

La gestion des contacts avec l'école

Caroline Maeyens

Introduction	1
1.1 Les interactions entre enseignants et parents	1
1.1.1 La « réunion des parents ».....	1
1.1.2 Les interactions entre enseignants et parents	13
1.2 Les relations entre les acteurs scolaires centraux et les élèves.....	25
1.2.1 Relation d'aide	26
1.2.2 Relations conflictuelles	28
1.2.3 Pratiques discriminatoires	31
1.2.4 Les attentes des élèves envers les professeurs.....	38
1.3 Les relations entre les acteurs scolaires périphériques et les élèves.....	40
1.4 Les relations entre pairs.....	43
1.4.1 Impact des relations amicales sur le parcours scolaire.....	43
1.4.2 Phénomènes de discrimination entre pairs	45
1.4.3 Situations de violence subies par les élèves	47
1.4.4 Situations anomiques de violence et de chahut	47
1.4.5 Intérêt pour l'application effective d'un règlement strict.....	49
1.5 Les pratiques diversifiées des écoles.....	51
1.5.1 Les pratiques en matière de soutien aux familles.....	51
Conclusion.....	53

Introduction

Cette composante aborde et questionne les relations entretenues entre les parents et les enseignants, entre les élèves et ces derniers, entre les élèves et les acteurs scolaires périphériques ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Ces liens unissant les différents acteurs ont un impact sur la scolarité de l'enfant et peuvent s'influencer mutuellement. Nous pouvons dès lors les envisager comme un système d'interactions ayant pour centre l'élève.

1.1 Les interactions entre enseignants et parents

1.1.1 La « réunion des parents »

L'outil le plus fréquemment utilisé par les écoles pour rencontrer les parents est la « réunion des parents ». Selon nos interlocuteurs, elles sont organisées soit sous forme de réunions collectives (parfois complétées par des réunions individuelles destinées exclusivement aux parents d'élèves rencontrant des difficultés) soit sous forme de rencontres individuelles entre une famille et un professeur.

« Par exemple à X, chaque après trois mois, problème ou pas, les titulaires convoquent les parents pour parler de l'enfant.

(Enquêteur) Individuellement ? (I) Oui.

(Enquêteur) Et vous y allez ? (I) Oui et j'y vais. Là, je m'arrange pour y aller, parler un peu avec eux. Par exemple la titulaire de J., cette année, je ne l'ai pas encore connue. Je l'ai vue une fois à la rentrée c'est tout. Elle ne m'a pas appelée.

(Enquêteur) D'accord. Mais lorsqu'il y a des réunions de parents, vous y allez ? (I) Oui, j'y vais. Mais les réunions de parents, on est toute la classe là ensemble et ils veulent les parents dont les enfants ont des petites difficultés à côté.

(Enquêteur) D'accord. Donc vous allez à la réunion, mais vous n'avez pas un contact particulier. (I) Oui. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'attitude des parents par rapport à ces réunions : les fréquentent-ils ? Pour quelles raisons ?

De manière générale, la majorité des parents interrogés affirment se rendre à ces réunions. Les principales raisons évoquées sont la volonté de suivre la scolarité des enfants, la réponse à l'invitation formulée par l'école et la volonté de montrer aux enseignants l'intérêt porté à la scolarité. On peut rencontrer plusieurs de ces motivations chez une seule personne.

« Chaque fois ! Toutes les réunions, pour tous les 2. Comme c'est dans la même école, ça dépend de l'heure, je vais d'abord chez l'un puis l'autre. Pour moi, les réunions sont quelque chose d'obligatoire où il faut aller.

(Enquêteur) Tu y allais par choix ou c'était une obligation ? (I) Par moi-même ! Par moi-même, je prenais congé au travail et j'allais aux réunions.

(Enquêteur) C'est ton rôle de maman ? (I) Oui voilà. Je veux voir comment mes enfants ont étudié, je veux parler un peu avec les professeurs, le prof dit comment sont mes enfants à l'école. Je veux connaître mes enfants à l'école et à la maison. »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 0

« C'est moi, quand il y a une réunion de l'école, moi je pars. Parce qu'il y a des mots dans le journal de classe, y a des papiers, ça moi je pars. Je ne rate aucune réunion. Tout ce qui est utile de mes enfants, ça c'est la priorité pour moi. C'est quelque chose, ça doit être avant tout. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 0

Certains interlocuteurs sont déterminés à suivre activement la scolarité de leurs enfants. Dans ce cadre, cette rencontre est importante à leurs yeux, car elle leur permet d'avoir des informations sur la manière dont la vie scolaire de l'enfant se déroule et de pouvoir agir de manière adéquate. Dans cette perspective, ils estiment que l'école est un moment important dans la vie de l'enfant qui lui permettra de s'insérer dans la société et de monter dans la hiérarchie sociale¹.

« Oui toujours, je voyais les professeurs, je voulais rester au courant de la scolarité de mes enfants. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

« On arrive alors le professeur peut dire ce qu'il y a, ce qui concerne l'enfant, si c'est le taux d'absentéisme, par exemple à un moment donné mon fils a eu pas mal de retards, on a été convoqué, on a résolu le problème. Ça allait. »

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

D'autres personnes mettent en avant l'obligation morale d'y assister. L'école le leur demande et par conséquent, elles se font un devoir d'y aller. Nous pouvons également souligner ici que certaines écoles conditionnent la réception du bulletin à la présence des parents.

« (Enquêteur) Ta mère participait-elle aux réunions de parents ? (I) Oui, mais c'était le strict minimum. Elle était obligée de le faire pour ne pas être considérée comme mauvais parent. »

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

« Ma mère, elle ne voulait pas venir parce qu'elle dit à chaque fois qu'elle va rien comprendre, ou bien qu'elle va un peu comprendre. Et mon père, il était fatigué après son travail, il n'a pas toujours envie de venir. Mais il devait venir quand même. Donc, il venait. Mais maintenant, on peut dire qu'il s'en fout. »

Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 1

¹ Voir composante « Représentations et attitudes développées à l'égard de l'école »

« Oui. L'école elle aide. Mais c'est moi que je vais pleurer chez le prof, hein. C'est pas l'école qui va aider comme ça. Moi je vais pleurer toujours chez le prof, tous les matins, et je porte des fleurs et tout et tout, hein. Oui. Parce que je dis au prof la première fois, ou au directeur ou à la directrice de l'école, je dis: "Écoute, moi je sais pas lire, je voudrais bien que quelqu'un il va m'aider avec mes enfants".

(Enquêteur) Pour qu'ils portent une attention plus particulière à vos enfants. (I) Oui. Alors ils le font.

(Enquêteur) Et ils le font comment? Comment est-ce qu'on peut aider plus un élève qu'un autre? (I) Par exemple M., si on n'adresse pas à lui, il va jamais lever la main, il va jamais parler. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 55-59 ans, génération 0

Enfin, soulignons l'existence d'une stratégie (qu'on peut qualifier de stratégie de séduction) mise en œuvre par des parents convaincus qu'il est important de montrer son implication dans le suivi scolaire de manière à ce que les professeurs fassent preuve d'un plus grand investissement auprès de leurs enfants.

« Attention ! Les enseignants s'occupent plus des enfants dont les parents s'occupent. Si je n'ai pas le courage d'aller voir l'enseignant pour lui demander « est-ce que mon enfant va bien ? », l'enseignant va se dire « voilà un enfant dont les parents s'intéressent », donc, je vais faire un peu plus pour eux. Mais si un père ne demande rien à l'enseignant, s'il ne vient pas aux réunions des parents, que voulez-vous faire ? »

Homme, d'origine turque, classe d'âge 50-54 ans, génération 1

« Oui. Je me montre présente parce que je sais qu'à partir du moment où les profs voient que les parents ne s'investissent pas vraiment. Alors, l'élève est mis sur le côté. Je montre donc que je suis là pour qu'on ne mette pas ma fille sur le côté. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

Il est intéressant de souligner ici que certains de ces parents cherchent à créer un véritable lien avec les enseignants n'hésitant pas à transmettre des informations personnelles sur leur situation dans le but d'améliorer la compréhension mutuelle et d'obtenir éventuellement une

prise en charge spécifique de leur enfant. Plusieurs personnes ont ainsi évoqué cette stratégie comme moyen pour lutter contre les préjugés dont ils disent faire parfois l'objet. L'enjeu ici est de renvoyer une image de parents présents et surtout responsables.

« Je parlais même de ma vie privée, j'avais besoin d'aide, mais aussi je voulais qu'ils comprennent ma situation, car je savais que les professeurs avaient une mauvaise vision de nous, parents africains et on sait que si l'enfant ne se comportait pas correctement nous serions accusés de mauvaise éducation. Donc pour éviter ces préjugés il fallait anticiper. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 1

« C'est important sinon vous avez des soucis par la suite et l'enfant fait n'importe quoi à l'école. (...) Cela crée un respect mutuel, préserve l'enfant, cela permet de préserver le rapport entre les autorités de l'école et l'enfant (...) Sachant que ses parents sont là... ils nous l'ont déjà dit à plusieurs reprises : vous venez aux réunions des parents, vous venez poser des questions... Il y a certains parents qui ne le font pas.

