (2003), op.cit. p. 100

⁹ Ibid.

Par ailleurs, si l'école républicaine de « l'Égalité » peut avoir quelques difficultés à aborder la question de la différence culturelle, il apparaît également qu'elle est porteuse d'une certaine conception de l'individu, libre et dégagé des pesanteurs des solidarités naturelles de la famille, représentations pas toujours partagées par les familles elles-mêmes. D'une certaine manière, l'école « du mérite » s'opposerait à certains modèles de développement individuel reposant sur les solidarités familiales. Sur ce point, certains témoignages indiquent une rupture entre les parents immigrés et leurs enfants.

« Ce qu'il y a aussi peut-être pour les parents, c'est qu'ils ne parlaient pas français au départ. Enfin, mon papa en tout cas. Ça a aussi joué sur le fait que pour lui ce n'était pas tellement important, de toute façon, il y aura les enfants pour faire ce qu'il y a à faire, et ceci, et cela. Mais, un jour ou l'autre, on est livré à soi-même et on est obligé... Dans le monde dans lequel on est, dans la société dans laquelle on se trouve, on est obligé de se référer à soi-même un jour ou l'autre, de toute manière. Parce qu'on est dans une société où c'est chacun pour soi, qu'on le veuille ou non. »

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

1.5 Socialisation et représentations

Outre le programme institutionnel de l'école dans le pays d'accueil, la position sociale occupée dans le pays d'émigration et le projet migratoire, les représentations de l'école résultent également de la rencontre entre les jeunes, leurs familles et l'univers scolaire. Cette rencontre est elle-même en partie influencée par un certain nombre de représentations préalables à la rencontre, représentations forgées au cours du processus de socialisation des jeunes, par le biais du groupe social, des pairs, des médias, etc.

L'idée développée par P. Bourdieu d'un déterminisme social des attitudes développées à l'égard de l'école, *habitus* « de classe » (système de dispositions incorporées) qui résulte de l'incorporation de dispositions et qui oriente *a priori* les parcours scolaires constitue une grille de lecture puissante. Par exemple, l'idée que « toute école, parce qu'elle est une école et parce qu'elle est faite pour apprendre¹⁰, est bonne a priori, » représentation véhiculée par un père turc d'origine paysanne n'ayant jamais été scolarisé ni en Turquie ni en Belgique, risque de générer des attitudes particulières à l'égard de l'institution scolaire. D'autres « représentations types » du système éducatif existent. À titre d'exemple, l'école comme « institution capable de donner des chances de réussite aux jeunes, mais également de les enfermer dans une voie de garage » est une autre représentation qui transparaît de nombreux entretiens réalisés. Elle pourrait générer certaines dispositions et attitudes envers l'école, différentes de celles du premier cas. Le premier type de représentation pourrait conduire à une confiance absolue dans l'institution et une certaine absence de réticence à s'y impliquer tandis que le second conduirait au contraire à une attitude beaucoup plus circonspecte.

Toutefois, la notion d'*habitus* repose sur une forme d'unicité de l'acteur et de la culture, unicité qui ne semble pas résister à l'analyse des attitudes des individus réels¹¹.

« (Enquêteur) Est-ce qu'on peut dire que l'école t'as ouvert « au monde » (...) pour finalement te retrouver dans les sciences humaines ?

¹⁰ Voir la section « Gestion des parcours scolaires. Le choix des écoles ».

¹¹ LAHIRE B. (2001), *L'Homme Pluriel. Les ressorts de l'action*, Plon, Paris.

Mais disons que ce qui a été affiné, c'est mon esprit critique qui a quand même bien pris, qui a bien poussé. Oui, il y avait les matières, il y avait les cours en soi. Mais il y avait à côté...à côté c'est quoi ? C'est le groupe dans lequel j'étais. Le groupe de gens en fait. Et c'est ça qui m'a permis de... Bon, voilà tu arrives avec tes idées, l'autre en avait d'autres et pourquoi est-ce qu'ils en avaient des différentes ? Parce qu'ils ont un point de vue différent. Et donc, ça commençait un peu à développer mon esprit critique. Qui a raison, qui a tort et dans quelle mesure, etc. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 20-24 ans, génération 2)

Une même personne peut être porteuse de représentations très variées de l'institution scolaire. Les champs dans lesquels s'opère la socialisation sont multiples¹². De fait, les représentations que se font les enfants d'immigrés peuvent être conjointement influencées par leurs parents, les médias, les loisirs, les autres jeunes, l'école elle-même, etc., autant de contextes générateurs de conceptions variées de l'école et de l'apprentissage.

2 Attentes vis-à-vis de l'école

Si les représentations génèrent des dispositions particulières à l'égard de situations, les attentes que l'on peut avoir envers l'école constituent une des facettes plus tangibles des représentations. Ce sont donc ces attentes que nous nous proposons d'aborder ici en tant que résultats des représentations que se font les familles immigrées à l'égard de ces institutions.

2.1 Devenir adulte

Même parmi les familles dont les parents ne connaissent pas bien l'institution scolaire, la scolarisation des enfants semble être intégrée comme une étape indispensable du parcours éducatif au sens large qui mène les enfants à la vie adulte.

