

EVÉNEMENTS MARQUANTS

Silvia Mesturini Cappo

Sommaire

Introduction	2
1 Les échecs et les réussites.....	2
2 L'impact d'une personne	4
2.1 Le « bon prof »	4
2.2 « Etre dans le collimateur du prof »	5
2.3 Quand l'orientation devient un drame	8
3 Racisme déclaré.....	10
4 Quand la discrimination et la dévalorisation deviennent des moteurs.....	11
5 Des événements exceptionnels	12
5.1 Des problèmes entre pairs	13
5.2 Parcours migratoires et tragédies familiales.....	13
6 De la différence culturelle	14
Conclusions	18

Introduction

À travers cette thématique - souhaitée par l'un des membres du comité de suivi - nous allons interroger les événements qui ont marqué nos interlocuteurs de façon durable. Ces derniers nous ont fait part de ces péripéties soit en répondant à une question directe portant sur le sujet, soit de façon spontanée, en nous racontant un souvenir, un moment fort, un traumatisme parfois, qui a été d'une façon ou d'une autre, déterminant, choquant ou emblématique. Ainsi, si certains des témoignages que nous avons choisis pour illustrer cette thématique se rapportent plus directement à un événement unique, à un épisode vécu à un moment particulier, d'autres « événements », dans un sens moins strict du terme, s'inscrivent dans des périodes d'existence plus longues qui se cristallisent aussi dans la mémoire et dans le discours de nos interlocuteurs comme un point de rupture. Ainsi, différents types d'événements traverseront cette section. En partant des expériences liées aux échecs et aux réussites, nous aborderons ensuite les souvenirs liés à des personnages emblématiques marquants, tant dans le sens positif que négatif du terme. Les figures du « bon prof » et du « mauvais prof » émergent en tant que références saillantes à l'intérieur du parcours scolaire et du souvenir que nos interlocuteurs en gardent. Nous aborderons la vaste question de la discrimination, du racisme et de la dévalorisation, toutes causes de souvenirs et ressentiments particulièrement forts et frappants. Seront ensuite mentionnés des événements plus ponctuels liés à des problèmes ou tragédies familiales ou à des conflits entre pairs. On abordera, finalement, un type particulier d'événement marquant qui apparaît directement lié à la différence culturelle et aux défis et malentendus que cette différence peut entraîner. Ainsi, l'enchaînement des différentes parties ne suit pas un fil conducteur, garant d'une cohérence d'ensemble, mais correspond à un classement quantitatif qui va des faits les plus souvent mentionnés, et donc plus similaires entre eux, aux faits les plus singuliers et donc plus ponctuels. Étant donné la juxtaposition des différentes parties qui ensemble composent cette thématique, l'analyse des différents extraits sera de type purement ethnographique. Nous pensons qu'il serait intéressant de mener une analyse plus approfondie et transversale afin de mettre ces divers événements en relation avec chacune des autres thématiques présentes dans ce rapport.

1 Les échecs et les réussites

La réussite et l'échec forment un ensemble particulier de souvenirs marquants qui est de loin le plus mentionné par nos interlocuteurs. Désignés comme moments-clés à l'intérieur du parcours scolaire, ces événements témoignent de l'importance que la grande majorité de nos interlocuteurs attribue à l'école et au fait d'en réussir les épreuves.

« En primaire, il y avait eu une remise des prix et c'est vrai qu'en primaire, j'avais de très bons résultats. Et donc j'avais reçu un prix, et à ce moment-là, on est quand même... oui, j'étais fière. Et mon institutrice était contente de moi ».

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge 45-49, génération 1)

La réussite est d'autant plus marquante lorsqu'elle est accompagnée de la reconnaissance des enseignants ou de la famille. Elle est en tout cas un moyen d'accès à de la reconnaissance et, inversement, l'échec a des conséquences évidentes au niveau de la confiance et de l'estime de soi. En effet, l'échec devient « marquant » en ce qu'il semble

provoquer des remises en cause plus globales concernant les capacités de réussite et les perspectives futures. Dans un cas comme dans l'autre, l'importance de ces événements traduit un bon niveau d'intégration au milieu scolaire et une intériorisation de la valeur de la réussite qui l'accompagne. Parallèlement à cette « valeur intériorisée », nous retrouvons auprès des nos interlocuteurs un sentiment sous-jacent, diffus, mais certain, qui témoigne d'une difficulté supplémentaire, d'une sorte de conscience d'être « plus démunis que les autres », d'avoir moins d'outils et plus de difficultés que ceux qui ne sont pas issus de l'immigration. Ce sentiment renforce la peur de l'échec tout en rendant la réussite encore plus valorisante.

« (Enquêteur) Peux-tu me mentionner un évènement marquant qui se soit passé dans ta scolarité, dans tes études, positif ou négatif, ou les deux, un moment clé ?

Ben le fait d'avoir pu réussir ma rhéto malgré mes problèmes en chimie, c'était un grand challenge pour moi, et j'ai pu suivre malgré la cadence rapide du prof, et pour moi le fait de réussir, d'avoir un diplôme valable, où mon nom était bien inscrit, c'était pour moi la clé pour intégrer l'université. J'étais vraiment contente, car vu que je voulais être infirmière, la Chimie m'a bien préparée. Et puis pour moi c'était aussi une année transitoire, car je venais du Congo, je découvrais certaines matières, je me battais avec la chimie, et cela m'a permis d'entrer dans le système d'éducation et de scolarité d'ici en Belgique. »

(Femme d'origine congolaise, classe d'âge 30-34, génération 0)

Deux types d'échecs apparaissent comme prioritaires et déterminants : l'échec en secondaire qui induit une réorientation vers des filières techniques ou professionnelles et l'échec en première année universitaire. D'une manière ou d'une autre, ce type d'échec entraîne un sentiment d'incapacité mélangé à un sentiment de discrimination. Comme l'évoque la métaphore de l'entonnoir, il s'agit de moments qui les confrontent à leur faible compétitivité, marquent une impossibilité de réussir « comme les autres » et poussent nos interlocuteurs à intérioriser une certaine « place » au niveau des hiérarchies et classes sociales.

« (Enquêteur) Et votre plus mauvais souvenir c'est quoi ?

Mon plus mauvais souvenir à l'école...

(Enquêteur) Le plus difficile...

Ça... j'ai quand même, quand j'ai reçu un deux sur vingt durant mes études de droit là, là ça m'a fait un grand échec. C'est comme ça que j'ai décidé d'arrêter.

(Enquêteur) Donc ce n'est pas pendant le primaire ou le secondaire ?

C'est en supérieur. Je n'avais jamais connu l'échec et c'était, là j'ai été confrontée à l'échec et je crois que je n'étais pas encore mature pour l'unif et là c'est vraiment... j'étais pas préparée à ça donc je me dis à la limite, si maintenant je dois refaire ça, j'aborderais autrement et, je dis, j'étais pas préparée à l'unif et à la fac de droit. Je pense que si je venais de X, si j'avais déjà dans mon milieu des gens qui avait fait l'unif ou un parent juriste ou quelque chose j'aurais eu un petit plus du soutien, mais là j'étais trop fragile pour encaisser le... la sélection en fait qu'on fait à la fac de droit. Ça c'était assez dur, mais bon voilà ».

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

« (Enquêteur) Durant votre parcours scolaire, avez-vous vécu des événements marquants ?

En fin de secondaire, il n'y a pas vraiment eu d'événements. J'ai terminé moyen. Je suivais le courant. Mais, à partir de l'université, cela s'est mal passé. J'ai raté à de nombreuses reprises. Je n'ai pas encore identifié toutes les causes de ces échecs. J'y réfléchis toujours ».