(Enquêteur) Vous dites donc que les parents qui participent à la scolarité de leurs enfants entraînent une implication plus importante de la part des enseignants. (I) « oui, ils sont considérés comme responsables ».

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 0

Le parent qui parle le mieux le français assiste aux réunions. La non-maîtrise de la langue peut parfois expliquer la défection. Toutefois, ils sont nombreux à affirmer se rendre aux réunions malgré leurs difficultés linguistiques.

« Oui, je ne dis pas que ma mère se pointait pas à la réunion, s'il fallait y aller, oui, soit ma mère soit mon père, mais elle ne comprenait pas, on traduisait, l'intérêt était là, ils étaient impliqués pour eux c'était important. »

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

L'argument de la langue comme facteur d'absence de contacts n'est donc valable que dans un nombre limité de cas. Il est par ailleurs à mettre en perspective avec l'absence de maîtrise du

système scolaire dans son ensemble ainsi qu'une vision particulière de l'école selon laquelle c'est à l'école ou à l'enfant qu'incombe la responsabilité de la réussite scolaire.

Voici quelques extraits témoignant de l'absence de maîtrise du monde scolaire et permettant de saisir quelques aspects de ce que cela implique concrètement :

« Moi, comme je ne connaissais rien, c'est le Monsieur en question (la personne qui hébergeait la famille) qui a cherché les écoles parce que moi comment est-ce que j'allais me présenter ? »

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

« Vous savez quand vous avez un papa de 40 ans et qu'il y a un gamin qui a 10 ans il sait pas toujours ce qu'il faut faire quand t'es pas né en Belgique, il sait pas toujours ce qu'il faut faire. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 30-34 ans, génération 1

« Moi, la première fois je crois que je vais trouver facilement l'école. On a cherché partout. On est parti jusqu'en dehors de Bruxelles. On a cherché partout, mais on n'a pas trouvé. On est parti jusqu'après Liège, on n'a pas trouvé. »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

(Enquêteur) Et alors qui signait tes documents et t'aidais pour faire tes devoirs ? tu m'as dit que c'était tes frères ? (I) Euh...oui, ben non. Les documents, fin les bulletins et tout ça, c'est une anecdote ça. C'est quand mon frère qui est un an plus âgé que moi, avait montré son bulletin, pourtant il avait de très bons points lui, euh...que mon père lui a dit une fois : « euh...moi je veux rien savoir euh, je m'en fou tu fais signer à qui tu veux euh, c'est à la fin de l'année que je veux voir les résultats ». Normalement, il les signait quand même hein. Bon c'était une manière de dire oui bon, ça m'intéresse pas quoi moi je veux voir les résultats à la fin de l'année.

Homme, d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

Certains parents envisagent les mondes scolaires et familiaux comme des mondes cloisonnés et étanches. Il incomberait dès lors à l'école de prendre en charge l'ensemble des tâches liées à la scolarité des élèves.

« Donc je trouve que c'est vraiment un système, où le parent, qui n'a rien à voir là-dedans, qui n'est pas pédagogue, qui n'est pas enseignant, est violenté, obligé de s'impliquer dans un truc qui n'est pas à lui. Ce n'est pas parce que j'ai des enfants qui font des études que je suis responsable de leurs études. Alors à quoi sert l'enseignement ? Alors, autant que ce soient les parents qui donnent cours à leurs enfants. (...) Je trouve qu'on devrait moins, ou pas impliquer les parents. Qu'on arrête de dire que les parents ont un rôle dans l'enseignement. Non. C'est comme dans la police, d'autres institutions qui sont au service de la population, je n'ai pas de rôle à avoir. D'accord de respecter les règles, mais au-delà de ça... veiller à ce que mes enfants soient à l'heure, ce genre de choses, oui. Mais je n'ai rien à voir avec l'institution scolaire. Il y a eu tout un truc où les parents devaient être participatifs, etc., je trouve que c'est déresponsabiliser les enseignants, et mettre ça au niveau des parents. »

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

« (Enquêteur) Vos parents allaient-ils aux réunions des parents ? Ont-ils été confrontés aux systèmes scolaires ? (I) Ils étaient conviés à chaque fois aux réunions de parents. Mais ils n'y sont jamais allés parce qu'ils n'en voyaient pas l'utilité. Pour eux, ce qui se passe à l'école, c'est le travail des profs. Donc, ce n'est pas aux parents à s'ingérer dans ce que font les profs. En même temps, les profs n'ont pas à s'ingérer dans ce qui se passe dans la famille. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

D'autres parents estiment qu'à un certain âge (14, 15 ans), les enfants doivent gérer leur scolarité de manière indépendante. Ces derniers seraient par conséquent responsables de leur devenir scolaire.

« Vraiment, ils étaient dilettantes en tant que parents accompagnant des enfants scolarisés, ils étaient très dilettantes. Ce que je veux dire c'est qu'il fallait les supplier pour qu'ils viennent aux réunions de parents, ils ne demandaient pas après les bulletins. (...) Ils venaient que s'ils étaient obligés, ils s'investissaient pas à notre scolarité, c'était notre affaire, on était des adultes scolaires. Et d'ailleurs, tout simplement ce qu'ils ne faisaient pas je le faisais, puisque moi je savais la difficulté que ça représentait pour les enfants, pour mes frères et sœurs qui suivaient, j'étais leur parent scolaire. »

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

« Mon père, mais c'était une fois par an. Mon père il dit, vous allez à l'école, vous étudiez, vous êtes grands maintenant. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 25-29 ans, génération 2

En cas de difficultés, il arrive de faire appel à d'autres membres de la famille (enfant en question, frères/sœurs de l'enfant), à des amis ou encore des voisins pour assurer la traduction lors des rencontres avec les enseignants. On observe toutefois que cela est moins fréquent chez les personnes d'origine congolaise, car elles sont extrêmement nombreuses à maîtriser le français et chez les familles d'origine polonaise. Dans ce dernier cas, c'est généralement l'enfant en question qui va traduire les propos des interlocuteurs. En cas de nécessité (démarches administratives), il arrive à ces derniers de payer quelqu'un pour remplir ce rôle. Les relations d'entraide sont d'ailleurs remarquablement absentes dans cette population comparativement aux autres populations étudiées.

« Lui venait tout seul (aux réunions de parents), mais, quand mon père ne savait pas venir, c'est ma maman qui venait. Et alors, elle, c'est soit nous qui traduisions, soit elle trouvait une amie ou quelqu'un qui pourrait traduire pour elle. Mais, quand on était tout petit, c'est nous qui traduisions, car là, elle ne connaissait encore personne. »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

« (Enquêteur) Donc vous alliez simplement chercher le bulletin ? (I) Oui. Parce que c'est obligatoire que les parents viennent le chercher.

(Enquêteur) Oui. Et aux réunions des parents ? (I) Non ! Jamais été.

(Enquêteur) Vous n'alliez pas. (I) Non jamais.

(Enquêteur) D'accord. Et, vous n'aviez pas pensé aller avec quelqu'un qui puisse traduire ? (I) Non. Parce qu'il faut engager quelqu'un aussi... »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

« En fait, j'avais les 2 grandes sœurs, la plus grande est très très impliquée par le français, mais elle est timide et la 2e parlait super bien le français en plus, un peu vite, très vite intégré (rire). (...) Elle, c'était quelqu'un qui était déjà, qui avait déjà des compétences relationnelles déjà. Et donc voilà, ma mère a repéré ça et elle passait par

F. pour...elle passait les messages, écrire les mots, c'était elle qui avait une très très belle écriture (rire). On pouvait penser que c'était l'écriture de ma mère évidemment. Et donc, voilà. C'est... »

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

Ce dernier exemple est intéressant, car il illustre par la même occasion une pratique courante dans les familles d'origine turque et dans une moindre mesure marocaine qui est celle de déléguer une partie de l'autorité parentale², celle en lien avec la scolarité, à un ou plusieurs frères et sœurs aînés. Il arrive que ce soit ces personnes qui rencontrent les professeurs des adolescents dont il est question. Au gré des événements de la vie (mariage, déménagement de la maison familiale), la responsabilité du suivi scolaire du petit frère ou de la petite sœur peut être transmise d'un aîné à l'autre.

« Non, sur toute ma scolarité j'ai amené ma mère en tout une fois à l'école et j'ai dû lui traduire une partie parce que le professeur parlait évidemment une langue que ma mère ne maîtrisait pas, parce qu'elle parlait vite avec un vocabulaire que ma mère ne connaissait pas et donc j'ai dû lui traduire la moitié de ce que le professeur avait dit. Et donc c'est finalement mes sœurs aînées, qui sont venues avec moi, la numéro sept est venue avec moi pour un peu comprendre mes difficultés. Puis quand elle s'est mariée, c'était mon frère qui est venu avec moi. Il y a beaucoup d'écart d'âge entre mes frères et soeurs. Et après c'est mon frère qui est venu. »

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

« (Enquêteur) Tes parents parlaient français ? (I) Non pas vraiment.