« Parmi les immigrés, je ne vois pas une seule famille qui ne dit pas à son enfant d'étudier et de réussir. (...) Même mon voisin turc avec des parents qui n'avaient pas fait d'études disait « il faut que tu étudies, il faut que tu deviennes un homme ». Cela passait par là, c'est faire des études pour devenir un homme. C'est pour cela que quand vous m'avez posé la question de savoir si mon père me poussait, c'est quelque chose qui se disait chez tous les parents de Saint Josse à leurs enfants : « étudiez, étudiez ». Ce n'est pas une exception. (...) »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0)

La dimension initiatique de la scolarisation, très sensible dans le discours de ce répondant ainsi que dans d'autres témoignages, s'entend comme un processus qui fait passer l'individu d'un statut social à une autre : « de l'enfant individuel à l'élève collectif, voilà sans doute une des clefs du rituel initiatique — si rituel initiatique il y a —. De l'individuel à l'institutionnel. Du sauvage au « culturalisé ». De la mère à l'école »¹³. La scolarisation procède en effet d'un mécanisme initiatique quasi universel qui le rend aisément appréhendable dans son principe, quel que soit le pays d'où l'on vient et éventuellement, son niveau de scolarisation. Or, ce qui se joue dans la scolarisation comme processus

¹² LAHIRE B. (2001), *op.cit*

¹³ GLEYSE J. (2003), *Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification*, L'Educateur, Suisse, p.4. URL : http://probo.free.fr/textes_amis/rites_initiatiques_jg.pdf

initiatique, c'est la socialisation et l'apprentissage des règles de la vie sociale plus que l'acquisition de compétences et de connaissances proprement scolaires. Ceci pourrait-il contribuer à expliquer l'importance accordée par certains parents issus de l'immigration aux écoles où l'apprentissage de la discipline et du savoir-vivre est une priorité ?

2.2 Progresser dans la hiérarchie sociale

L'idée que l'école doit permettre aux enfants de dépasser leurs parents est également très récurrente au sein de nos entretiens. Dépasser les parents, cela signifie généralement de progresser dans la hiérarchie sociale du pays d'accueil.

« (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 ans, génération 1)

« (Enquêteur) *Pourquoi suivez-vous la scolarité de vos enfants?*

Moi, par exemple, je ne sais ni lire ni écrire, je n'arrive pas à obtenir un travail, sans diplôme c'est très difficile pour moi dans la vie. Je sais bien que l'école c'est très important pour mes enfants parce que moi-même je n'ai pas eu cette éducation, je n'ai pas eu l'école. Je n'ai pas été à l'école et je sais c'est comment. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 0)

2.3 Apprendre un métier qui force le respect

« (Enquêteur) *Qu'espérez-vous pour vos enfants avec les diplômes?*

Obtenir des grands métiers, professeur, avocat ou bien médecin, des trucs comme ça, ingénieur, aide-soignante. Pour l'instant ma fille fait aide-soignante, plus tard elle fera infirmière. »

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

Dans certaines familles, les attentes envers l'école apparaissent pragmatiques - apprendre un métier - alors qu'elles jouent un rôle symbolique : il s'agit d'accéder à un métier prestigieux. L'accès à des métiers valorisés semble investi d'une importance capitale. Peut-être s'agit-il de recouvrer une dignité mise à mal par le fait d'avoir quitté son pays, ce qui peut être parfois ressenti comme un abandon, et par le statut d'immigré dans un pays en crise économique, statut dont on sait qu'il peut être générateur d'un sentiment d'humiliation. « (...) *chômeur parmi tant d'autres, l'immigré chômeur est différent des autres chômeurs parce qu'on ne manque pas, autour de lui, de lui faire comprendre qu'il n'a plus sa place, qu'il est « de trop » (...). Dans la vie de tous les jours, les exigences qu'on a à son égard sont ressenties par lui, non sans raison, comme autant d'expériences humiliantes révélatrices de la suspicion en laquelle on le tient* ¹⁴ ».

« (Enquêteur) *Et est-ce que c'est important que vos enfants aillent à l'école ?*

¹⁴ SAYAD A. (2006), L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. L'illusion du provisoire, Raisons d'agir Edition, p.47

Oui oui c'est important,

(Enquêteur) Pourquoi ?

Ben comme moi et mon mari on n'a pas fait des études, on a rien dans la vie, on a quelque chose de vide on peut dire, j'ai quelque chose de vide alors je préfère mes enfants qu'ils aient un bon métier, ils ont un bon travail pour être fier comme ça je serais fier et eux seront fier d'eux pour dire que je travaille j'ai un bon métier et je gagne bien ma vie. Ils vont pas travailler dans n'importe quoi comme moi je cherche du travail, je cherche n'importe quoi vous voyez ? C'est ça l'important pour moi. »

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

2.4 Surmonter les déterminismes et les discriminations

Les personnes issues de l'immigration ont pleinement conscience qu'elles sont au bas de l'échelle sociale et que l'accès à un niveau supérieur est loin d'être évident. De ce constat naît, dans certaines familles, l'idée que l'école est un des moyens les plus sûrs de contrecarrer le déterminisme social. Grâce à l'école, il est possible de forcer « le système » et d'arriver à progresser, notamment à travers l'accès à des professions plus valorisées et rémunératrices que celles brigüées par les parents.

« Nous considérons que la seule voie de promotion ouverte aux immigrés, ce sont les études, et le travail. Les études en ce sens qu'on a toujours dit, tu es immigré, tu étudies, tu as ton diplôme, le même diplôme que les autres dans le pays, à ce moment-là tu peux prétendre à une promotion comme les autres. Parce qu'en dehors de cette voie-là il n'y en a pas d'autres à moins de suivre des voies illégales. C'est le chemin le plus facile pour un immigré. Parce qu'un immigré il vient dans un pays qu'il ne peut pas dire qu'il va commencer un commerce, c'est trop difficile pour lui. La voie la plus accessible c'est les études parce que là on peut s'y insérer assez facilement à partir du moment où vous êtes admis comme résident. (...) À partir du moment où vous avez le diplôme c'est la seule voie qui vous permet de prétendre d'avoir accès à un travail, un emploi, de manière ordinaire et de manière beaucoup plus simple et légale. Donc si dans ces deux domaines on freine l'immigré, cela veut dire qu'il est atteint dans la voie où il peut facilement passer, si on bloque cette voie cela devient vraiment difficile pour un immigré ».

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0)

De nombreux entretiens, particulièrement ceux qui proviennent de personnes d'origine congolaise et des minorités nationales turques, témoignent du sentiment de discriminations dont ils souffrent ou ont souffert¹⁵. Ce sentiment d'être particulièrement victime de discriminations peut avoir un effet démultiplicateur des attentes que l'on nourrit à l'endroit de l'école.