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 25-29, génération 2)

Nombreux sont les récits qui, dans leur ensemble, montrent que l'échec peut fonctionner comme événement déclencheur d'une crise susceptible d'entraîner un découragement profond et une suite d'échecs cumulés. À l'intérieur de ce cercle vicieux, les enseignants, les intervenants parascolaires et la famille jouent des rôles fondamentaux en termes de contention de la crise et de maintien d'une motivation pour la poursuite de l'apprentissage et pour la confrontation aux épreuves scolaires. Nous avons montré dans la section « Environnement, cadre de vie, quartier », que lorsque l'échec scolaire s'accompagne d'une défaillance, que ce soit au niveau du corps enseignant, au niveau familial ou au niveau de l'accompagnement parascolaire, des dynamiques de décrochage scolaire, souvent accompagnées par des conduites à risque – deal, consommation de cannabis, petite délinquance – ont tendance à émerger. Chaque grand pôle qui entoure la scolarité de l'élève - l'école, la famille et les ressources parascolaires du quartier (voir « Environnement, cadre de vie, quartier) – peut jouer un rôle fondamental pour arrêter le cercle vicieux de l'échec. Lorsque ces différents pôles cumulent des attitudes et actions bénéfiques, ils préviennent le risque d'échecs répétés. Lorsque l'un de ces pôles est défaillant, le risque devient plus important et lorsque les problèmes scolaires s'inscrivent dans une situation familiale difficile ou démissionnaire, l'« école de la rue » prend le dessus. Ce type de constat devient plus éclairant lorsqu'il est mis en relation avec un deuxième type d'événement marquant qui porte sur des figures-clés, sur des personnes qui ont été déterminantes, positivement ou négativement, à un moment donné du parcours scolaire. Bien qu'il s'agisse parfois d'un parent, d'un éducateur spécialisé, d'un éducateur de rue ou d'un intervenant PMS, nombre des témoignages que nous avons recueillis portent sur les figures du « bon » et du « mauvais » prof. émancipateurs ou accablants, certains professeurs ont clairement marqué nos interlocuteurs à vie.

2 L'impact d'une personne

2.1 Le « bon prof »

« J'ai eu un prof à XXX. Il cartonnait. Il avait du vécu. C'était un prof d'Histoire, ancien militant communiste, rouge de chez rouge. Il te soutenait. Il était derrière toi. Je le respecterai toute ma vie ».

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

« À l'école XXX, j'ai rencontré un excellent professeur. Un professeur de sciences sociales. Il n'était pas comme ça, au contraire. Il essayait de comprendre. Il avait un peu de préjugés. On en a tous un peu. Mais, il essayait d'aller au-delà de ses préjugés. Il m'a appris à avoir l'esprit critique et à argumenter. C'est le meilleur professeur que j'ai eu (...)

De plus, dans sa manière d'être avec nous. On pouvait le tutoyer. Il nous considérait vraiment comme des personnes. Tous au même niveau. Sans faire de différences. Et quand il en faisait une, je lui faisais sentir que cela me dérangeait.

(Enquêteur) Il y avait donc moins de distance ? Il était plus juste ?

Oui. Il essayait vraiment de s'interroger. Il nous laissait venir à lui comme on était sans avoir une idée, sans nous figer dans une catégorie. C'était très important. Cela m'a beaucoup aidé. Je crois que si je ne l'avais pas rencontré ce prof là, je ne pense pas que j'aurais pu réussir ».

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 40-44, génération 2)

« Ce prof en primaire qui a vraiment pris le temps de m'apprendre le français quand je suis arrivée en Belgique m'a permis d'être autonome une fois arrivée en secondaires ».

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

« Eh ben d'un côté, mon père, il me parlait toujours en français. Parce que lui connaissant parfaitement le français... De l'autre côté, mon professeur. De 3e... C'était le même en 4e. M. XXX. J'oublierai jamais, il m'a beaucoup aidé. Et mon père est témoin de ça. C'est quelqu'un qui avait compris mon problème, et il m'assistait dans mon parcours. Je pense que mon père il me l'a toujours dit, si j'avais pas eu ce professeur-là, on va dire instituteur, eh, bien peut-être que j'aurais craqué aussi... Comme ma sœur ».

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

Dans le discours de nos interlocuteurs, le « bon prof » est celui qui a permis une évolution des compétences, un cadre relationnel ou une réussite, qui n'auraient pas eu lieu autrement. Il est décrit comme essentiellement à « contre-courant » : il pose des actes que les autres enseignants ne posent pas, il fait preuve d'une qualité relationnelle que les autres ne déploient pas et il montre ainsi une manière « alternative » non seulement de soutenir les élèves dans leur parcours scolaire, mais aussi d'interroger et d'appivoiser les difficultés liées à la différence culturelle et à l'intégration sociale, au sens large. Le « bon prof » est un personnage inattendu, qui sort du cadre habituel et qui, ce faisant, met en perspective les défaillances relationnelles et pédagogiques des autres enseignants. C'est à cause des autres enseignants et de leur façon d'agir que l'impact du « bon prof » devient d'autant plus marquant. Comme dans une image en négatif, bon nombre d'enseignants semblent rangés par nos interlocuteurs dans une vaste catégorie qui inclut tous ceux qui ne comprennent pas vraiment les élèves et qui ne font pas vraiment attention à ce que tous les élèves suivent le cours ou puissent rattraper les retards éventuels. Une catégorie de « mauvais prof » émerge ainsi des entretiens.

2.2 « Être dans le collimateur du prof »

Le « mauvais prof » qui devient le centre d'un événement ou d'une suite d'événements marquants, voire d'une « situation scolaire » invivable et donc indélébile, est un enseignant qui semble, aux yeux de nos interlocuteurs, mener des actions systématiques de mises à l'épreuve et de dénigrement envers un élève en particulier. Il s'agirait en somme d'un professeur qui travaillerait avec un « collimateur » et qui déploierait des dynamiques relationnelles qui rappellent la stratégie du « bouc émissaire ». Certains élèves seraient pointés du doigt en tant qu'incarnations de l'échec ou seraient visés personnellement à cause d'antipathies tantôt caractérielles, tantôt « culturelles ». « Être dans le collimateur du prof » a des effets dévastateurs sur les parcours scolaires décrits par nos interlocuteurs et ce type de phénomène est mentionné assez souvent comme pour constituer une sorte d'événement marquant « typique ».

« C'était ma titulaire. Oui en fait déjà au début j'étais en « sociales » et puis j'ai parlé avec ma maman, j'ai dit à ma maman comme quoi je voulais faire « sciences ». Et déjà à la base j'avais ma titulaire que je n'aimais pas trop, donc j'ai changé j'ai été en « sciences ». Et donc la titulaire a fait exprès de prendre elle aussi les « sciences » ... pour m'avoir.

(Enquêteur) Elle te l'a dit ?

Oui, oui, même le directeur, le proviseur il me l'a dit. Le directeur ou le proviseur c'est comme si c'était ... un bon... pas un directeur ou un proviseur... Un bon prof quoi ! Il était proche de nous. Il me l'a dit et en même temps, d'un côté je le savais. Donc cette prof était très raciste quoi. Elle était raciste et moi, je me taisais pas. Et moi, je me laisse pas faire, moi je suis bien avec les profs.

(Enquêteur) Elle était raciste vis-à-vis de toi ou bien de tous les élèves ?