(Enquêteur) Non ? Alors comment ils faisaient pour communiquer ? (I) Bin y avait mes frères, mes frères plus âgés et...mes sœurs aussi, ils étaient là quoi hein.

(Enquêteur) Ouai ouai. (I) C'est pas vraiment eux (parents) qui s'occupaient de la scolarité. »

Homme, d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

² Voir composantes « Conditions d'apprentissage dans le milieu familial » et « Exercice de l'autorité parentale »

Parmi la population d'origine congolaise, il peut arriver que la scolarité soit déléguée à la fratrie (ou confiée à un tuteur) en raison de l'absence des parents restés au pays.

« Des circonstances sociopolitiques poussent les parents à envoyer les aînés poursuivre leurs études supérieures en Belgique, et un système d'éducation des plus jeunes par les aînés s'instaure. Dès le retour des parents en Belgique, dès que la situation revient à la norme, les parents reprennent le relai au niveau des plus jeunes. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 2

Parmi les raisons invoquées en termes de non-participation aux rencontres parents-enseignants, le frein évoqué le plus fréquemment est l'incompatibilité d'horaire pour raison professionnelle.

« (Enquêteur) Et vous n'allez pas aux réunions des parents ? (I) Non jamais. (Enquêteur) Et vous n'avez pas de contacts avec les professeurs. (I) Non. À part le premier jour où on a inscrit notre fils. (...)

(Enquêteur) Votre mari non plus ? (I) Mon mari, il travaille, il s'occupe pas des choses comme ça... Il est jamais allé dans une école chercher un bulletin ou des choses comme ça parce qu'il finit son travail trop tard. »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

Relevons également que la grande majorité des adolescents ont tendance à décourager les parents de venir à l'école. On peut parler ici d'une stratégie-écran. Cette stratégie de contournement mise en place par les enfants est développée dans la rubrique « Exercice de l'autorité parentale ».

« Si, ils m'ont dit que ma maman devait venir pour signer le papier, mais j'ai dit qu'elle n'allait pas se déplacer pour un petit papier. Donc, j'ai pris le papier, je l'ai fait signer et je l'ai ramené. Non. À cette époque, j'étais dans l'idée...je vais vous dire ce qui passait dans ma tête en cinquième secondaire. J'ai changé d'école, donc c'était tout nouveau, et je ne voulais pas que les gens pensent que j'étais encore une petite fille. Et alors, enfin toute la classe voulait ça. Aucun de ma classe ne voulait que ses parents viennent aux réunions de parents et il n'y avait jamais personne. Donc, quand il y avait les parents de quelqu'un, on rigolait. Donc, dans notre idée, c'était éviter que les

parents viennent à l'école. On est grand, on sait ce qu'on fait et voilà. Et alors, je n'ai jamais demandé à ce que ma mère vienne à l'école. »

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

« Bin non c'était pareil pour beaucoup d'enfants. Mais en secondaire tu as l'âge de la puberté, tu en as rien à foutre que les parents ils viennent finalement hein. Même à la rigueur t'es content qu'ils viennent pas. »

Homme, d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

La réussite scolaire est également très souvent avancée pour justifier la faible présence au sein de l'école et ce quel que soit le niveau d'éducation des parents.

« (Enquêteur) Donc ils ne venaient que quand il y avait des problèmes ? (I) Non parce qu'on ramenait des beaux bulletins à la maison. Eux, ils étaient contents. Il n'y avait pas de raison d'aller voir les profs. »

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

« Ma mère va aux réunions des parents et après elle raconte à mon père. Lorsque les professeurs l'ont convoquée pour lui dire que je travaillais bien à l'école, ma mère m'a dit : « pourquoi m'ont-ils appelée si c'est pour me dire cela, je vois très bien ton bulletin. » Des fois elle s'en fout, elle voudrait bien qu'on l'appelle que s'il y a un problème et pour qu'ils trouvent une solution ensemble. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

« Cela ne sert à rien de rencontrer les professeurs s'il n'y a pas de problèmes. Ma mère ne vient pas aux réunions, car il n'y a pas de problèmes. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 1

Selon nos interlocuteurs, certains enseignants semblent partager ce point de vue.

« J'ai commencé donc avec mon aîné et j'allais toujours aux réunions de primaire... mais quand il était en secondaire, je suis allé une première fois et le prof me demande pourquoi je suis venue... « Votre fils il travaille très bien... », alors j'ai dit : « eh bien je

suis venu vous souhaiter une bonne fête de Noël » (Rires)... (...)Donc j'ai fini et quand il y a des rencontres profs-élèves je me dis que ce n'est pas la peine d'y aller... »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

Enfin, force est de constater des contacts plus importants en primaire qu'en secondaire.

« Ils ont toujours été aux réunions de parents, jusqu'à la première secondaire, après ils y allaient plus.

(Enquêteur) Comment ça se fait? (I) Je ne sais pas. Peut-être le fait qu'il y a eu les autres enfants.

(Enquêteur) Tes frères et sœurs? (I) Oui, c'est peut-être ça... On ne sait pas vraiment expliquer. Pourtant, on pourrait essayer d'aller encore un peu plus loin. Mais le fait qu'il fallait s'occuper des plus petits... Primaires, on a été bien suivis, secondaires, je pense que...jusque peut-être deuxième. Après non. Pourquoi? J'en sais rien. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 1

« En primaire, par contre, ma mère participait aux réunions des parents, elle nous déposait à l'école et venait nous chercher. Le professeur, s'il avait quelque chose à dire, il le lui disait, mais en général, on était sage. Par contre, quand on était dans l'enseignement secondaire, on allait en bus. Mes parents n'avaient pas de contact avec l'école, c'était terminé là. »

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

« Pour l'école primaire, c'était une école de village. C'était très facile. Ma mère était copine avec certaines instits. Plus j'ai avancé dans le système scolaire, plus ça a été difficile pour ma mère. Quand je suis arrivé à l'unif, elle n'y comprenait rien, ni à ce que je faisais, ni à... »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 30-34 ans, génération 1

1.1.2 Les interactions entre enseignants et parents

À présent, intéressons-nous plus spécifiquement à la manière dont se déroulent les interactions entre enseignants et parents que ce soit au cours des réunions de parents, mais également lors des rencontres établies à la demande des parents ou des professeurs.

L'attitude des parents au cours de ces réunions est plus ou moins active selon les individus. De manière générale, les personnes scolarisées et familiarisées avec certains codes scolaires (y compris quand cette scolarisation s'est effectuée dans le pays d'origine) communiquent davantage avec les enseignants.

« S'il y avait des difficultés, je leur parlais. Je parlais avec tous les professeurs, quand il y avait des réunions de parents. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

« Même si on n'a rien à dire, au moins écouter les profs, au moins notre présence. Comme ça le prof déjà, par exemple, s'il y a 25 élèves, s'il y a par exemple 15 parents c'est pas normal. C'est vrai qu'il peut avoir des empêchements, mais de la présence des parents, surtout c'est très important. »

Homme, d'origine turque, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

« Oui oui, ça j'ai suivi et alors souvent j'ai téléphoné aussi au titulaire pour savoir ce qu'il faut faire, etc. J'ai demandé aussi des livres qui peuvent lire, etc. ou je dis tiens, à la réunion des parents, et je demande ce qu'on peut faire, alors s'il me dit des trucs, je lui achetais un livre supplémentaire. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 55-59 ans, génération 0

Dans la même dynamique, le point commun entre les parents entamant des démarches vers l'école lorsque leurs enfants sont en situation d'échec réside dans leur niveau scolaire. En effet, dans la majorité des cas, au moins l'un des deux conjoints a fréquenté l'école jusqu'en secondaire au minimum que ce soit ici ou dans le pays d'origine. Une exception est toutefois à souligner dans le chef des familles d'origine marocaine qui affirment prendre contact avec l'école alors qu'elles ne disposent pas de bagage scolaire.