2.5 Des attentes parfois divergentes

Lorsque la réussite scolaire participe de la « réussite » du projet migratoire¹⁶, les attentes des parents à l'égard de la scolarité des enfants peuvent se trouver en contradiction avec la réussite scolaire effective des enfants.

¹⁵ Voir la section « Sentiment d'intégration/exclusion scolaire et sociale ».

¹⁶ ZEROULOU Z. (1988), *op.cit.*

« Nous croyons que c'est un moyen de promotion, nous croyons que les études mènent à une promotion. Nous ne sommes pas des familles riches, nous sommes plutôt des familles pauvres moi et la maman. On a toujours dit aux enfants c'est le seul moyen, vous faites des études, c'est le seul moyen d'arriver à une situation donnée. Voilà on a toujours cru à ça. Nous croyons que c'est un moyen pour un enfant d'arriver à une certaine promotion. Nous avons voulu toujours faire faire des études, les pousser jusqu'au maximum, jusqu'aux études universitaires même, mais malheureusement les parents disent, mais les enfants ne suivent pas nécessairement. Mais, dans notre tête, nous avons toujours voulu que nos enfants aillent le plus loin possible dans les études. Malheureusement, ils ne nous ont pas toujours suivis ».

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0)

Les enfants des premières générations d'immigrés arrivées en Belgique ont généralement assimilé les attentes très fortes de leurs parents à l'égard de leur scolarité. Mais ces attentes sont parfois contredites par la réalité scolaire. Naît alors un décalage familial à l'égard de l'école.

« (Enquêteur) Quel projet se trouve dans la tête de vos parents, qu'est ce que ça signifie, « elle va étudier »

Elle va étudier et bien vous voyez on va avoir un enfant doué qui va réussir qui va devenir avocate ou docteur

(Enquêteur) C'est ça, la représentation, la forme de réussite sociale c'est être avocate ou docteur

Tout à fait, et donc toutes mes primaires je disais que j'allais être docteur et toutes mes secondaires je disais que j'allais être avocate

Vous avez intégré la chose, mais le discours venait de vos parents ou bien c'est vous

Non, de mes parents

(Enquêteur) De vos parents, donc vous portiez ce poids-là, le docteur ou l'avocate de la famille

Oui et c'était très lourd, car je savais que je n'y arriverais jamais. C'est relatif tout ça, évidemment aujourd'hui avec le recul, mais à l'époque je savais que je n'y arriverais jamais »

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

Lorsque les attentes des parents pour leurs enfants apparaissent « irréalistes », cela peut entraîner la décision d'envisager différemment les stratégies éducatives familiales.

« (Enquêteur) Tu disais que tes parents considéraient les études comme primordiales, tu considères la même chose ?

Non. Pas du tout. Mes enfants auront une bonne éducation, ils iront dans de très bonnes écoles, etc., mais je ne les forcerai pas à aller à l'université. Ceux qui veulent faire un graduat feront un graduat, ceux qui veulent faire des études feront des études.

(Enquêteur) Tu disais tout à l'heure que si on était plombier, on gagnait mieux sa vie...

J'ai cette réflexion aujourd'hui. Si tu m'avais posé la question quand j'avais 16 ans, je t'aurais dit : « mais non, t'es fou ! Il faut faire des études ». C'est ce que j'avais entendu de mes parents. Mais chez eux, c'était vrai, en Turquie, si tu réussis tes études, tu réussis dans la vie... parce qu'il y en a pas beaucoup. Tandis qu'ici, c'est quelque chose de plus accessible. Des gens qui ont fait des études de sciences humaines, il y en a plein sur le marché ; un bon carreleur, un bon maçon, un gars qui fait du bon travail, il court ! »

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

Il existe donc un hiatus entre les attentes des parents et la réalité à laquelle les enfants d'immigrés sont confrontés. Il apparaît qu'une des principales difficultés des enfants d'immigrés est de trouver une voie satisfaisante entre les attentes des parents et les horizons scolaires qu'ils sont enclins à envisager ¹⁷ ».

3 Le sentiment de compétence

Se sentir capable de réussir son parcours scolaire, ce que l'on pourrait appeler le « sentiment de compétence », favorise les capacités à le réussir effectivement. Développer ce sentiment de compétence chez les jeunes est donc un enjeu éducatif et pédagogique décisif. Or, ce sentiment de compétence n'est pas également réparti entre les élèves. Nous avons, par exemple, rencontré peu de personnes issues de l'immigration envisageant avec sérénité de réussir des études universitaires. Le sentiment de compétence résulte tant de facteurs liés à son milieu d'origine que de la rencontre avec l'institution scolaire.

3.1 L'influence du milieu d'origine

Parmi les facteurs déterminants, le sentiment de compétence des jeunes, les éléments suivants apparaissent au travers des entretiens que nous avons réalisés :

Effet « milieu social » ¹⁸ : habiter tel ou tel quartier déteint sur les identités des habitants d'un quartier ainsi que sur les représentations et l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes. Lorsqu'un quartier a « mauvaise réputation », cette réputation déteint inévitablement sur ses habitants et influence négativement l'estime que les habitants du quartier peuvent avoir d'eux-mêmes. Dans certaines situations, comme dans l'environnement scolaire, habiter tel ou tel quartier pourrait être vécu comme un stigmate par certains jeunes et influencer les rapports qu'ils entretiennent avec l'école. À l'inverse, lorsqu'un jeune d'un quartier défavorisé réussit sa scolarité, il peut se sentir « déconnecté » de son milieu, effet indirect du développement d'un sentiment de compétence scolaire.

« (Enquêteur) Et tu continuais à voir tes autres amis de l'école primaire ?