En fait, elle regarde le visage de la personne, si elle t'aime bien, elle t'aime bien. Si elle ne t'aime pas, elle te cherche.

(Enquêteur) Elle te cherche comment ?

Elle commence à faire sortir des sujets comme du racisme, elle commence à parler de ça. Elle commence à faire sortir des vulgarités. Elle commence à regarder d'un air... Donc et moi je ne me laisse pas faire. Je suis une qui est bien, mais quand on me cherche on me trouve. (...) Par ce que justement elle a dit « T'inquiète pas je t'aurais. Même dans l'autre classe, donc si tu tombes dans mes bras un jour je vais te renvoyer les deux, trois, premières semaines du cours. Donc à mon cours, tu viendras pas » puis je lui ai dit « Avec plaisir ! C'est mieux ! » Et je suis partie. (...) J'étais toujours première de classe, mais à son cours j'avais toujours des échecs. Et comme c'était ma titulaire donc les autres profs devaient, obligé, l'écouter. C'était ma titulaire elle. Donc voilà, donc c'était sûr, qu'à cause d'elle j'ai doublé (...) Il y avait une fille aussi elle l'a fait doubler 4 fois. Pourquoi ? À cause d'elle, elle n'avait qu'un examen de passage et rien qu'avec elle, elle a recommencé 4 fois justement. Pourquoi ? Pour cette prof. C'était une raciste tout le monde l'avait dit. (...) Elle ne supportait pas... elle n'aime pas trop les filles qui portent le voile ».

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

Le port de voile est un élément qui revient souvent dans les récits de nos interlocuteurs féminins en tant que facteur sous-jacent à certaines réactions discriminatoires de la part des professionnels de l'enseignement. Il ne concerne bien évidemment que les personnes d'origine turque et marocaine, et c'est parmi les entretiens avec des personnes d'origine marocaine qu'il ressort de façon plus incisive. Le récit d'une jeune femme d'origine marocaine, mentionné dans la section « Sentiment d'intégration/exclusion scolaire et sociale » (Femme d'origine marocaine, classe d'âge 20-24, génération 2), est particulièrement frappant à cet égard. Après avoir très bien réussi ses études secondaires, cette jeune femme envisage des études supérieures en langues étrangères et traduction. Elle se verra obligée d'abandonner l'Institut supérieur choisi, lieu où officiellement le voile est toléré, à cause du comportement d'un enseignant qui va lui imposer d'ôter son voile. Suite à son refus, l'enseignant va ouvertement l'ignorer et l'exclure des activités collectives. Sous le choc, elle quittera cet établissement en faveur d'une institution universitaire où le port du voile ne pose pas de problème, mais où elle sera, par contre, confrontée au phénomène du « plafond de verre » : malgré ses bons résultats scolaires tout au long du secondaire, elle se rendra compte qu'elle ne possède ni le niveau ni les outils nécessaires pour réussir à l'université.

Comme nous pouvons le voir dans le cas de cette jeune fille, c'est en analysant le parcours dans son ensemble et en le comparant avec les autres parcours décrits par nos interlocuteurs que l'on accède à une compréhension transversale de ce qui favorise ou empêche une réussite scolaire et professionnelle. Et c'est à l'intérieur de ces parcours que les événements marquants acquièrent un sens, étant donné qu'ils deviennent les emblèmes de malaises et difficultés plus globales, qui dépassent chaque personne individuelle et interrogent certains modes de fonctionnement de l'institution scolaire au sens large, tout en marquant chaque parcours et expérience personnelle d'une façon singulière. Une difficulté majeure d'interprétation analytique tient à l'impossibilité pour les chercheurs de faire la part, à l'intérieur des récits, entre ce qui traduirait une sensibilité ou une susceptibilité individuelle, notamment en ce qui concerne des attitudes racistes, et ce qui, par contre, décrirait objectivement l'attitude d'un enseignant ou d'un directeur d'école.

« Avec ma deuxième fille J., j'ai eu des soucis avec sa maîtresse, en 4e primaire. En fait, J., c'est une fille spontanée, elle est intelligente, mais en classe apparemment, je savais pas, quand la maîtresse posait les questions, elle, elle répondait directement. Et la dame voulait que J. laisse les autres parler. Mais la façon dont la dame agissait, ça mettait J. mal à l'aise. Et c'est les amies de J. qui m'ont raconté ça une fois que je venais la chercher à l'école, elle était dans un coin en train de pleurer. Les amies me disaient : « Oui madame l'aime pas... ». C'était une dame qui disait des trucs pour mettre J. mal à l'aise. J'ai pris les amies et J., on est allées chez le directeur. Elles ont expliqué tout ce que madame faisait à J.. Et j'ai dit au directeur que je trouve qu'elle est raciste. Puisque J. revenait chaque fois de la maison en pleurant : « Madame m'a dit ça, madame m'a dit ça... » Parfois madame lui disait « Aujourd'hui, toute la journée, tu ne parles pas ». Or, dans cette école-là, il n'y avait que J. et mon fils qui étaient des noirs. Et le jour suivant, madame m'a appelé pour m'expliquer : « Vous m'excusez, mais non c'était pas ça tout ce que les enfants racontaient... ». Mais j'avais compris. Et l'année qui suivait, j'ai demandé que mon fils ne passe pas dans sa classe ».

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

Cette maman exprime une accusation de « racisme », mais sous forme d'hypothèse ou de déduction - « ... j'ai dit au directeur que je trouve qu'elle est raciste... dans cette école-là, il n'y avait que J. et mon fils qui étaient des noirs » -, car le comportement du prof, bien que dirigé systématiquement envers sa fille, ne manifeste pas ouvertement du racisme. Tout comme pour cette maman, l'interprétation des gestes et attitudes des enseignants est également difficile pour les chercheurs. La « conscience du discriminé » fait en sorte que les élèves ont le sentiment d'être moins préparés et plus discriminés que les autres et, similairement, que des parents réfléchissent en termes de « racisme » plutôt qu'en termes d'« antipathie personnelle », par exemple. Il est dès lors difficile de distinguer la description de faits objectifs et l'expression d'un sentiment plus diffus de discrimination et d'exclusion. Néanmoins, à l'intérieur de ce cadre, les événements marquants peuvent jouer un rôle éclairant étant donné qu'ils tendent à décrire le moment ou la situation au cours duquel un comportement abusif se révèle de façon évidente et explicite (on y reviendra ci-dessous dans les sous-sections 3 et 4). De ce fait, nombreux sont les récits qui décrivent, en tant qu'événement marquant, la manière dont certains professeurs humilient les élèves.

« Par contre que j'y pense, j'ai été traumatisée par un enseignant masculin, en 5e primaire, il était sévère, maintenant je dirais même nerveux et pas patient, si quelqu'un chuchotait alors qu'il écrivait au tableau, il se retournait et jetait son éponge, mouillée et pleine de restes de craie. Mais il arrivait qu'il vise mal et que ce soit l'élève innocent qui

la ramasse dans la figure. J'en ai été victime et ne l'ai pas bien vécu. Et je n'osais pas en parler, car je ne savais pas comment mes parents allaient réagir. Et je ne voulais pas les tracasser avec mes ennuis scolaires. Cette année fut pénible, il criait souvent et pour rien, il humiliait certains enfants, il devait en plus nous apprendre la flûte, je ne vous raconte pas quand quelqu'un faisait une mauvaise note ! Cet instituteur m'a traumatisée, maintenant que j'y repense, quand on ne savait pas faire un bricolage, il déchirait et nous faisait recommencer. D'ailleurs, j'en avais peur et je pense que mon échec de cette année-là, a quelque chose à voir en partie avec ce professeur, déjà que la matière était difficile. »

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

Et soulignons, tout de même, que la technique du « jet de l'éponge » n'est pas un fait isolé.