« Et quand j'avais des échecs, il demandait à voir le professeur, et quand j'avais de mauvaises notes, il demandait à voir, enfin voilà... Il a fait ça jusqu'en sixième hein... »

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

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

(Enquêteur) même s'il y avait pas de problèmes ? (I) Oui même s'il y avait pas de problème. »

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

« Moi toutes les écoles ou j'ai été jusqu'à mes 14 ans après c'est moi qui ait choisi quand je suis rentré en deuxième professionnelle, c'est elle qui m'a inscrit elle a connu tous mes professeurs, tous mes directeurs, je me souviens qu'elle insistait bien de bien me surveiller et que si ça n'allait pas qu'on met un mot dans le journal de classe pour qu'elle puisse me corriger à la maison, elle était quand même assez droit dans ses bottes. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 30-34 ans, génération 1

Il arrive que les parents soient confrontés à des propos contradictoires émanant d'une part des enseignants et d'autre part de leurs enfants. Cette situation est vécue comme inconfortable et un sentiment d'impuissance peut se développer (en particulier auprès de ceux qui ne maîtrisent pas le français). C'est dans ce cadre qu'une maman a opté pour la solution suivante :

« Ça se passe bien ça se passe bien, mais je trouve que c'est mieux d'y aller avec l'enfant (Enquêteur) Ah oui pourquoi? (I) Oui quand j'amène, quand tu laisses l'enfant à l'école, à la maison heu, c'est que le professeur disent et quand tu viens la demander à la maison le professeur m'a dit ça ça ça des fois elle dit non ça c'est pas comme ça alors c'est mieux de l'amener à la réunion et quand les professeurs font des remarques elle est à côté elle écoute tout et des fois on trouve la solution plus vite parce qu'elle est là le

professeur donne les remarques directement tu dois faire ça ça et ça et ça marche bien. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 35-39 ans, génération 0

« (Enquêteur) Vous avez confiance dans la direction ? (I) J'ai confiance. Et j'ai confiance en mon fils aussi. Ca je ne sais pas. Si mon fils il m'a dit le professeur a dit ça je ne sais pas. Moi je dis toujours à mon fils c'est toi qui es pas bien, c'est toi qui es pas gentil et tout ça même le professeur il fait qu'est-ce qu'il veut. Fallait rester calme, ne parle pas, ne répond pas. Mais c'est les enfants. Je ne sais pas est-ce qu'il va le faire. »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

« Avant j'avais pas beaucoup de contact avec eux, j'étais vraiment pas bien du tout, parce que je sais pas ce qui se passe. Si les enfants te racontent quelque chose, est-ce que tu vas les croire ? Tu le crois, mais... Je ne sais pas trop, tout croire ce qu'il dit, tous les détails ou pas. Et si tu n'as pas beaucoup de contact avec l'école, c'est pas bon. Mais maintenant oui. Je parle avec la prof chaque fois y a un petit truc, je vais y aller, la directrice, la prof, tout le monde. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

Ces rencontres ont également été des occasions pour parvenir à dépasser certaines tensions, certains blocages voire de mettre le doigt sur ce qui posait véritablement problème et qui était parfois attribué à tort selon les répondants à la responsabilité de la famille.

« Mais bon, sinon, elle n'avait pas vraiment de contacts avec l'école. Les professeurs, tout ça... elle ne venait pas aux réunions... Une fois, elle est venue parce que... c'était vraiment pas nécessaire, c'était parce que j'avais un prof d'anglais, bon qui était quand même assez impressionnant. Et moi j'avais une frousse de ce prof. Et elle était venue avec moi, mais... disons que ça m'a bien aidée parce que j'ai vraiment dit ce que je pensais devant lui, et par après, ça s'est mieux passé. La situation s'est débloquée et, bon, voilà on avait remis les choses à plat. Mais autrement... non, jamais. Mais bon, il n'y a jamais eu de soucis. »

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

« Y a un moment, quand ma fille quand on passe en primaire on change de classe, donc on change de prof, a un moment, au début d'année, pendant les premiers mois, la professeure m'a envoyé une lettre, car elle avait envie de me voir. Quand on se voit, elle m'a dit qu'il y avait quelque chose, qu'elle en avait déjà parlé avec le directeur, avec la prof de l'année passée... « Votre fille elle étudiait très bien et cette année c'est pas possible, on sait pas ce qui se passe, mais les points sont bas... » et j'étais choquée... elle me dit : « est ce qui s'est passé quelque chose à la maison, » j'ai dit non, rien ne s'est passé, rien n'a changé... Mais on va lui demander à elle ce qui se passe ! Elle était dans la cour, c'était une petite école et je l'ai appelé... elle s'est assise dans mes bras. À ce moment-là, la prof était très gentille, et je lui ai demandé « qu'est-ce qui se passe ? »... au début elle ne voulait pas parler et puis elle a dit « mais madame, elle se fâche beaucoup, madame elle crie. La prof a répondu : « oui je dois crier, car il y a beaucoup de garçons qui ne sont vraiment pas gentils, mais je ne crie pas sur toi". »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

On peut également souligner ici un autre impact que provoque la présence des parents selon nos interlocuteurs à savoir des discours plus appropriés de la part d'enseignants que ceux qui auraient été tenus antérieurement face à l'élève.

« Oui, avec les enseignants ça se passait bien, mais on s'est rendu compte quand même qu'ils font l'hypocrisie. Quand vous êtes là, l'enfant devient un peu, on assouplit un peu la punition, mais entre-temps lui-même disait que c'est moi qui détiens ta vie dans ma main, donc je peux te buser comme je peux te faire réussir. »

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

En matière d'interactions entre enseignants et parents, on observe de nombreuses stratégies différentes émanant de ces derniers. Nous en avons déjà évoqué une première visant à favoriser les contacts avec les enseignants dans le but d'assurer une prise en charge plus importante de l'enfant ainsi que de lutter contre des préjugés. Relevons également la stratégie de certains parents qui vise à participer aux fêtes organisées par l'école. Plusieurs parents semblent en effet se sentir plus à l'aise à aider ou à participer à ces manifestations plutôt qu'à se rendre aux rencontres formelles avec les enseignants. L'existence de tels événements permet ainsi à certains de trouver une place au sein de l'école, de s'appropriier l'espace et d'établir un contact avec les enseignants dans un cadre éventuellement plus symétrique dans

la mesure où la relation de pouvoir leur est moins défavorable d'une part (ils apportent une aide) et d'autre part moins formelle (il est moins nécessaire de maîtriser les codes scolaires). En outre, l'intérêt matériel peut également guider l'acte de certains parents lorsque les bénéfices récoltés sont destinés aux familles précarisées.

« Je parlais à la réunion des parents. Comme moi je ne parlais pas beaucoup, j'écoutais ce que l'on parlait. On me disait, mais Madame tu n'as rien à dire et moi je disais non je n'ai rien à dire (rires). Quand je pense à tout ça... (soupon) Et puis s'il y a des fêtes de parents, des fêtes quand on fait des petites kermesses, alors pour l'aide, je parlais, j'aidais aussi, voilà. Je parlais aussi donner un coup de main pour participer à la vie de l'école. Parce que comme on m'avait expliqué que cet argent-là, s'il y a des parents qui ont des difficultés et les enfants voyagent alors on prenait l'argent-là des fêtes quoi. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 55-59 ans, génération 0

« (Enquêteur) Et avec l'institutrice ? Ça se passait bien avec elle ? (I) Oui ça se passe bien. Très gentille. Souvent, elle m'a donné de l'argent, j'ai fait beaucoup de choses pour la fête des Mères... j'ai fait à manger, j'ai beaucoup aidé. Quand tombola et tout, beaucoup aidé. »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

Un troisième type de stratégie que nous avons relevé trouve son origine dans un contexte où l'enfant est en proie à des difficultés d'ordre comportemental ou d'assimilation de la matière scolaire. Ces parents ont parfois le sentiment de devoir « rendre des comptes » aux enseignants. Ils se sentent jugés par les enseignants et adoptent en conséquence des stratégies différentes : certains viennent se justifier auprès des professeurs (stratégie de soumission) alors que d'autres parents refusent la rencontre (stratégie d'évitement). À l'extrême, un changement d'école peut être opéré.

« Moi j'ai aussi hérité de ça, car d'ailleurs pour ma fille, je me forçais, mais je détestais ça. Car j'avais l'impression, en tant que parent d'être jugée par les profs. Ton enfant se comporte mal en classe. On t'engueule presque à la réunion des parents. Tu es devant le prof, il vous dit que votre fille a fait ceci ou cela, et donc tu dois aller engueuler ta fille. »

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

« (Enquêteur) -et comment ça s'est passé alors la rencontre avec l'école quand vous avez doublé ? (I) La première fois, ils se sont plus justifiés, en disant ... parce que c'est la, vraiment la dernière période des examens que j'ai ratée... et donc ils sont venus expliquer la situation, que mon père n'avait pas été bien ... et quand j'ai doublé ma cinquième, je pense qu'ils ont senti que je ne voulais pas qu'ils y aillent. »

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

{MP, E03, P95 } (...) Ici, au début de l'année scolaire j'y suis encore allée, mais, ici, pour son bulletin, je n'y suis pas allé parce que j'ai bien vu qu'il ne travaillait pas, et sa moyenne était limite donc je me suis dit « ça ne sert à rien, si c'est pour me faire entendre dire qu'il ne travaille pas ». Ca je le sais déjà ! C'est lui qui doit travailler, parce que bon, son bulletin apparemment, la remarque qu'on lui a faite c'est... c'était juste en géo « tu dois te mêler de tes affaires ».