Je ne les voyais plus. La moitié était en tôle, l'autre commençait à travailler, on était déconnectés. Si tu voulais suivre, il fallait étudier. Il y a un gouffre entre ces deux mondes. Le seul truc que j'ai fait à X [école bruxelloise réputée], c'est les études. C'était exactement l'inverse qu'avant. Au niveau social, c'était zéro, mais au niveau des études, on était bien formé. C'était là où j'ai rattrapé mon retard. C'était difficile, j'ai doublé plusieurs fois, mais c'est grâce à ça que je peux parler français correctement. Mes amis, ils cherchent encore s'il faut dire « la » maison ou « le » maison... des fautes pareilles, à 20 ans ! »

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

Effet « styles éducatifs » ¹⁹ : les styles éducatifs pourraient également être générateurs de sentiments de compétence scolaire. Notons que les styles éducatifs privilégiés par les

¹⁷ Voir la section « Gestion des parcours scolaires »

¹⁸ Voir les sections « Environnement, cadre de vie, quartier » et « Sentiment d'intégration ou d'exclusion »

¹⁹ Voir la section « Modalités d'exercice de l'autorité parentale »

parents interrogés dans le cadre de cette étude tendent vers un modèle autoritaire²⁰ qui, associé avec la difficulté de suivre concrètement la scolarité des enfants, semble peu favorable au développement de la confiance de l'enfant en ses capacités scolaires.

Effet « langue »²¹ : la langue et la manière de la manier font partie du « capital culturel » que les parents lèguent à leurs enfants et influent inévitablement, par un effet de connivence ou de dissonance avec la « langue scolaire », sur le sentiment de compétence que les enfants peuvent ou non développer à l'égard de la scolarité.

Effet « rencontres »²² : les personnes ayant vécu des trajectoires scolaires exceptionnelles, réalisant par exemple des études supérieures alors que rien ne semblait les y destiner, font souvent état de rencontres qui les ont conduites à la réussite scolaire. Il peut s'agir de personnes issues du cercle familial élargi ou de personnel éducatif. Ces personnes, en renforçant la confiance en eux des jeunes interrogés, « ouvrent le champ des trajectoires possibles », déclenchent ou stimulent des dispositions positives à l'égard de l'école.

L'extrait suivant identifie explicitement plusieurs déterminants du sentiment de compétence - les parcours scolaires antérieurs, le milieu social, la langue – et exprime la manière dont peut être vécu l'inconfort du décalage entre l'image que l'interlocutrice a d'elle-même et celle qu'elle a des personnes issues d'un autre milieu social que le sien.

« Moi je m'attendais pas à ça en fait. Je voyais les étudiants autour de moi, ils se débrouillaient, c'est comme s'ils avaient eu une année préparatoire à tout ça. Puis quand je voyais les écoles d'où ils venaient, je me disais « waouh ». Ils étaient vraiment préparés, ils savaient ce que c'était. C'est-à-dire que moi je n'étais pas venue aux portes ouvertes, voir comment c'était, des trucs ainsi. Eux leurs parents, je crois qu'y en avait sûrement un qui était avocat, enfin ils savaient ce que c'était. Moi j'étais là, je ne savais pas ce que c'était « doctrine », je ne savais pas ce que c'était « jurisprudence ». J'avais beaucoup de lacunes par rapport à tout ça. Puis les profs n'étaient pas nécessairement comme à l'école, donc y a ça aussi qui a joué. Je ne me sentais vraiment pas à ma place. Après, je me suis rappelé : « Mais franchement, t'es bête, c'est logique que ça devait être comme ça, tu t'attendais à quoi ? »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans génération 2)

3.2 Autolimitations

On parle « d'autolimitations » dans le champ scolaire pour décrire le fait de placer à faible distance les limites de ce que l'on s'estime capable d'atteindre, en matière d'horizons scolaires. Ce mécanisme, lié au sentiment de compétence, apparaît au travers de plusieurs entretiens comme une réalité à l'œuvre au sein de la jeunesse issue de l'immigration.

« (Enquêteur) Il y a de l'autolimitation ?

J'ai l'impression, oui : « je n'arriverai pas à faire autre chose » ou « il y a pas de boulot dans ce secteur-là » ou « mais déjà, j'étais là, je ne peux pas me permettre de prolonger ma scolarité. Donc, il faut que je puisse travailler à la fin du secondaire », enfin même

²⁰ Style éducatif rigide se caractérisant par un contrôle important des parents sur leurs enfants, mais également sur un soutien faible. Style qui s'oppose aux styles « permissifs » ou « d'autorité négociée ». Voir notamment BAUMRIND D. (1966), « *Effects of authoritative parental control on child behavior* », in : *Child development*, vol. 37, n° 4, décembre, p. 887-907.

²¹ Voir la section « Rapport aux savoirs ».

²² Voir la section « Personnes ressources extérieures »

avant, mais...et du coup, il y a...c'est très difficile de remobiliser une réflexion sur, bah peut-être qu'il y a des possibilités pour pouvoir financer ça et pour pouvoir continuer quand même, est-ce qu'on peut y réfléchir ? C'est vraiment, c'est non, stop quoi, stop, ça ira déjà bien comme ça »

(Médiateur scolaire)

« Une sorte (...) de défaitisme... C'est souvent les parents, même s'ils ont un job, ils sont rarement... À part quelques-uns qui sont chef d'entreprise, je ne veux pas paraître cliché ni quoi, mais je pense que souvent les parents ont un boulot qui leur permet de vivre, mais qui n'est pas nécessairement un boulot très intellectuel on va dire entre guillemets. Donc ils sont ouvriers ou ils travaillent à la commune ou ils ont un petit commerce ou un truc comme ça, et je pense qu'ils n'ont pas d'ambition pour leurs enfants, parce qu'ils n'ont peut-être pas d'idée ou qu'ils ne s'autorisent pas à en avoir, ça, c'est possible aussi. »

(Enseignant)

Ces « autolimitations » peuvent être liées à des considérations liées au « genre ». Dans certaines familles, on hésite à investir dans la scolarité des filles pour des raisons qui sont analysées dans la section consacrée au genre²³. Ces limitations rencontrent les mécanismes de relégation existant au sein de l'institution scolaire et se combinent pour constituer un « système », incluant tant l'institution que ces familles.