« C'était en maternelle. La maîtresse avait jeté l'éponge vers le garçon à côté de moi...et c'est moi qui me suis pris l'éponge en pleine gueule... j'ai jamais compris pourquoi...juste qu'elle a pris le gars à côté de moi et l'a mis au coin...elle est venue chez moi et m'a essuyé le visage sans rien dire. »

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

2.3 Quand l'orientation devient un drame

Plus globalement, l'événement marquant qui semble faire converger discrimination, exclusion et parcours scolaire, et qui apparaît de manière récurrente dans les différentes sections de ce rapport, correspond au moment du choix d'orientation, ou disons plutôt à la réorientation, parfois sournoise, parfois explicite, vers les filières techniques et professionnelles. Dans certains cas, il peut s'agir aussi d'une orientation abusive vers l'enseignement spécialisé.

« Le pire, c'est sa manière d'expliquer, c'était vraiment trop mielleux. Au moment même, je m'en suis pas rendu compte. C'est après, je me suis dit « Elle a vraiment essayé de m'avoir ». Elle m'a pas annoncé la chose comme une fatalité, mais comme quelque chose de positif pour moi, qu'elle me verrait très bien là-dedans et en plus que c'est dans la même école. (...) Elle m'a présenté ça autrement, avec un autre nom que professionnel.

(Enquêteur) Et si elle vous avait directement dit le mot « professionnel » ?

J'aurais pas accepté.

(Enquêteur) Pourquoi ?

Ben je me voyais pas en professionnel, je voulais continuer à faire des études, je m'en sentais capable.

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

(Enquêteur) Et quand tu étais dans l'enseignement professionnel, quelles étaient tes attentes ?

Là, j'étais perdue. Je ne savais pas vraiment ce que j'allais faire. Je suis restée alors deux ans en vente, sans vraiment savoir ce que j'allais faire. J'ai été voir le PMS et ils m'ont conseillé de continuer en vente. Ils ne m'ont pas du tout encouragé à faire autre chose. Et même au PMS, ils ne m'ont donc pas du tout encouragée. Ils m'ont dit de rester là. Et finalement, je suis partie de mon plein gré. J'ai fait ma recherche en dehors de l'école. Je ne me suis pas contentée de l'école ni des professeurs.

(Enquêteur) Et avec le PMS comment ça s'est passé exactement. Ils sont censés t'orienter et t'aider.

Je ne voulais pas du tout rester en vente. Je voulais faire autre chose. Et les professeurs m'ont dit d'aller chez le PMS. Ça sert à ça. Quand j'étais chez le PMS, elle n'a pas du tout pris de temps pour moi. Elle m'a, limite, prise en deux minutes. Elle n'a pas consacré du temps là-dessus.

(Enquêteur) Je suppose que tu étais déçue ?

Oui vraiment. Depuis ce moment-là, je ne compte plus du tout sur le PMS, sur les centres d'orientation. Je me livre à moi-même depuis ce temps-là ».

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 20-24, génération 2)

Du point de vue d'une mère :

« Étant donné que la direction de l'école X avait refusé un de mes fils et envoyé un autre en « spécial » (enseignement spécialisé), j'ai décidé de ne pas laisser mon autre enfant dans leur école (...) J'observais aussi que mon fils à l'école spéciale n'apprenait rien, il avait toujours des bons points, 10/10, 20/20, puis l'assistante sociale ne se comportait plus de la même manière avec moi, les soeurs aussi n'osaient plus trop me regarder, enfin je ne comprenais pas bien ce qui se passait vu que je ne savais pas encore bien décoder le langage belge. Jusqu'au jour où, c'est-à-dire trois ans après, que j'ai rencontré une maman espagnole qui avait un enfant handicapé dans cette école, m'a fait comprendre que l'enseignement spécial est fait pour des enfants retardés et que mon fils n'avait rien à faire dans cette école. J'ai compris que mon fils n'était pas à sa place. Là j'ai repris les démarches, mais hélas j'avais signé et entre-temps il a pris du retard par rapport aux autres élèves de l'enseignement normal, ce qui veut dire que j'ai été mal conseillée ».

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

L'enseignement spécialisé comme alternative à l'apprentissage du français pour les primo-arrivants?

« Peut-être, les professeurs disent : « Ce sont des étrangers, ils ne sont pas capables ». Il faut le dire, il y a des cas de racisme dans l'orientation des élèves. Parce que moi quand je suis sorti du général je ne sais pas pourquoi on m'a proposé l'électromécanique. Du "général" au "professionnel", il y a un décalage, et si je n'étais pas allé moi-même, je ne sais pas où je serais maintenant. Même mon grand frère, il est directement venu d'Afrique, il ne parlait pas le français, on l'a directement mis dans une école spéciale : de l'école primaire à une école spéciale. Ce qui a fait qu'il ne pouvait plus suivre l'enseignement normal comme les autres, de l'école primaire on l'a mis dans une école spéciale, ah parce qu'il ne sait pas parler français. Mais non, il doit apprendre le français, mais là, on a jugé directement que c'est un cas puisque, je m'excuse beaucoup, si c'était un Européen, on allait d'abord étudier la capacité de l'enfant. Ils n'ont pas fait ça, ils ont mis l'enfant directement dans une école spéciale (...) Pour moi, c'était comme une question de racisme ».

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

Sans trop nous éloigner du sujet qui nous intéresse ici, soulignons néanmoins que la souffrance d'un enfant déraciné, en situation de migration voire d'exil, ne semble guère prise en considération dans les deux cas que nous venons d'illustrer : l'incapacité de parler la langue du pays et éventuellement la désorientation dont ces enfants auraient pu faire preuve, semblent des éléments jugés suffisants par les professionnels pour une orientation vers l'enseignement spécialisé.

3 Racisme déclaré

Jusqu'à présent, nous avons parlé de discrimination à partir des liens existant entre celle-ci et certains types d'événements marquants : les réussites, les échecs, les figures du « bon » et du « mauvais » prof, les orientations abusives. Nous allons maintenant nous intéresser aux événements et situations où les attitudes racistes et discriminatoires ressortent de façon directe et explicite, que ce soit de la part des enseignants ou d'autres élèves. Inutile de dire que, bien que moins nombreux que ceux mentionnés jusqu'à présent, ces événements sont vécus comme extrêmement marquants et sont mentionnés en tant que « preuve tangible » d'un vécu de discrimination.

« On se faisait battre par les profs... une particulièrement. Elle nous traitait de « bougnoules ». Moi, je ne savais même pas ce que ça voulait dire ».

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

« En première année primaire, il y avait quelques enfants avec qui je jouais et puis, du jour au lendemain, les enfants n'ont plus voulu jouer avec moi. J'ai essayé de savoir pourquoi, et c'est là qu'ils m'ont dit que leurs parents leur avaient interdit de jouer avec un noir. C'est quelque chose que je n'ai jamais oublié. Des situations comme cela, j'en ai eu quelques-unes. C'est une réaction des parents, parce que les enfants ne sont pas racistes à la base. Si vous avez les parents qui disent à leurs enfants que ce n'est pas bon pour leur image de fréquenter telle ou telle race, les enfants grandissent avec cette vision des choses. C'est difficile pour un enfant de cinq ou six ans de comprendre cela. »

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

Parfois la rencontre de la discrimination négative et de la discrimination positive donne lieu à des situations paradoxales. Dans ce cas ci-dessous, un « bon prof » sauve un jeune d'origine turque de la dévalorisation exprimée par les autres élèves de la classe. D'une manière ou d'une autre, en négatif ou en positif, la situation dans laquelle se retrouve le jeune est déterminée par son origine étrangère.