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

« Finalement plus tard, toute la primaire j'avais eu peur de prononcer son prénom parce que là tout de suite le prof de sa classe disait : "Madame écoutez K., elle est distraite, la tête dans les nuages et ça, ça, ça." Non-stop, non-stop, non-stop. »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 0

« (Enquêteur) La direction vous a appelé ? (I) Oui.

(Enquêteur) Et ils vous ont demandé de venir ? (I) Oui.

(Enquêteur) Et vous êtes allée ? (I) Non, pourquoi je vais aller ? Il était déjà renvoyé. S'il était renvoyé, pourquoi je vais aller chez eux ? »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

Jusqu'ici nous avons détaillé les motivations des parents à entrer ou non en contact avec les enseignants ainsi que les modalités et les stratégies développées dans le cadre de ces interactions. Intéressons-nous à présent plus particulièrement à un élément spécifique qui semble parcourir un nombre important d'entretiens à savoir la réorientation d'enfants vers des filières de relégation. Ce processus est largement développé dans la rubrique « Le sentiment intégration/exclusion scolaire et sociale ». Nous concentrerons dès lors notre attention sur la

dimension réactive des parents face à ce type de situations : « comment les parents perçoivent-ils cette réorientation et quelle est son incidence sur le comportement parental ? »

En guise d'introduction, l'extrait suivant est intéressant, car outre un problème de compréhension mutuelle entre parents et personnel scolaire, il met également en lumière le lien opéré entre un problème de comportement et une réorientation vers une filière de relégation :

« Ça a commencé d'abord ici, on a dit : ton enfant il est turbulent, ton enfant il fait ça ton enfant il tape les gens. Ça a commencé là-bas, je l'ai enlevé là-bas parce que j'étais énervée à chaque fois que je vais à l'école, ton fils il a fait ça, ton fils il a fait ça. (...) Mais moi je sais pas, chez nous, en Afrique, les enfants ils sont toujours comme ça, ils sont turbulents, ils partent jouer dehors, ils se battent entre eux, mais ici quand l'enfant il fait ça, ils commencent à voir que l'enfant il est fou, pourquoi il fait ça, ils commencent à dire des choses, ça m'énerve vraiment, on dirait que l'enfant il est bandit, je ne sais pas, des trucs comme ça. (...) Quand il est à la maison, je vois qu'il est calme. Les enfants quand ils partent à l'école ils jouent entre eux. Il y a là-bas aussi d'autres enfants qui sont turbulents, ils ne font que taper les autres. L'enfant quand on le tape, Madame elle veut que l'enfant il ne remet pas, tu vois qu'on le tape et qu'il reste calme. Mais non, il se défend, quand quelqu'un vient frapper l'enfant, il va se défendre, si lui il est fort il va aussi taper. (...) Monsieur le directeur une fois il m'a convoquée et il m'a dit : ton fils est une bombe à retardement. Je dis : pourquoi ? Parce que ton fils c'est un caïd, il m'a dit des choses, que mon fils est un caïd, que c'est une bombe à retardement madame. C'est un enfant, tu vois qu'il y a des choses, le jour où ça va exploser, ça va être catastrophe (...) , il a fait un groupe à l'école pour taper les gens, pour taper les autres enfants. (...) Je vais voir ici à la maison s'il va tuer quelqu'un parce qu'ici dans le quartier tout le monde qui connaît mon fils me dit qu'il est gentil, il ne fait rien du tout, mais quand il vient à l'école il est bandit, il est caïd, vous connaissez tous ces noms, moi j'en ai marre d'écouter tout le temps ça. (...) »

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

L'enfant est âgé de 7, 8 ans au moment des faits. Il sera finalement orienté vers l'enseignement spécial pendant 3 ans où il terminera deuxième de classe et sera redirigé vers l'enseignement secondaire général.

Nous ne pouvons aborder le processus de réorientation sans faire un bref détour sur la question de la confiance entre acteurs. À ce titre, la citation ci-dessous émanant d'une professionnelle d'origine marocaine est représentative des propos émanant de nombreux parents. Elle met en lumière un manque de compréhension entre protagonistes (parents et enseignants) ainsi que le sentiment de méfiance qui l'accompagne en conséquence.

« Non ça ne se passe pas vraiment bien parce que beaucoup de parents qui viennent et qui me disent « oui il faudrait qu'on aille revoir la prof parce qu'elle ne comprend pas ce que je veux »

(Enquêteur) C'est la maman qui dit ça ? (I) Oui, elle reste bornée en fait, ils ne se comprennent pas... Euh comment expliquer ? Il y a un manque de confiance (Enquêteur) Réciproque ? (I) Non non de la part des parents vis-à-vis de l'école.

(Enquêteur) Ça veut dire ? (I) Ça veut dire qu'en fait les parents pensent que l'enseignant n'est pas juste, c'est-à-dire qu'il n'a pas des critères objectifs et ce qu'il dit n'est pas juste. Ils se méfient en fait, parce qu'ils ne parlent pas la même langue. En fait, le prof n'explique pas vraiment, il y a des choses qu'il pense que c'est évident, et comme parents ce n'est pas évident. »

Assistante sociale

Certains parents nourrissent effectivement un sentiment d'injustice de la part des enseignants.

« Je ne sais pas. Parfois ils surveillent bien les enfants. Ils bougent pas, ils ne parlent pas. Il joue, parfois il a oublié, il parle avec son ami à côté. Parfois ils enlèvent les points pour rien parce qu'il a parlé, il a tourné la tête. Même dans la cour parfois les surveillants, ils parlent pour rien du tout parfois.

(Enquêteur) Vous trouvez que les professeurs ne sont pas toujours justes ? (I) Oui parfois oui. (...) Parfois il fait rien du tout, il est renvoyé de l'école. Quand mon fils a bagarré, ils l'ont renvoyé de l'école, je sais pas pourquoi. Il le fait une punition ou quelque chose d'autre, mais pas renvoyé définitivement de l'école. Et ils savent que y a pas l'école au milieu de l'année. Ça, c'est pas juste.

(Enquêteur) Et vous avez été leur dire ou pas ? (I) Non j'ai pas parti. Et parfois c'est eux qui cherchent les bagarres comme ça l'enfant il est renvoyé de l'école. Ça, c'est pas

juste. (...) Je sais pas c'est la faute de qui moi j'ai pas parti chercher, mais il donne toujours raison a un professeur. »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

« Ben ma fille, première année elle a doublé. La deuxième année à N., elle va à l'école de français, 5 examens de passage. Deuxième fois elle a doublé.

(Enquêteur)-et vous pensez que c'est dû au fait qu'elle soit étrangère ? (I) Ha oui, bien sûr que oui. »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

L'une des raisons de cette méfiance réside selon eux dans la volonté de ces derniers d'envoyer leurs enfants dans des filières professionnelles. Ils estiment que cette démarche tient davantage à leurs origines qu'aux capacités réelles des adolescents. À l'exception des familles d'origine polonaise, ce ressenti est récurrent.

« Ils disaient « oui », mais pour eux, souvent les enfants, je sais pas. Les enfants des Arabes, directement ils leur disaient « d'aller en professionnel ». « T'es pas capable, déjà t'es pas néerlandophone, tes parents sont pas néerlandophones, ne sont pas bilingues » ; « Vous allez jamais réussir ». Voilà ce qu'ils leur disent déjà. Vous allez pas réussir.

(Enquêteur) Et on vous a dit ça à vous ? (I) Ils sont un peu faibles. Par exemple : les maths. Mais pourtant mon fils, il a fait économie. Et voilà les enfants (inaudible). Il a tout juste les moyens sauf là.

(Enquêteur) Et il y a aucun professeur qui vous a conseillé de les laisser en général ? (I) Non jamais, jamais, jamais ils te disent ça. Jusqu'à quand on te demande, est-ce que c'est nos enfants qui sont mauvais ou bien ? Ouais, mais bon ! Ils sont pas si mauvais que ça, je sais pas. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

Les réactions des parents face à l'envoi de leurs enfants vers les filières techniques et professionnelles varient. Elles sont fonction de deux facteurs prédominants : la connaissance du système scolaire et l'intérêt pour des études de longue durée. Lorsqu'il y a une maîtrise

effective de l'organisation de l'enseignement et une préférence pour les études générales, les parents s'opposent à la décision de réorienter l'enfant vers les filières techniques et professionnelles. Dans ce cas, un changement d'établissement est généralement opéré, souvent à l'initiative de l'école. Soulignons que la confiance dans le système scolaire et les acteurs qui le composent a peu d'incidence sur les réactions des parents. En effet, certains parents peuvent accorder du crédit aux enseignants, mais opposer un refus en cas de proposition de changement de filière. A contrario, en cas d'absence d'un de ces deux paramètres (connaissance du système et intérêt pour une scolarité de longue durée), ils auront tendance à suivre l'avis émis.