« Mes soeurs ont été orientées directement et je suis restée la seule à X (école). Et donc cette chose-là, a déterminé tout pour elles et pour moi. L'institution scolaire dit que moi je peux rester, je suis intelligente, mais les deux autres doivent évacuer parce qu'elles n'y arriveront pas. (...)

(Enquêteur). Ils se sont dit on va les marier, elles n'étudieront pas parce que l'école avait dit que ... ?

Je dirai oui parce que ça corrobore. Vous voyez, je ne sais pas qu'est-ce qui a influencé en premier. C'est un peu comme l'oeuf et la poule en fait. Est-ce que c'est d'abord l'école qui a déterminé l'avenir, la différence d'avenir entre mes deux sœurs et moi ou alors la question que je me pose en fait, je vais vous la dire « Est-ce que du coup mes parents ne se sont pas dit, « ben écoute ça tombe très bien parce que nous on comptait pas leur faire faire des études, ce sont des deux grandes, ce sont des filles... ». Y avait congruence. Donc vous voyez, y a d'autres parents qui contestaient quand y avaient des orientations pareilles. Les nôtres n'ont jamais rien contesté. Tout ce que l'école disait était bu »

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

3.3 La rencontre avec l'école

En fonction du milieu dont il vient et des effets de ce milieu sur le sentiment de compétence, l'élève arrivera dans l'enseignement avec un « capital de confiance » plus ou moins important. L'enjeu pédagogique du début du premier degré de l'enseignement secondaire sera la mise en place des conditions nécessaires au développement de ce capital de confiance.

Le sentiment général exprimé par les jeunes rencontrés est que l'école et son personnel ne font pas suffisamment confiance en eux et que ce manque de confiance a tendance à

²³ Voir la section « Traitement du genre et scolarité ».

déteindre sur eux. Ce manque de confiance des enseignants envers les élèves est généralement de l'ordre de l'implicite, mais il peut aussi des cas extrêmes, exceptionnels, d'attitudes professorales ouvertement dénigrantes, voire injurieuses. Malgré leur caractère exceptionnel, ces attitudes ont tendance à marquer profondément les jeunes.

3.4 Effet « Pygmalion » et effet de « vérification de soi »

La perception qu'ont les élèves des attentes (ou représentations positives) des enseignants à leur égard jouerait un rôle dans l'avènement de ce qu'on appelle les « prophéties auto-réalisatrices »²⁴. Selon Merton, il s'agit « d'une définition d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fausse ». Dans le domaine de l'enseignement, ce phénomène est parfois aussi dénommé « effet Pygmalion »²⁵. Ce mécanisme donne beaucoup d'importance à l'impact des relations sociales sur la construction de soi. Il suppose une certaine « plasticité » de la personnalité, ce qui s'accommode bien de situations d'apprentissage avec des élèves jeunes et confère donc à l'école un rôle déterminant dans les dispositions des élèves à l'égard de leur scolarité. Lorsque l'enseignant aborde des matières difficiles, il considère implicitement que ses élèves sont capables de comprendre ces matières. Il en découle, chez les élèves, par un effet de miroir, le sentiment d'être capables d'aborder ces matières difficiles.

« Et là, en troisième secondaire, là, il y a un autre niveau. Niveau inférieur en secondaire, et niveau supérieur, il y a une différence. J'ai senti ça, moi... Tout simplement parce que les profs ne travaillent pas de la même manière. Les profs avaient directement remarqué, eh bien... Mon côté un peu allez... »

(Enquêteur) Limite ?

Limite, quoi. Et du coup, j'ai commencé à lire... Quand le prof était sérieux, eh ben je pense que je devais être sérieux. La classe aussi. La classe devenait sérieuse. Et là, je m'améliorais, petit à petit...

Quand vous dites « le prof devenait sérieux » qu'est-ce que vous entendez par « sérieux » ?

Ben sérieux, c'est-à-dire qu'il nous faisait lire des livres, il nous faisait des dictées chaque semaine, il nous faisait suivre nos dictées, nos interrogations... La matière avançait ! »

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

« (Enquêteur) Qui vous poussait ?

Le moteur c'était... Je mettais une pression à moi-même en fait. Je n'ai pas... Avec tout le respect que j'avais pour le travail de manoeuvre, d'ouvrier, tout ça, moi je voulais avoir un diplôme. C'était l'amour de l'éducation, l'amour de la langue française... J'avais des professeurs en humanité qui m'ont donné ce goût de l'apprentissage, et de parler un français correct, d'essayer de parler un français correct. Et c'est venu avec ça quoi. Mais je voulais aussi réussir parce que, voilà, c'était un bénéfice, un plus pour moi. (...) D'ailleurs, j'ai obtenu mon diplôme, j'ai été enseigner. C'était mon but quoi. C'était une gratification personnelle, savoir que j'étais capable d'exercer ce métier.

²⁴ MERTON R. (1948), "The self-fulfilling prophecy." Antioch Review, p.195.

²⁵ ROSENTHAL R., JACOBSON L., (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development, New York, Holt, Rinehart & Winston.

(Enquêteur) Donc ça venait de vous quoi. C'était pas la famille, ou...

Non. Je n'ai jamais eu de pression des parents. Personne ne m'a jamais harcelé. Quand j'ai raté en humanités, je n'ai pas eu de remarques négatives quoi. Ce n'est pas grave. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 35-39 ans, génération 1)

Il existerait également des mécanismes psychologiques qui contredisent l'effet Pygmalion. On nomme effet de « vérification de soi »²⁶ le mécanisme qui pousse une personne à chercher, dans son expérience, à confirmer l'image qu'il a de lui-même. Ce mécanisme pousserait un élève à agir de manière à faire en sorte que l'image que ses enseignants ont de lui corresponde à l'image qu'il s'est forgée de lui-même. Si un élève a une piètre estime de ses propres compétences scolaires, il pourrait être poussé à agir de façon à ce qu'on le perçoive effectivement comme peu compétent. L'inverse est également possible. Cet effet de « vérification de soi » repose donc sur une conception de l'individu peu malléable pour l'institution scolaire et donne dès lors une importance capitale à l'effet du milieu sur la réussite scolaire.