« Il y a eu des préjugés quand j'étais en général parce que j'étais turc, comme quoi un étranger ne pouvait pas étudier quoi.

(Enquêteur) Et quand vous dites qu'il y a eu des préjugés, vous pouvez être un peu précis ? De la part de qui ?

De la part des personnes qui étaient dans ma classe comme quoi on était étranger comme quoi quand les immigrés venaient ici, c'était plutôt maçonnerie, plafonnage, etc., que générales. Ils y arriveront pas quoi à faire un bon métier comme médecins, ingénieurs en informatique et tout ça quoi.

(Enquêteur) Et ça, c'était l'image que vous renvoyaient les autres de la classe quoi ? Qui étaient-ils ?

Des Belges. Tous belges. J'étais le seul étranger de ma classe.

(Enquêteur) Et donc ça, c'était un discours qui était quand même assez présent ?

Ben, il y en avait pas beaucoup : il y en avait 5 ou 6 qui disaient ça, on était 30 quoi.

(Enquêteur) Et au niveau des professeurs et tout ça, est-ce que... ?

Non les professeurs ça allait très bien : il y avait pas de soucis au niveau des professeurs ni la directrice. La directrice me soutenait vraiment.

(Enquêteur) C'est-à-dire ?

Ben quand j'avais des pas très bon points, ben... elle m'aidait à aller chez elle et sa fille m'aidait à faire mes démarches pour mieux travailler quoi.

(Enquêteur) Elle vous aidait particulièrement ? Pour quelles raisons ?

Bon parce que j'étais un étranger sûrement parce que il y avait des autres qui étaient dans la classe, qui étaient belges, qui avaient les mêmes difficultés que moi, mais ... voilà ces parents avaient fait des études donc ils pouvaient les aider, mais moi pas. Donc elle m'aidait pour ça aussi ».

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

Mais le vécu de discrimination peut aussi, dans certains cas, devenir un moteur pour « prouver le contraire », pour contrecarrer le stéréotype en démontrant sa valeur personnelle.

4 Quand la discrimination et la dévalorisation deviennent des moteurs

« Un évènement clé c'est peut être justement cette confrontation avec le racisme qui a tout fait basculé en moi. Là, j'ai changé d'attitude, je n'étais plus juste quelqu'un qui étudie, qui va à l'école, et qui va réussir pour faire plaisir à ses parents parce que tu ne sais pas très bien pourquoi tu fais tes études quand tu es en humanités, tu fais parce que tu es presque obligée. Et là ça a basculé tout, parce que là je faisais pour moi et en réaction. Je voulais être encore meilleure. Et ça, ça après j'ai gardé, pour le reste. Et donc après même avec mes petits frères et soeurs, comme j'étais plus âgée, je les ai prévenus de ça. Je leur ai dit : « Il est possible que vous rencontriez ces gens-là, ne vous positionnez pas en victimes, réagissez justement, pour leur prouver qu'on n'est pas en dessous, on n'est pas moins, parce qu'on est issu de parents qui viennent d'un autre pays. Nous on est belges, on est nés ici, on est comme les autres, voilà, on n'a juste pas la même couleur et pas la même culture quand on rentre au sein de la maison, le reste voilà ». Je pense que ça, ça été vraiment mon moteur, parce qu'à l'école supérieure aussi j'ai eu quelques... Voilà des bâtons dans les roues, et j'ai voulu aussi, comme j'étais dans cette dynamique-là, je suis restée, et face à la... voilà, c'est moi qui avais mon destin en main, face à mes réponses, face à mes connaissances, les profs ils ne pouvaient rien faire, je me disais, c'est ma seule arme, pour réussir dans la vie. Voilà. »

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

« Mon meilleur souvenir c'est quand j'ai été dans les cinq premières à l'unif lors de la proclamation quand j'ai obtenu mon diplôme là je me suis dit yes, c'est bon !

(Enquêteur) Yes, c'est bon pourquoi ?

Parce que voilà c'était ma petite fierté personnelle, je me suis dit je voulais réussir l'unif et je l'ai réussi et en plus je l'ai réussie dans les cinq premières et le fait d'entendre mon nom dans les cinq premières de la promotion, pour moi c'était une grande fierté et voilà.

(Enquêteur) C'était une grande fierté est-ce que ça avait une relation avec vos origines ou pas ?

Avec mes origines ou pas ? Oui je peux le dire clairement parce que moi je trouve que, je pense qu'inconsciemment oui c'est sûr, vous voulez savoir plus ?

(Enquêteur) Oui dans quel sens ?

Parce que moi je sais que depuis toute petite j'entends les jeunes d'origines étrangères qui font pas d'études ou leurs parents parlent pas français moi j'étais... comment dire ?

Ça m'énervait. Je disais : « ben justement on va montrer le contraire et que ce n'est pas parce qu'on est d'origine turque ou issue... C'était comme si j'avais envie de prouver que ce n'est pas parce que je viens d'un monde ouvrier et en plus immigré et en plus en tant que femme qu'on ne pouvait pas réussir et je me disais « Non, il faut y arriver ». Donc voilà ça c'était un peu... je crois que les stigmatisations m'énervaient et donc j'avais envie de les casser

(Enquêteur) Et la preuve...

Et voilà à ce moment-là c'était... En fait c'était comme si c'était un défi que je m'étais lancé à moi même contre les stigmatisations qu'on a par rapport à certaines populations et je me suis dit : « Non c'est possible de... d'avoir autre chose comme vie quoi, comme parcours ».

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

« Un jour un professeur de sciences m'a suggéré d'aller en "professionnel": cette phrase au lieu de me casser elle m'a plutôt boostée. Ça me faisait mal de savoir que les gens pensaient que je n'étais pas capable »

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

Il est étonnant de remarquer que la violence de certains propos, profondément dénigrants et insultants - comme c'est le cas du discours du professeur de français mentionné dans le prochain extrait, déjà repris dans la thématique « Intégration et exclusion » - peuvent justement créer des réactions radicales de résistance et de réussite.

« L'année d'avant, on avait eu un professeur de français qui nous avait dit que, étant donné que nous étions dans cette école, nous allions être des futurs éboueurs et que les gens de Y et d'autres écoles, notamment l'école de mon neveu et celle des P, ça allait être l'élite : ceux qui vont nous dominer, ceux qui vont exiger qu'on aille nettoyer leurs rues. Et là, ça m'avait tellement marqué, ça me marque encore d'ailleurs, que j'avais envie d'aller plus loin (...) On ne peut pas stimuler des gens qui vont être « les éboueurs de la nation », en ne donnant pratiquement pas cours durant un an. J'ai rarement vu des élèves qui allaient demander le directeur pour imposer que le professeur nous donne cours. Et d'ailleurs, le directeur ne nous a pas entendus, il a ri quand on lui a dit qu'on avait un professeur qui ne nous donnait pas cours et qui se contentait de juste nous faire écrire, quand il en avait envie. 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 ».