À la lecture des extraits qui suivent, il apparaît que les modalités de propositions et de refus de réorientation divergent selon les interlocuteurs. La réorientation peut être présentée par les acteurs scolaires comme une obligation ou comme un conseil. Dans le premier cas, les parents qui refusent n'ont d'autres alternatives que de changer l'enfant d'établissement et de lui refaire recommencer son année. Dans le second cas, le parent peut résister de manière détournée en faisant appel à l'aide des enseignants pour permettre à l'enfant de continuer à évoluer dans l'enseignement général. Nous verrons également en quoi la méconnaissance du système peut conduire à accepter la réorientation sans que les personnes concernées ne comprennent les tenants et les aboutissants de la décision prise.

« Alors on s'est dit non, on ne veut pas que notre enfant il aille à l'école technique. On en avait déjà un à l'école technique et on ne voulait pas que l'autre suive aussi le même parcours. Alors on a dit non, nous ne sommes pas d'accord. Ils ont dit, bon si vous n'êtes pas d'accord, il ne peut pas poursuivre ici en tout cas.(...) Alors on a dit non, nous préférons qu'elle double pourvu qu'elle n'aille pas en techniques.(...) elle réussissait tellement tout que tous les profs, même la direction, par exemple au moment de la visite des parents, ils ont dit, mais on ne voit pas pourquoi cet enfant double l'année.(...) Je crois que la plupart des enseignants, cela vient de là. C'est-à-dire les enseignants jugent un peu trop vite que cet enfant ne peut pas suivre. Évidemment ce sont les enseignants qui font la recommandation auprès de la direction. »

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

« Tous les professeurs voulaient m'orienter un peu différemment. Je leur faisais savoir que ça, ce que vous dites, je n'aime pas cela, mais sans pour autant dire que je n'aime pas ça.

(Enquêteur) Qu'est-ce qu'ils vous disaient? (I) Ah maintenant pour cet enfant, parce que les difficultés en ça et en ça, il peut peut-être aller en professionnel ou bien en ceci, en cela. J'ai dit non.

(Enquêteur) On vous a proposé ça? (I) Pas vraiment, pas directement, mais indirectement alors moi aussi je présentais indirectement ce que je voulais. Parce que moi je sais lire la personne quand elle parle.

(Enquêteur) Donc, on vous aiguille vers l'enseignement professionnel vous répondiez non, non, non, non pas question. Ils continueront dans le général (I) Oui, par exemple, si je sens que la personne a envie, mais ne le fait pas sortir que pour un tel ce serait bien alors moi je dis comment ce serait bien si on l'encadre bien il peut arriver il n'y a rien qui est difficile sur la terre si on s'y met. »

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

« Bah de toute façon, ma mère, pour ma mère, c'était nous les fautifs, ma mère a une confiance en l'école. Pour ça, je trouve que c'était bien quand même. C'est que, elle mettait sur un piédestal quand même les profs et que, s'il y avait un problème, c'était nous. On pouvait venir, pleurer, tout ce qu'on voulait, mais non. Ça pour ça, elle voulait rien savoir. Elle voulait rien savoir de toute façon. Elle...sauf quand...des cas limites où on a voulu mettre mon frère, on a voulu changer sa trajectoire quoi. Elle a quand même un petit peu réagi, via ma sœur. »

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

« Comme mon troisième enfant de 7 ans parlait d'abord le portugais en Angola et puis le néerlandais à Louvain, ce dernier a rencontré des difficultés linguistiques et n'arrivait plus à suivre. Suite à cela, la direction de l'école Saint-Jean B. ainsi que l'assistante sociale insistaient pour le transférer dans une école spéciale. À cette époque, je ne savais pas encore ce que signifiait école spéciale, je pensais spécialisée en termes de suivi, c'est-à-dire avec un nombre limité d'élèves auxquels on accordera plus d'attention. 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 sœurs 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. Quand j'ai réclamé et que je voulais poursuivre mes démarches de réinscription, j'ai été conseillée vu son retard de l'inscrire dans une école de maçonnerie. »

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

Certains interlocuteurs ont eu le sentiment de se faire manipuler soit en raison de la manière dont la réorientation a été présentée soit en mettant en exergue l'intérêt de l'enfant sous-entendant par là même qu'un refus équivaldrait à une mauvaise décision et par extension à ne pas remplir correctement son rôle de mère.

« Le pire, c'est sa manière d'expliquer, c'était vraiment trop mielleux. Au moment même, je m'en suis pas rendue 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 » ? (I) J'aurais pas accepté. »

Femme, d'origine Turque, classe d'âge 25-29, génération 2

« Parce que il a un retard de langage, mais je leur ai expliqué moi que c'est par rapport à son ouïe, c'est voilà, mais non on devait penser à lui, on m'a presque obligé parce que moi je voulais pas le mettre dans une école spéciale, on m'a presque obligé, non c'est pour le bien pour lui et tout ça parce qu'il va se sentir décalé, il va se sentir ceci, il va se sentir cela et je suis pas du tout contente parce que j'ai l'impression qu'il apprend rien, il avance pas et voilà quoi. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 25-29, génération 0

En guise de conclusion, l'extrait suivant démontre la complexité des situations lors de ces changements d'orientation. Plus précisément, il met en lumière la manière dont le rapport à la scolarité entretenu par les parents d'une part et l'intervention des acteurs scolaires à divers moments d'autre part ont un impact déterminant sur le parcours scolaire des enfants.

« Ils nous ont mis à l'école, mais toutes les trois ensemble, j'avais 3 ans. Mais la 1re en avait 6 et la 2e en avait 5. Et donc toutes les trois avons été scolarisées en même temps (la même année) (...) On leur a fait faire des tests, on leur a dit « Ah, elles sont limitées, elles vont jamais réussir. Ils les ont envoyées à l'école spéciale. (...) 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. (...) » 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 les 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. (...) Mes parents, ils entendaient "professionnel" comme un mot important et ils ont mis ma sœur en professionnel.

(Enquêteur). Vous pensez que vos parents ont mal interprété ce que ça signifiait réellement ? Oui tout à fait. On ne leur a pas expliqué la différence. L'orientation des écoles a été déterminante, mais je pense qu'il y avait une congruence avec le manque d'ambition de mes parents pour mes deux grandes sœurs. (...) Parce que pour ma deuxième sœur, l'école a dit « Ecoutez, pour C., c'est pas comme pour N. hein... C. est très très intelligente et elle a d'énormes capacités ». Et mes parents ont dit « Ah non non C. va suivre N. comme ça elles sont toujours à deux ».

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

1.2 Les relations entre les acteurs scolaires centraux et les élèves

Lorsque les relations avec les enseignants sont interrogées, l'écrasante majorité de nos interlocuteurs les abordent sous l'angle du comportement et de la réussite scolaire de l'élève. Comme si la prise en compte de ces deux facteurs semblait suffisante pour expliquer la qualité de la relation qui lie ces deux types d'acteurs. Nous avons toutefois pu recueillir des informations plus détaillées et nuancées grâce à un examen approfondi de la question.

« Et comment cela se passe avec tes professeurs ? (I) Cela se passe bien, j'ai pas de problèmes de comportement. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 1

« (Enquêteur) Et globalement, comment ça se passait avec les professeurs? (I) Rien de spécial. Ça a toujours été. J'étais pas... Non, j'étais normal.

(Enquêteur) C'est-à-dire? (Ià) J'étais pas un élève turbulent. J'ai eu un parcours normal. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 1

« Ben ça va, tu sais, quand tu travailles bien, y a pas de Turc, de Marocain, ...

(Enquêteur) Ha oui. Donc jamais de problème ? (I) Non moi ça va »

Femme, d'origine turque, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

1.2.1 Relation d'aide

À la lecture des entretiens, l'impact positif du rôle actif joué par certains enseignants dans la scolarité des adolescents de manière individuelle et/ou collective apparaît de manière significative. Notons que cette aide semble selon les interlocuteurs dépasser les obligations légales prescrites auxquelles sont soumis les enseignants et qu'elle revêt par conséquent une dimension altruiste, engagée. Par ailleurs, la majorité des élèves qui ont été aidés de manière personnalisée par l'un ou l'autre enseignant au cours de leur scolarité semblent avoir pu grâce à cela accéder à la classe supérieure, se maintenir dans l'enseignement général ou poursuivre des études supérieures. Cette aide peut porter sur une matière en particulier, mais elle peut également prendre la forme d'un soutien moral permettant entre autres de renforcer la confiance en soi et leur conviction en leur capacité à réussir. Dans ce dernier cas, nos interlocuteurs viennent confirmer l'effet Pygmalion démontré par Rosenthal et Jacobson³ selon lequel le fait d'émettre une hypothèse positive ou négative sur l'avenir scolaire d'un élève est performatif.