3.5 Représentations négatives et réactions d'orgueil

Plusieurs entretiens témoignent de l'image parfois négative que peuvent avoir certaines familles auprès de certains membres du personnel éducatif. On critique l'attentisme de ces familles, leur faible implication dans la scolarité de leurs enfants et dans l'école.

« (Enquêteur) Qui ont, si j'entends bien ce que vous dites, une ambition scolaire qui dépasse le cycle des humanités ?

Parce que eux, ont déjà fait des études dans leur pays, ils ont déjà un graduat par exemple, tandis que les régions des campagnes, non. Généralement la maman est mère au foyer d'office, depuis ses quatorze ans bien souvent et le papa est plus manuel, donc ils sont maraîchers généralement, ils travaillent dans le bâtiment ou ils font des petites bricoles en noir.

(Enquêteur) Et ces familles, d'origine plus rurale je dirais, qui ont une ambition moins grande que les autres, comment est-ce qu'elles, qu'est-ce qu'elles attendent finalement de la scolarité ?

Mais bien souvent, c'est une obligation légale, allocations, les allocations tombent aussi tous les mois, ça je pense que, certains disent ça. »

(Assistant social)

Le risque que ces représentations négatives influencent les relations que le personnel éducatif entretient avec ce public est important. Lorsque ces représentations sont exprimées brutalement à des jeunes qui bénéficient d'un capital de confiance suffisant, cela peut générer des réactions d'orgueil de la part de ces derniers, réactions qui, quoique cela puisse sembler paradoxal, peuvent avoir *in fine* un impact positif sur certains parcours scolaires !

« (Enquêteur), Mais d'où te venait, à l'âge que tu avais, cette exigence de qualité scolaire ?

Par comparaison. Et puis parce que, quand je voyais mon neveu qui vivait avec nous, et quand je voyais son niveau, et je voyais ses cours de maths. Et en plus, il faut dire que, l'année d'avant, on avait eu un professeur de français qui nous avait dit que, étant donné

²⁶ SWANN, W. B. (1987). "Identity negotiation: where two roads meet." *Journal of personality and social psychology* 53: 1038-1051.

que nous étions dans cette école, nous allions être des futurs éboueurs et que les gens de X (école réputée à Bruxelles) et d'autres écoles, notamment l'école de mon neveu et celle des Y (autre école réputée à Bruxelles), ça allait être l'élite, ceux qui vont nous dominer, ceux qui vont exiger qu'on aille nettoyer leur rue. Et là, ça m'avait tellement marqué, ça me marque encore d'ailleurs que j'avais envie d'aller plus loin. Je trouvais ça tellement indécent que nous sommes allés voir le directeur qui (...) Donc je n'ai pas eu cours de français pendant un an. C'est donc cette expérience-là qui m'a donné envie d'aller voir ailleurs. Et je me suis rendue compte en allant ailleurs que je n'avais pas du tout le niveau. »

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

L'extrait suivant indique que des acteurs différents - un logopède et un enseignant – peuvent imprimer des dynamiques opposées sur le sentiment de compétence de la répondante.

« Après j'ai fait un athénée. J'ai raté ma troisième secondaire. Je ne sais pas, est-ce que c'était le fait d'avoir arrêté avec mon logopède, que je me suis sentie perdue... parce qu'il m'aidait quand même pas mal pour mes devoirs. Et il me préparait aussi pour mes examens. Après j'ai choisi, parce que je voulais devenir astronaute. Donc en 5e secondaire, j'ai pris math fortes, donc j'avais 8 heures par semaine de math, sciences... et je suis tombée sur un prof... un monstre, qui m'a totalement dégoûtée des maths, et ...

(Enquêteur) -pourquoi un monstre ?

L'objectif de math 8, c'est qu'au final, après la 6e on soit des futurs potentiels ingénieurs. Et donc il débarquait en classe, et il disait : « de cette classe, aucun ingénieur ne sortira ». Et j'ai encore des contacts avec des gens qui étaient avec moi en 5e, et y en a un, le jour où il a eu son diplôme, il est parti lui montrer. (...) À chaque fois, en début de cours, une interrogation qu'il corrigeait directement. Et si on avait des points très faibles, c'était de l'humiliation en classe. Et voilà, je me sentais plus bien dans cette école. Et en milieu d'année, j'ai arrêté. Je continuais à aller pour mes parents.

(Femme d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans, génération 2)

Les représentations négatives que le personnel éducatif a des enfants d'immigrés jouent un rôle positif lorsque les jeunes disposent de ressources psychologiques suffisantes pour prouver qu'ils méritent mieux que l'image qu'on a d'eux. Mais cela peut également jouer un rôle très négatif lorsque ces représentations sont reçues par des jeunes en situation de faiblesse.

Les propositions de réorientation vers des filières professionnelles jouent un rôle déterminant sur la naissance ou le renforcement du sentiment d'incompétence dans la mesure où tout le monde a bien conscience que ce sont des filières de relégation. Si l'on vous propose de vous y orienter, c'est bien que vous n'êtes pas capable de réussir autre chose.

« Il y a des réactions inverses. En terme social, c'était zéro. J'étais en 1re secondaire, que j'ai redoublée. En 3e, j'ai aussi doublé. Ils m'ont conseillé de me réorienter. Je ne savais pas ce que c'était à l'époque. Selon eux, je faisais descendre le niveau de la classe. Je ne savais pas que si je voulais, je pouvais rester. Chose que j'ai pas du tout appréciée à l'époque : ils m'ont conseillé de m'orienter vers le professionnel. « On trouve que vos capacités ne sont pas suffisantes, le professionnel, ce serait pas mal ». « Je suis un c... ou quoi ? »

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

De nombreux cas ont également été rapportés où certains enseignants ont joué un rôle déclencheur dans l'éveil de certains jeunes et les ont aidés à se sentir capables de réussir leur parcours scolaire²⁷.