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

5 Des événements exceptionnels

Bien que chaque événement marquant soit un événement exceptionnel aux yeux de chacun de nos interlocuteurs, nous avons jusqu'à présent traité des événements marquants récurrents, capables de cristalliser des enjeux et attitudes plus vastes, qui dépassent et englobent chaque vécu individuel. Dans la sous-section suivante, nous allons par contre traiter d'événements marquants appartenant plutôt à l'ordre de l'exception et du ponctuel. Nous considérons qu'il est tout de même intéressant de les mentionner afin d'éviter une approche trop univoque de cette thématique. Des situations qui sortent de l'ordinaire, qui ont trait à des handicaps physiques, à du harcèlement entre pairs, à des tragédies familiales, au décès d'un parent, à l'abandon, à l'exil, peuvent influencer de façon incontournable un parcours scolaire. Lorsque le corps enseignant n'est pas au courant de ce type de vécu, une

mauvaise évaluation des capacités de l'élève ne devient guère étonnante. Chaque cas étant différent d'un autre, nous ne présentons ici que quelques extraits à titre d'exemple.

5.1 Des problèmes entre pairs

« C'était en raison de ma différence physique. J'étais vraiment harcelée. J'ai eu beaucoup de soucis. J'avais 11 ans quand je me suis fait opérer. J'étais en voiturette à l'école et c'était très difficile à assumer. Les enfants sont souvent cruels entre eux (...) On a changé d'école. (...) Les mesures prises par l'école n'étaient pas suffisantes. Les mesures des punitions des autres élèves qui ont quand même fait des choses très dures, menaces physiques et verbales, des agressions physiques et verbales à répétition. Je pense que ça c'est très important. Le phénomène du bullying comme on appelle ça en Angleterre. C'est tout à fait reconnu en Angleterre comme un phénomène existant. Ce sont des élèves qui sont pris comme des boucs émissaires par d'autres élèves, pour leur différence, ou leur personnalité. Qui sont vraiment des victimes. Et je pense que ça influe énormément sur la construction d'une identité. C'est à ce moment-là qu'on se construit une identité, à l'enfance, à l'adolescence. Je pense que ça joue énormément plus que les résultats scolaires. Le fait de se sentir accepté ou rejeté, ça a des gros impacts sur la vie ».

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

« J'ai dû changer mon fils aîné d'école, quand il était en 5e secondaire. C'était pas un problème de cours hein, c'était un problème entre eux, les jeunes. Il y avait un garçon qui sortait avec une fille de la classe. Et le garçon avait pris la fille en photo, nue. Quand ils n'étaient plus ensemble, pour venger la fille, il a pris la photo et l'a envoyée par SMS aux autres garçons de la classe. Et parmi les garçons qui avaient reçu la photo, y en avait un qui a mis cette photo sur internet. Et là, quand la fille est tombée sur la photo, elle a porté plainte au juge de jeunesse. On m'a téléphoné pour me dire que : « Vous devez vous présenter au juge de jeunesse ». À l'époque, mon fils avait 16 ans. On est allés là, on est resté toute la journée, avec tous les autres garçons qui avaient reçu la photo sur leur GSM. Mon fils a dû faire des travaux d'intérêt général. Et le directeur nous a dit que pour mettre la fille à l'aise, les 5 garçons qui avaient la photo devaient quitter l'école. Et là, on a dû attendre une semaine pour qu'ils les transfèrent vers l'autre école ».

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

Dans certains cas, sans que cela ne donne lieu à des événements particulièrement marquants, des cas d'agression ou d'intimidation entre pairs peuvent être liés à des « phénomènes de bandes » tels que décrits dans la section « Environnement, cadre de vie, quartier » à laquelle nous renvoyons pour approfondissement.

5.2 Parcours migratoires et tragédies familiales

« Ensuite, j'ai commencé les secondaires à 11 ans à l'Athénée XXX, et la première année s'est très bien passée, la deuxième année a commencé à devenir un peu difficile, mais c'était plutôt des répercussions de ce que je vivais dans ma vie familiale en fait. C'était assez dur, je ne vivais pas avec ma mère, et la vie chez ma tante commençait à devenir vraiment difficile. Et la troisième année a été la plus catastrophique. J'ai doublé, d'ailleurs. J'ai passé 6 mois à ne plus retourner à l'école, je brossais tous les jours, c'était vraiment catastrophique, et en fait, après avoir stabilisé ma vie familiale, j'ai été mise à l'internat à l'Athénée YYY, et là j'ai refait 3, 4, 5, 6 d'une traite... »

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

« (Enquêteur) « Vous êtes arrivée en Belgique avec vos deux premiers enfants vous m'aviez dit, quels âges avaient-ils ?

Mon fils avait 4 ans, ma fille 3 ans.

(Enquêteur)Et vous les avez inscrits directement à l'école ?

Oui.

(Enquêteur)Et comment s'est passée cette rentrée pour eux ?

Pour mon fils, pas de problème. C'est un garçon spontané, il parle. Mais ma fille... À l'école, elle était toujours isolée dans son petit coin. C'est là que le PMS est intervenu, pour dire qu'elle devait être suivie. Mais, en la suivant, le PMS nous a dit qu'elle était traumatisée à cause du pillage. Parce qu'on lui avait donné un papier pour dessiner et quand la psychologue lui a demandé c'était quoi, elle a dit que c'était un soldat qui rentre avec une arme pour prendre la radio de maman. Et là, ils m'ont dit : « Si cette enfant ne parle pas, c'est parce qu'elle a été traumatisée par le pillage ». C'est vrai, elle avait vu toutes les scènes avec les soldats qui s'introduisaient dans notre maison, elle avait deux ans. Elle a été suivie pendant une année avec le PMS et puis après c'est parti. Quand elle a commencé sa première primaire, ça allait. Là, la psychologue a dit qu'elle ne la suivra plus, elle commençait à parler ».

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

Il est souvent ardu de faire la part entre ce que l'on pourrait ranger dans le champ des « difficultés familiales » et ce qui a plus directement trait à une expérience de migration ou d'exil. Le parcours migratoire peut donner lieu à des configurations familiales particulières. Dans le cas des personnes d'origine congolaise, notamment, nombreux sont les jeunes élèves qui vivent chez un oncle, une tante ou plus globalement chez des membres de la famille étendue. Parallèlement, pour des familles migrantes, éloignées de leurs réseaux primaires de socialisation, toute difficulté (maladie ou décès d'un membre du noyau familial) peut très rapidement plonger la famille dans une précarité grave qui aura des répercussions sur la scolarité des jeunes. Une prise en considération de la part des professionnels du milieu scolaire des blessures psycho-émotionnelles qui souvent accompagnent les expériences de migration et d'exil pourrait améliorer l'accueil des primo-arrivants et éviter des orientations abusives, souvent source d'un nouveau traumatisme.

Sans qu'il s'agisse forcément de « traumatisme », la situation de migration est toujours source d'une confrontation avec la différence - couramment appelée « choc culturel » - et les incompréhensions qui peuvent y être liées. Certaines de ces méprises prennent la forme de « malentendus marquants » et, dans le cadre de cette recherche, ils deviennent révélateurs de certaines des difficultés auxquelles élèves, parents et enseignants peuvent être confrontés lorsque le décalage culturel vient s'ajouter aux enjeux scolaires et relationnels habituels.

6 De la différence culturelle

Dans cette dernière sous-section, nous aborderons des événements marquants qui se font porte-parole des malentendus culturels qui peuvent avoir lieu à l'intérieur de l'institution scolaire. Chaque cas est une histoire en soi et ce qui les relie est de l'ordre du choc culturel, de l'incompréhension ou de la méconnaissance de l'univers de référence de l'Autre.