« Les profs étaient vraiment bien, ils expliquaient bien, ça s'est très bien passé. Ils étaient attentifs aux élèves malgré tout, et ça s'est bien passé. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 25-29 ans, génération 1

³ Rosenthal R., Jacobson LF., « Teacher Expectation for the Disadvantaged », *Scientific American*, 1968, vol. 218, n° 4, pp. 19-23

« Mais d'un côté, il avait un côté où il savait aider facilement les élèves, les cours de rattrapage. Le samedi, tu pouvais aller au cours de rattrapage gratuit, c'était gratuitement. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

"Si ça ne tenait qu'à moi, j'allais arrêter (après l'accouchement). Mais elles (ses professeures) sont toutes derrière moi. Elles me lâchent pas. Elles me disent: "Tant que tu as pas ton diplôme, on te lâche pas". Donc ils font tout de leur possible pour m'aider. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

« L'année suivante, j'ai pris des cours de français avec un professeur qui était mon prof déjà en quatrième. Et lui m'aidait beaucoup. Parce que lui, il était déjà dans l'associatif, il travaillait beaucoup avec les étrangers. Lui m'a beaucoup aidé. »

Homme, d'origine turque, classe d'âge 30-34 ans, génération 2

« Ben le prof ma dit que je travaillais vraiment bien, que je pouvais continuer mes études et ben pour le moment il m'a dit que je pouvais aller à L'ISEP. »

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

Terminons par évoquer les propos d'une mère de famille, d'origine congolaise, n'ayant pas été scolarisée en Belgique, qui explique la trajectoire scolaire de ses deux enfants par l'attention dont l'un a bénéficié et l'autre pas. Selon elle, Un professeur a beaucoup aidé son fils. C'est pour cette raison qu'il a pu passer de l'enseignement spécial à l'enseignement ordinaire tout en montant du cycle primaire vers le cycle secondaire. Cette enseignante avait beaucoup d'enfants dans sa classe, malgré cela elle s'est occupée de façon intensive du fils de l'interlocutrice ce qui lui a permis de s'améliorer. A contrario, on a délaissé sa fille malgré les difficultés qu'elle rencontrait (on la plaçait au fond de la classe...). L'interlocutrice pense que sa fille a réellement été abandonnée. Elle est maintenant à l'école professionnelle.

Par ailleurs, lorsque l'adolescent reçoit des messages de la part des enseignants qui tendent à le réorienter, il a tendance à se décourager, ce qui tend à confirmer l'effet Pygmalion évoqué.

« À la longue je me demande si ça vaut la peine d'étudier et de rester très tard parce que quand je vois mes résultats, ça me démoralise. (...) Certains profs disaient : votre fille n'est vraiment pas faite pour les études. Il faudrait que vous la mettiez dans un stage qui pourrait la mener directement au travail. (...) On m'a dit ça quasi tout le temps et donc au bout d'un moment je me suis demandé si ça valait la peine de continuer et ça, c'est décourageant. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 25-29 ans, génération 2

1.2.2 Relations conflictuelles

Les causes des conflits sont attribuées soit aux élèves soit aux enseignants.

Dans le premier cas, les adolescents estiment que leur comportement réfractaire aux études, leur manque d'implication, leurs bavardages voire leur insolence sont à l'origine de tensions avec les professeurs.

« (Enquêteur): Et comment ça se fait que tu as doublé ton année en deuxième? (I) Comme je t'ai dit, c'est à ce moment-là que je déconnais.

(Enquêteur): Et comment, c'était quoi la réaction des enseignants quand tu commençais... (I) À partir un peu en sucette on va dire.

(Enquêteur): Par exemple... (I) Tu sais bien, y a des profs avec qui je m'entendais et qui étaient pas fiers de moi, et il y avait des profs avec qui je m'entendais pas, qui en avaient rien à foutre que je double et qui me disaient pendant l'année on verra bien qui rira à la fin de l'année, tu vois ce que je veux dire. Une vraie phrase pour te motiver on va dire.

(Enquêteur): Et les profs qui étaient contents de toi, qu'est-ce qu'ils faisaient pour toi? (I) Je vous ai dit, ils essayaient de m'aider, ils appelaient mes parents pour leur dire que je dois rester après l'école, histoire de m'aider avant les examens. (Enquêteur): Et tu restais après l'école? (I) Parfois je restais et parfois je restais pas. C'est pour ça que je te disais que c'est plus de ma faute que de leur faute. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

Dans le second cas, les élèves estiment être victimes d'une attitude défavorable basée sur des éléments arbitraires émanant des enseignants et dont ils ne saisissent pas la cause.

« C'était dur au début, j'ai fait ma première et deuxième à l'école treize à D. et ils ont voulu me faire doubler ma deuxième parce que je ne parlais pas très français. Mais en même temps la prof ne voulait pas m'aider, elle restait avec les autres en classe pendant les pauses pour les aider à lire machin et tout, moi elle a pas voulu, ce qui a fait que je me suis retrouvée à Notre Dame de la Paix et là on m'a quand même donné des cours en plus.

(Enquêteur) Et pourquoi elle ne voulait pas t'aider, tu sais ? (I) Je ne sais pas du tout, pas de raison du tout. »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 1

Certains interlocuteurs évoquent néanmoins leur forte personnalité et/ou le racisme des enseignants comme cause probable de la tension dans la relation pédagogique.

Différents types de comportements sont observés lors des conflits entre un élève et un ou plusieurs enseignants.

Une première attitude consiste à interpellier l'enseignant, la direction de l'école ou le personnel parascolaire (éducateur, médiateur...) pour tenter de trouver une solution à un conflit opposant un élève à un professeur en particulier.

Une seconde attitude donne lieu à un changement d'établissement lorsque l'élève rencontre des tensions avec l'ensemble des enseignants ou lorsqu'il n'a pas été en mesure de trouver une issue favorable permettant de dépasser le problème en question. On observe d'ailleurs une stratégie spécifique de la part de certains élèves visant à retrouver un « casier vierge » en changeant d'école. L'élève endosse ainsi parfois un statut de nomade errant d'établissement en établissement.

Dans les autres cas, aucune action « directe » ne sera entreprise. Cela peut conduire à l'intensification des tensions ou à un statu quo.

Ces différentes attitudes sont similaires lorsque les élèves sont victimes de discriminations de la part des enseignants. On note toutefois que dans ce cas, les parents interviennent davantage.

« Je voulais changer en plus j'aimais pas trop l'ambiance, je m'entendais pas avec les profs, donc heu je préférais changer que de rester là et avoir des rapports et tout. Je préférais changer.

(Enquêteur)Et quand tu dis je m'entendais pas avec les profs? (I) Donc heu les profs ils avaient des préférences heu je sais pas ils me laissaient pas rentrer en classe heu, c'est vrai ça (rire) Ils me laissaient pas rentrer en classe plutôt plein de petits trucs comme ça. »

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

« Il y a aussi une histoire avec un prof de religion violent. Il a dû faire ses excuses auprès de l'élève. Il y a aussi un prof de latin qui a été viré parce qu'il ne tenait pas compte de ce que ses classes avaient étudié précédemment. Le préfet est passé dans les classes pour expliquer ce qui se passait. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

« Moi j'ai déjà eu le coup quand j'étais jeune de me faire secouer par un professeur, ça m'est déjà arrivé deux, trois fois et ça j'ai retenu quoi, oui oui oui ils se permettent hein (...) et cette prof-là moi pour moi, cette prof-là elle mérite même pas d'enseigner. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 1

L'extrait qui suit est tiré d'un entretien réalisé avec une jeune fille actuellement en dépression et sous traitement en raison d'un conflit avec une enseignante. Cet extrait est atypique, mais il attire néanmoins l'attention sur l'importance accordée par les élèves aux relations entretenues avec leurs enseignants que ce soit de manière positive ou comme ici en l'occurrence négative.

« Ça ne se passe pas bien. Au niveau des points, ça va. J'avais une prof qui me détestait vraiment et je l'ai de nouveau cette année en histoire et en religion. Quand il y a des interrogations, elle ne me corrige pas la mienne. Elle fait toujours une différence entre moi et les autres. Et donc pendant les vacances de Noël, j'étais en dépression, même maintenant. J'ai été chez un psychologue ici à l'antenne scolaire. Et puis, il y a ma médiatrice à l'école et tout. Je pense à ça tout le temps, à ma prof, à comment elle réagit envers moi. J'en ai parlé à ma médiatrice avant les vacances. Et puis elle m'a dit : « on peut pas rester comme ça » parce que moi j'ai pas envie d'aller voir ma prof, elle

va encore plus me détester. Et puis elle m'a dit : « on va pas rester comme ça ». Et puis je lui ai dit : « on verra après les vacances. » Et puis après les vacances, moi, j'en pouvais plus. Puis j'ai été faire des conneries. La première semaine, je ne suis même pas partie à l'école. Et la deuxième semaine, je suis partie un jour et j'ai vu la médiatrice, la directrice et ma titulaire. Ils m'ont dit : « Pourquoi tu te mets en dépression ? » Et mon médecin aussi, il voulait parler avec elle, mais (inaudible) lui a dit : « non ce n'est pas nécessaire, on va arranger le problème ». Il m'a dit : « tu vas pas te mettre en dépression comme ta mère juste pour ta prof ». Et puis maintenant je suis sous calmants. Je fais un début de dépression.