3.6 Encouragements

L'ambiance « exigeante » d'une école semble particulièrement déterminante dans la production d'un sentiment de compétence et de « l'appétence » des jeunes pour la scolarité. Parallèlement, l'importance du comportement encourageant ou non des enseignants a souvent été évoquée dans les entretiens.

« Je suis très contente de l'école. C'est vraiment bien parce que vous faites ce que vous voulez. Par exemple, en art, vous pouvez mettre vos idées. Ici, par exemple, quand vous faites quelque chose, on vous dit : « Oui, t'es bien. T'es faite pour ce métier ». Par exemple, ma prof de "compo créa", quand je fais un dessin, par exemple, je donne, quand elle me donne dix-huit sur vingt, je suis toute contente. « Quoi », elle fait. « Oui, t'es vraiment douée et tout ». Je sais pas, vous voulez faire encore plus, vous voulez. Ben dans l'autre école, c'est pas comme ça. Vous faites quelque chose, ben, ça craint. Vous avez plus envie de faire quelque chose. Là, ils vous donnent la force de continuer. Quand ils vous disent : « Oui, t'as bien fait », vous avez envie de continuer ; quand c'est le contraire, non. »

(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 1)

« J'ai eu franchement, en tout cas, au niveau primaire, ben là la relation était exceptionnelle puisque c'est l'institutrice elle venait pratiquement tous les jours, mais aussi l'instituteur de sixième primaire aussi il essayait de me valoriser par exemple je me rappelle la deuxième semaine, j'ai dû lire un texte et il a expliqué aux autres élèves en disant voilà ça fait six mois qu'il est scolarisé et il est au même niveau que vous. En humanités, c'était en deuxième ou en troisième je me rappellerai toujours au cours de français, le prof fait une dictée et il affiche les résultats aux valves, je crois, j'avais -30 ou -40 franchement c'était humiliant. De nouveau, c'était par défi. Je ne sais pas si a fait ça... en me connaissant... Mais j'ai dit je vais montrer à la fin de la l'année que je peux aussi arriver à un certain résultat et là j'ai commencé à travailler un peu plus, faire les dictées et à la fin de l'année, j'étais en positif. »

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

« Par contre, il y a eu d'autres évènements magiques. J'ai eu des enseignants qui ont été...j'ai été contente de les avoir rencontrés. Quand j'ai quitté « XXX » pour aller à la « YYY » parce que j'avais raté mon français et quand je suis arrivée dans cette école-là, il y avait.... Inutile de dire qu'en littérature, je connaissais tout ce qu'il fallait connaître et donc je lisais beaucoup, mais j'étais très nulle en atelier écriture. Et donc j'ai eu une enseignante qui a été sensible à ça. Elle s'est rendu compte que j'aimais lire, que Voltaire, ça m'emmerdait pas, que Sartre ça m'emm... pas non plus alors que les autres bien. Donc à un moment donné, elle m'a quand même prise sous sa coupole et elle m'a offert des challenges, en fait. Et passer ce fameux concours pour gagner le 2e prix de la province.

« Ça, ça a été un élément de confiance en moi. Je pense que personne n'aurait pu me l'offrir. Dans ma vie, ça a compté puisque là, j'ai vraiment pris conscience que j'étais capable de faire quelque chose et que je n'étais pas seulement la bête élève qui ne savait pas écrire français quoi. »

²⁷ Voir la section « Personnes ressources extérieures »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 2)

4 L'utilité de l'école

4.1 S'intégrer dans la société d'accueil

La plupart des témoignages recueillis considèrent que l'école est utile dans la mesure où elle permet effectivement d'apprendre les bases nécessaires à l'intégration dans la société d'accueil. On y obtient également des diplômes qui apparaissent comme un élément indispensable de l'insertion socioprofessionnelle. La première forme d'intégration, la plus évidente, c'est de pouvoir s'exprimer dans la/les langues de cette société.

« (Enquêteur) Quelle est l'importance de l'école pour toi, dans ta vie ?

C'est l'apprentissage, c'est apprendre à parler, pouvoir discuter. Savoir ton pays d'où il vient et euh voilà. Et grandir avec la mentalité du pays pour pouvoir s'épanouir dans ce pays. Pour moi ouais, c'est obligatoire, c'est important ».

(Homme d'origine turque, classe d'âge 20-24 ans, génération 1)

4.2 Un gain trop indirect

Dans certaines familles, la priorité est de contribuer à faire vivre sa famille, d'être économiquement rentable. Or, pour certaines personnes, l'école ne semble pas rapporter quoi que ce soit, en tout cas pas directement.

« (...) Si je regarde chez les oncles, etc. quand ils sont venus ici en Belgique, et bien pour eux, c'était important, les études c'était important. Que l'enfant soit inscrit c'était important, et le papa était là quand il le fallait. Mais moi, c'était dans ma propre famille, où mon père exceptionnellement, pour lui ce n'était pas très important, mais pour mes frères et soeurs c'est toujours important parce que voilà. Voilà, c'était pour mon papa que ce n'était pas plus important que ça. C'était travailler, et ça, c'est mieux que autre chose et les études, ça ne ramène rien de toute manière. Et pour lui, les études, hé bien il n'avait jamais fait les études. Et surtout, il ne savait pas où il avait mis ses pieds. Et ici, actuellement, il faut faire des études et avoir un diplôme pour avoir un travail, il faut bien gagner son pain donc. »

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

Il faut noter que ces témoignages attribuent cette attitude à la méconnaissance du système scolaire, méconnaissance due à l'absence de scolarisation. Ces cas existent, mais semblent largement minoritaires. Cette attitude ne se perpétue généralement pas à la seconde génération.