Nous avons en premier lieu, le cas d'un père marocain choqué par le mode de fonctionnement d'une école bruxelloise, en comparaison avec l'ambiance scolaire des institutions marocaines qu'il a connues. Il se dit dépassé par le manque de discipline et de rigueur de certaines écoles et comprend les stratégies élitistes de certains établissements qui veillent à ne pas être « contaminés ».

« C'est les agressions, les insultes verbales, très dures, qui s'échangent entre eux, le fait de foutre le bordel pendant les cours, et des fois des profs ne peuvent absolument rien faire.

(Enquêteur) Complètement débordés...

Complètement débordés les profs. Ça, ça les a choqués aussi, ils n'étaient pas habitués à ça !

(Enquêteur) Et comment est-ce qu'ils ont réagi et comment est-ce que vous avez réagi par rapport à ça?

Ben, écoutez, moi j'ai vu par exemple quand ma fille était à l'école X, j'ai été voir la directrice, la préfète c'est ça ? Et elle dit qu'on prend des mesures disciplinaires de temps en temps, etc., et que nous on tient la barre, ce sont des choses qui arrivent, mais ce ne sont pas des choses exceptionnelles et un jour j'étais avec le professeur de français qui était le professeur principal qui était un homme charmant, il m'a dit : « Écoutez : c'est comme ça, on peut rien faire. Si on fait quelque chose on nous traite de tous les noms, qu'on est des racistes, qu'on est des vauriens, qu'on est des gens... ». Et ça n'a rien à voir le racisme ici, ce n'est pas une question de racisme ici, c'est une question d'éducation et de l'avenir des enfants, les enfants doivent être commandés, orientés jusqu'à un certain âge. C'est quoi l'éducation ? C'est de préparer les jeunes à être autonomes, et le jour où il sera autonome il peut faire ce qu'il veut, en attendant ils doivent faire ce que nous nous voulons, nous les parents et les enseignants. C'est aussi simple que ça et je pense qu'ici en Belgique ce genre de choses commence à foutre le camp, je suis désolé, mais c'est mon point de vue (...) Je pense qu'il n'y a plus de discipline dans les écoles, surtout ici à Bruxelles et c'est le bordel, il y a certains établissements scolaires qui essaient de garder un petit peu leur statut, Y, je ne sais pas, St Z, et je les comprends, mais finalement je commence à comprendre ces gens-là : si on contamine toutes les écoles ici à Bruxelles, ben y aura plus rien. Il faut que les autres écoles commencent à copier et à faire comme eux, mais on ne peut pas faire seuls. Les seuls établissements corrects ici à Bruxelles, on ne peut pas ici, aussi, qu'ils deviennent comme les autres. Il faut que les autres suivent l'exemple. Vous voyez ce que je veux dire ?

(Enquêteur) D'accord, il faut un nivellement par...

Le haut, pas par le bas et c'est pour ça que je comprends qu'ils ferment leur porte et qu'ils font une sélection sévère. Excusez-moi de le dire, mais c'est... »

(Homme d'origine marocaine, catégorie d'âge 55-59, génération 0)

Il est intéressant de voir que certaines des caractéristiques habituellement attribuées aux « écoles-poubelle » - celles-ci étant souvent définies par des personnes d'origine immigrée comme des écoles de bas niveau, car uniquement fréquentées par un public d'origine immigrée – sont évoquées par ce père d'origine marocaine, scolarisé au Maroc et récemment immigré (génération 0), qui est négativement surpris par le fonctionnement de certains établissements scolaires bruxellois par rapport auxquels il avait, avant de les connaître de près, un a priori positif. Parallèlement, il défend le bon niveau d'une école privée marocaine, notamment en ce qui concerne la fonction éducative (discipline, respect des professeurs et du règlement de l'école). Un deuxième extrait va maintenant nous

donner un aperçu des situations et tensions qui peuvent accompagner la confrontation de différentes éducations religieuses.

« En « religion », j'ai dit à la prof que j'étais de religion musulmane et elle m'a dit que je devais suivre le cours quand même. Avant de suivre le cours de religion, on fait le signe de croix. Et moi je ne l'ai pas fait, car j'étais musulman, les autres aussi ne l'ont pas fait. Il y en a qui a crié « Allahou akbar » et on s'est tous assis. La prof a été voir la directrice pour lui expliquer la situation et la directrice lui a dit d'abandonner la religion pour nous et de faire du dessin à la place. Maintenant le cours de religion, c'est un cours de dessin technique depuis deux mois. C'était exceptionnel, il y avait deux Italiens et le reste c'était des musulmans ».

(Homme marocain, classe d'âge 15-19, génération 2)

Dans de nombreux cas, l'élève se trouve au centre des malentendus entre les enseignants et les parents. C'est dans ce type de situation que l'on perçoit le rôle que les élèves sont généralement appelés à jouer entre leur univers domestique et l'univers scolaire. La différence linguistique vient souvent s'ajouter aux différences liées aux contextes socioculturels. Un jeune homme d'origine marocaine (classe d'âge 25-29, génération 1) nous a raconté qu'il était puni par ses parents chaque fois que le professeur écrivait en rouge dans son journal de classe, indépendamment du fait que la note soit positive ou négative, étant donné que ses parents ne savaient pas lire le français. Une maman d'origine congolaise nous a fait part des difficultés qu'a encourues son fils étant donné que le professeur d'éducation physique a refusé de le croire lorsqu'il affirmait qu'il ne savait pas nager alors que cette incapacité s'explique par l'inexistence de piscines dans les écoles congolaises.

« Les enfants migrants, aujourd'hui, il y a une difficulté. Les professeurs ne sont pas préparés. Moralement ils restent profs. Je ne vais pas me permettre de remettre leur niveau en question. Mais il y a une préparation par rapport à ce que cet enfant peut devenir demain. Je prends un exemple : comme tous les élèves, mon fils J. avait piscine. Il dit au professeur qu'il ne sait pas nager. Le prof s'énerve, il dit : c'est ça, si tu ne viens pas avec ton maillot, moi je mets une note dans ton journal de classe. Il est à l'internat donc nous ne le voyons que le vendredi. Je lis ça dans son journal de classe et je lui demande ce qui s'est passé. Il me répond que le prof ne le croyait pas. Je vais voir ce prof et je lui demande s'il y a un problème. Il me répond que J. ne veut pas nager, qu'il lui répond n'importe quoi, qu'il ne sait pas nager. « Nous savons tous que les enfants apprennent à nager en primaire ». Je lui réponds que mon fils, en primaire, il était au Congo : il y a deux piscines par commune, mais dans les hôtels, mais il n'y a plus de piscine dans les écoles, cela n'existe plus. On forme les enfants à l'éducation physique, oui, l'athlétisme, le football ou le basket, mais jamais à la piscine. Ceux qui vont à la piscine vont aux frais de leurs parents. Chez nous, ce n'est plus une obligation, au contraire puisqu'il n'y a plus de piscine dans les écoles. Ah bon, a-t-il répondu. Ce malaise aurait perduré si je n'avais pas fait la démarche d'aller voir ce prof et si je m'étais énervé. En attendant, l'enfant serait déstabilisé parce que le prof l'aurait eu dans son collimateur. Mais ça, c'est un cas sur combien ? Les parents sont ici, ils ont des difficultés de langage. Souvent j'ai des amis qui m'ont demandé de les accompagner, mais entre-temps, qui en souffre le plus?, C'est l'élève! Le professeur pense que c'est un récalcitrant ».

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

Dans cet extrait, encore une fois fort différent des précédents, une femme d'origine congolaise explique comment son parcours de formation professionnelle (Haute École) a été marqué par un moment de « choc culturel » lorsqu'elle fut confrontée aux modalités de prise en charge des personnes âgées en Belgique.

« Et donc la première année, ma première année de stage, j'ai dû faire un stage dans une maison de repos, et là ça a été l'horreur. Parce qu'en fait, ayant grandi dans une famille africaine, j'avais... je pensais ne pas avoir complètement la mentalité africaine, mais si ! J'avais quand même la mentalité et des habitudes, et culturellement, il y avait des choses qui pour moi coulaient de source, et je pensais que c'était un peu pareil partout, mais je n'étais jamais rentrée dans une maison de repos de ma vie quoi. Et c'est vrai que je me suis rendu compte que dans la culture africaine on n'a pas tendance à mettre une personne âgée dans une maison de repos, on les garde avec nous ! Et donc ça a été une expérience vraiment douloureuse, vraiment horrible, et j'ai arrêté mon stage après deux semaines. Et donc, j'ai raté mon année, parce que la condition pour pouvoir passer son année c'était d'avoir fait tous ses stages ».

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

Un malentendu culturel lié à des questions de « coiffure »... se solde par une absence aux cours.

« J'ai une copine... nos cheveux naturels... sans nos rajouts et tout ils sont différents de ceux des blancs. Beaucoup plus crépus et c'est pas beau. On préfère faire nos tresses et tout. À l'école, c'est interdit de mettre des bonnets. Mais elle n'avait pas fait ses tresses et ça la dérangeait. Elle préférerait mettre un bonnet. Mais la prof voulait pas. Alors elle lui a expliqué que ses cheveux c'était pas comme les siens, ils tombent pas tout lisses. La prof a pas voulu « Non, non, le règlement c'est le même pour tous ». Elle lui disait : « S'il vous plaît, je peux pas... » Elle n'a pas voulu et elle a été exclue pendant un jour et tout. Elle a été chez le préfet et tout, mais elle voulait pas enlever, je la comprends. Pas qu'on doit changer les règles parce qu'on est étrangers, mais j'aurais été éducatrice, j'aurais compris. Le foulard, c'est une autre histoire, je ne parle pas de ça là. Je trouve que les règles sont faites pour les blancs à ce moment-là. Parce que si on n'est pas coiffé, c'est pas pareil. On va nous regarder toute la journée. Une fois, j'avais pas fait mes cheveux, j'ai pas été à l'école, point ».

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

Citons un dernier événement enfin, clairement tragique: une femme d'origine congolaise a enduré des attouchements de la part de l'un de ses enseignants de secondaire sans oser en faire part à personne étant donné que dans sa culture d'origine le professeur possède une autorité indiscutable et que sa dénonciation n'aurait pas été entendue ou prise au sérieux.

« Parce qu'il y a aussi un truc, c'est que... mais je pense que c'est culturellement africain aussi ce truc-là... c'est qu'on pense toujours que c'est le prof qui a raison, en fait, dans le milieu africain. Tu vois ? Tu peux faire n'importe quoi, si tu rentres chez toi en disant : « Oui, mais c'est de la faute du prof », jamais on te croira. T'auras jamais un parent, un père, une tante qui vont dire : « Mais oui, c'est vrai, je vais aller le trouver pour dire qu'il a tort ». Ils vont tous dire que c'est de ta faute. Et c'est horrible parce que... moi, je me souviens, en deuxième secondaire, j'avais un prof qui avait des gestes quand même assez déplacés, et une fois ou deux, j'ai trouvé qu'il me touchait d'une manière... mais jamais j'aurais osé le dire chez moi, parce que je sais que jamais personne m'aurait crue. C'est horrible hein... et en fait, cette autorité des enseignants, on la retrouve beaucoup aussi au Congo, où le professeur est comme... je sais pas... je vais pas dire un

Dieu, mais... tout ce qu'il dit, c'est la vérité. Et y a des professeurs qui arrivent, sous leur autorité, à abuser de leurs élèves ».

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

Conclusions

Cette section nous a conduit des faits les plus courants et les plus souvent mentionnés par nos interlocuteurs vers les plus rares et ponctuels. Il émerge de notre analyse que ce qui « marque » nos interlocuteurs, positivement ou négativement, est sans aucun doute d'ordre relationnel. La réussite est marquante parce qu'elle équivaut à une reconnaissance et une valorisation de la part des autres, enseignants, pairs ou parents. Inversement, l'échec entraîne une perte de confiance en soi ou vient parfois corroborer l'hypothèse d'une insuffisance de compétences et de bagage socioculturel qui plonge les élèves dans une spirale de découragement et de décrochage. Les éléments qui cristallisent ce type d'événement dans la mémoire de nos interlocuteurs correspondent à des figures particulières d'enseignants, les attitudes qui les accompagnent et les relations que ceux-ci entretiennent avec les interlocuteurs en question. Ce qui crée un pont entre les événements marquants liés aux réussites/échecs et ceux liés à des « personnages marquants » est aussi d'ordre relationnel et porte la marque de la discrimination et du racisme. Le « bon » prof est celui qui, contrairement aux autres, s'engage dans une relation avec les élèves et les encourage. Il est celui qui les traite comme des individus dignes de respect et dignes de réussite. La réussite devient un événement d'autant plus marquant qu'elle dément le chemin tout tracé de l'échec, trop souvent annoncé comme une prédiction certaine, et matérialisé par l'« orientation forcée » vers des filières technico-professionnelles dévalorisées et donc dévalorisantes. C'est en ce sens que la discrimination et la dévalorisation peuvent devenir un moteur de réussite chez certains : un moyen de prouver, et de *se* prouver, le contraire de ce qui leur est prédit, parfois subtilement, parfois grossièrement, par ceux supposés leur donner les outils de la réussite. C'est à l'intérieur de ces dynamiques que les échecs, les réussites, les orientations, les « bons » et les « mauvais profs » doivent être replacés pour être compris de façon contextuelle. La discrimination et le sentiment de discrimination jouent ici le rôle de pierres angulaires des événements marquants les plus mentionnés. Qu'elle soit sournoise ou déclarée, la discrimination et la lutte contre celle-ci traversent les témoignages de nos interlocuteurs. Si pour certains il s'agit plus ouvertement de « racisme » à cause de leur couleur de peau ou de leurs signes religieux, une discrimination empreinte du mépris pour le pauvre et le défavorisé traverse l'ensemble des entretiens de cette étude, toutes origines confondues.

Mais, si la différence culturelle est souvent évoquée en tant que source d'une sorte de « discrimination ambiante », elle peut aussi être à la base d'événements marquants plus ponctuels et singuliers et donc plus rares, mais qui montrent l'impact du choc culturel ainsi que des malentendus qui les accompagnent. Chacun des exemples que nous avons donnés constitue une source d'information précieuse concernant la façon dont la différence culturelle peut avoir un impact sur la scolarité des jeunes. Remarquons enfin que le parcours migratoire et les difficultés spécifiques qui souvent l'accompagnent – par exemple un traumatisme lié à un contexte de guerre, à la dislocation de la famille, à l'effondrement que peut représenter la perte d'un parent – sont aussi présents dans les récits que nous avons recueillis et représentent, dans chaque cas, une cause majeure de

difficulté ou de décrochage scolaire. Soulignons donc, en conclusion, les souffrances particulières, liées au fait même d'appartenir à une famille de migrants, de demandeurs d'asile ou de persécutés dans le pays d'origine, qui doivent, à notre avis, être davantage connues et prises en compte par les professionnels de l'enseignement.