4.3 Une image écornée

Dans la plupart des cas rencontrés, l'école est considérée comme le moyen le plus évident pour « monter » dans la hiérarchie sociale. Néanmoins, nous avons également recueilli des témoignages plus amers quant aux possibilités réelles offertes d'une part par l'école et d'autre part par le marché du travail aux personnes issues de l'immigration. Ces témoignages sont systématiquement issus de personnes connaissant le système scolaire belge et ayant expérimenté directement ou indirectement l'échec scolaire ou la difficulté

d'accès au marché du travail. Dans ces cas, il arrive que l'utilité de l'école soit remise en question, que le discours sur l'école devienne plus ambigu, moins assuré : on peut louer l'école et son importance et simultanément, regretter la manière dont elle fonctionne et l'injustice faite aux immigrés²⁸.

« (Enquêteur) Et qu'est-ce qu'ils font eux ?

Ça va, pour le moment je n'ai pas de problèmes, tout se passe bien et j'espère qu'ils vont terminer leurs études et avoir leurs métiers et leur travail, pas comme moi. Par exemple moi j'ai une qualification, mais je n'ai toujours pas de travail et c'est dur. »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 35-39 ans, génération 0)

Il est à noter que ces discours plus critiques ne sont pas le fait d'une nationalité d'origine particulière. Par contre, ils sont rarement émis par des personnes récemment immigrées en Belgique, mais plutôt par des enfants d'immigrés.

« (Enquêteur) Et tu as choisis générale directement ?

Oui y avait "général", et pour "technique" on peut choisir à partir de 3^e. On ne peut pas choisir avant. Une cousine a moi, elle m'a donné son point de vue, elle est grande, elle a 24 ans. Elle m'avait dit « vaut mieux que tu continues en technique comme ça quand tu travailles t'as au moins un boulot, t'auras au moins un diplôme tandis que général tu vas terminer, tu vas faire des études en plus, tu vas faire que des études, des études que peut-être qui sait... t'auras rien ». Donc justement, j'ai une cousine qui voulait faire secrétaire et donc elle a fait toute sa générale, toutes les langues, elle a fait toute son université, supérieur et tout. Elle avait travaillé. Elle est diplômée je veux dire, mais elle m'a dit tu te casses à peu près la tête pendant tous ces ans pour rien en fait donc... »

(Femme d'origine turque, classe d'âge 15-19 ans, génération 2)

²⁸ Voir la section « Sentiment d'exclusion scolaire et sociale »

Conclusions

Les entretiens que nous avons réalisés témoignent d'une grande variété d'attitudes et de représentations à l'égard de l'école, même lorsqu'elles sont portées par une même catégorie de personnes ou un même individu. Ces représentations ne forment pas un bloc homogène et permanent lié à une nationalité d'origine ou à une autre. Elles se forment et évoluent dans la relation entre les jeunes, leurs familles et l'école et sont donc susceptibles de se transformer au cours de l'expérience des jeunes.

Les représentations et attitudes des primo arrivants à l'égard de l'institution scolaire sont souvent en décalage avec la réalité. On ne comprend pas l'architecture scolaire, le système des filières et ses implications, le rôle de l'enseignant et des parents, la relation que l'école souhaite mettre en place avec les parents, etc. Toutefois, cette incompréhension n'apparaît pas avec la même intensité au sein de notre échantillon et est plus ou moins importante selon le degré d'exposition à l'institution scolaire dans le pays d'origine et les principes pédagogiques propres à l'institution scolaire du pays d'origine. Il apparaît donc crucial d'informer les parents primo arrivants de l'organisation et des objectifs de l'institution scolaire en Belgique.

Les représentations que se font les jeunes de génération 1 et 2 de l'institution scolaire et de leurs propres compétences dépendent fortement de la rencontre avec l'école. Les représentations que l'école et le personnel éducatif projettent sur les jeunes issus de l'immigration sont déterminantes pour les parcours de ces jeunes. L'effet Pygmalion généré par l'exigence des enseignants à l'égard des jeunes est une réalité confirmée par de nombreux témoignages. Il est donc important de favoriser l'établissement d'un climat de confiance entre les jeunes, les familles et les établissements scolaires ce qui suppose de lutter énergiquement contre les mécanismes de relégation afin d'éviter la naissance du sentiment d'incompétence chez les jeunes issus de l'immigration. Concrètement, cela supposerait d'investir dans la formation du personnel éducatif aux comportements pédagogiques qui favorisent l'émergence d'un sentiment de compétence chez les élèves issus de l'immigration.

Bibliographie

BAUMRIND D. (1966), Effects of authoritative parental control on child behavior , *Child development*, vol. 37, n° 4, décembre, p. 887–907.

BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2007), *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre génération*, Communication aux 3es Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 24-26 octobre, p.2, URL :

<http://hal.inria.fr/docs/00/17/86/41/PDF/07046.pdf>

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 428 p.

GEORGEON F. (1995), *La formation des élites à la fin de l'Empire Ottoman : le cas du lycée de Galatasaray*, In : Modernités arabes et turques : maîtres et ingénieurs, Editions Edisud.

GLEYSE J. (2003), Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, *L'Éducateur*, Suisse, p.4. URL : http://probo.free.fr/textes_amis/rites_initiatiques_jg.pdf

LAHIRE B. (2001), *L'Homme Pluriel. Les ressorts de l'action*, Plon, Paris.

MERTON R. (1948), The self-fulfilling prophecy, *Antioch Review*, p.195.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

SAYAD A. (2006), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. L'illusion du provisoire*, Raisons d'agir Edition, 216 p.

SWANN, W. B. (1987). Identity negotiation: where two roads meet, *Journal of personality and social psychology* 53: 1038-1051.

VERHOEVEN M. (2003), L'école face à la question culturelle, *La revue nouvelle*, n°12, Bruxelles, p. 100.

URL : http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/097-106_ARTICLE_Verhoeven.pdf

ZEROULOU Z. (1988), La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29-3.