(Enquêteur) Et maintenant, comment cela se passe ? Est-ce qu'ils ont réagi ? (I) Maintenant, ils tiennent en compte, mais ils n'ont quand même pas été voir ma prof. J'ai pas envie. J'ai quand même peur. Donc, ils n'ont pas été la voir. Aujourd'hui, j'ai ressenti, comme pendant les vacances, si j'avais pas été à l'école, j'aurais encore pris beaucoup de calmants pour m'endormir. Mais là, le prof de gym, il m'a parlé, parce que je parlais, il m'a dit : « tais-toi, travaille », puis j'ai répondu, puis j'ai été m'asseoir et j'ai commencé à pleurer. »

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

1.2.3 Pratiques discriminatoires

Bien que cet aspect soit largement traité dans une autre partie⁴, nous nous attarderons néanmoins sur les conséquences des pratiques discriminatoires dans les relations entre personnel scolaire et parents/élèves. De nombreux actes de discrimination ont été rapportés. À partir des propos recueillis, il semble que leurs instigateurs ont une volonté effective ou non de nuire. Dans le second cas (absence de volonté de nuire), les préjugés ancrés chez certains acteurs scolaires conduisent ces derniers à produire des discours et/ou des pratiques relevant d'une logique discriminatoire. Cette dynamique apparaît à un niveau individuel, mais également à un niveau institutionnel.

Soulignons également que parmi nos répondants, les personnes d'origine congolaise et marocaine sont massivement plus nombreuses à avoir expérimenté ce type de situations. Ce que confirme également l'un de nos interlocuteurs.

⁴ Voir composante «Le sentiment intégration/exclusion scolaire et sociale »

« Ouais ouais tout, que ça soit polonais, que ça soit étranger, mais c'est vrai que nous les Marocains, je sais pas pourquoi, on est attiré par ce genre de prof, ce genre de remarques aussi, on les attire, les noirs, les marocains, on attire rien que ce genre de remarques. Ils voulaient tous nous voir en travaux manuels, comme avant, au temps de Gembloux ou dans les mines, dans des trucs comme ça, je sais pas. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

Des stéréotypes...

Selon nos interlocuteurs, les enseignants auraient parfois tendance à établir des généralisations dans lesquelles ils ne se retrouveraient pas. À titre d'exemple, plusieurs parents relatent un événement au cours duquel les difficultés scolaires de leurs enfants sont attribuées au manque de maîtrise de la langue alors que ces derniers ne parlent pas leur langue d'origine (*« Mais non, parce qu'on sait que dans les familles immigrées souvent on ne parle pas aux enfants en français alors ils ne sont pas habitués au français et quand ils arrivent à l'école ils ne maîtrisent pas bien le français. »*). Par ailleurs, ils relatent des situations au cours desquelles leur est assignée une identité d'immigré.

« Comme j'ai été confrontée à tout cela, je suis très vigilante. Je suis sa scolarité de très près. Cette année, j'ai constaté que le prof de français a des préjugés. Durant notre entretien, elle me dit : « j'ai aussi donné des cours de français pour personnes étrangères ». Et d'ajouter : « pour votre fille ». En fait, je lui demandais de suivre ma fille concernant l'orthographe parce qu'elle avait quelques soucis. Elle m'a dit de ne pas m'inquiéter en précisant que ce n'était pas grave puisque ce n'est pas sa langue maternelle. Sur ce point, j'ai dû lui expliquer que le français était sa langue maternelle. C'est vrai puisque ma fille ne parle pas arabe. Donc, j'ai dû insister pour dire que ce n'était pas la question, mais que je voulais qu'elle fasse son travail correctement. Que je sois d'origine étrangère ou pas. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

« Ils étaient contents de voir des Africains, tu vois, comment on s'est donné comme ça, et voilà, ils étaient vraiment fiers. Parce que les enfants ici, ils voulaient pas aller à l'école, la plupart.

*(Enquêteur) Et de voir des étrangers qui eux s'investissent beaucoup dans le travail...
(I) Ça leur faisait plaisir.*

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 25-29 ans, génération 1

...aux pratiques discriminatoires

Les pratiques discriminatoires relevées par nos interlocuteurs se traduisent selon deux modalités : d'une part, l'enseignant serait plus sévère dans sa cotation à l'égard des élèves d'origine immigrée et d'autre part, il aurait une attitude de rejet à l'égard ces mêmes élèves.

« Par contre, les choses ont commencé à se compliquer vers les secondaires où là on est tombé sur des professeurs qui étaient assez étonnés qu'on arrive déjà à... au niveau secondaire. Enfin, les gros soucis que j'ai eus ce n'était pas du côté de mes parents, c'étaient du côté des professeurs qui avaient de gros préjugés. J'ai plusieurs fois été confronté à des profs qui me mettaient toujours un point en moins que les autres. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

« On était un jour en classe et apparemment, j'avais un visage très expressif je sais pas, et un jour elle m'a dit : « j'en ai marre de te voir râler au 1er rang, je voudrais bien que t'ailles au dernier rang » et donc pendant tout le reste, j'ai toujours été au dernier rang à son cours alors qu'à tous les autres cours, j'étais au 1er rang. Non, mais je pense que c'est de la discrimination, point barre. »

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

Face à ce type de situations, les élèves et les parents adoptent des attitudes différentes. En ce qui concerne les élèves, certains se découragent, délaissant leur scolarité au profit de lieux extérieurs à la sphère scolaire au sein desquels ils se sentent valorisés et adoptent des attitudes de rejet à l'égard de l'école tandis que d'autres élèves sont déterminés à réussir malgré les encombres qu'ils rencontrent. Quant aux parents, si certains font preuve de déférence à l'égard de l'institution scolaire, refusant par conséquent d'entendre les plaintes de leurs enfants, d'autres par contre font preuve de détermination et luttent contre les formes de discriminations rencontrées par leurs enfants. Cela se traduit dans les faits par une interpellation de la direction et/ou des personnes incriminées par leur progéniture. Ajoutons

que ces événements ont conduit des femmes d'origine congolaise à se constituer en association pour lutter collectivement contre les pratiques jugées discriminatoires.

« J'ai un de mes frères qui a été brisé par une prof. Et toute sa scolarité après... et toute sa vie après a été détruite vraiment à cause de cet incident-là. J'ai eu aussi cette prof. Elle me mettait toujours moins, toujours un point en moins que les autres. Mais bon, chacun a réagi différemment. Il y en a qui se sont battus un peu plus, qui se sont accrochés. Puis, il y en a d'autres qui ont été découragés. Bref, ce qui s'est passé ce jour-là avec mon frère, c'est qu'il rate sa deuxième secondaire ce qui n'était pas permis à la maison. Vis-à-vis de mon père, ce n'était pas possible de s'entendre dire que le prof est raciste ou ceci ou cela. Il disait : « non, non, non. De toute façon, même s'il y a des difficultés, ce n'est pas ça qui doit vous empêcher. Il faut y aller, point ».

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération 1

« Voilà, je pouvais te donner 17 mais je te donne 12 ou 11 parce que le Belge qui est passé ici avant toi, je ne lui ai pas donné ça. Ils disent ça aux enfants... » (...) S'il y a un blanc qui est derrière, qui nous dit des choses. C'est pour ça qu'on a créé l'association pour qu'on soit là, pour qu'on soit à la table des négociations, pour qu'on sache ce qu'on revendique. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

« Ah oui hein, ça je ne laisse pas passer. Quand il y a une chose, j'y vais. Parce que là l'enfant est mal à l'aise. Elle ne saura pas évoluer. Oui, mais c'est important. De savoir ça, c'est important d'avoir une maman ou d'avoir un papa qui s'intéresse à ça et qui, lorsque les choses ne vont pas bien, est capable d'aller à la direction dire : « Ca ne va pas ça ! » Je crois que c'est important pour la scolarité. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

Lorsque la discrimination tend à s'institutionnaliser...

« Quelqu'un est rentré, une sorte d'économiste est entré en classe et il n'y avait aucune population étrangère dans cette école-là, il y avait que moi. (...) Et donc, elle a demandé aux personnes d'origine étrangère de lever la main et il y avait que moi quoi.

Et donc, je l'ai très mal vécu à l'époque et j'ai dit à maman : « Je ne veux plus aller dans cette école-là » et j'avais aussi du mal avec l'allemand.

(Enquêteur). Et pourquoi elle avait posé cette question-là ? (I) J'en sais rien. J'ai trouvé ça...avec le regard adulte aujourd'hui, j'ai trouvé ça discriminant et humiliant. J'ai levé la main, mais j'ai plus voulu continuer donc j'ai fini le premier trimestre là-bas et puis je suis venue alors à M. »

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

« Il y a autant de blonds que d'Arabes. Y en a beaucoup qui sont renvoyés, à cause de vols, des insultes (...) Y a beaucoup de Flamands et beaucoup d'Arabes, mais le plus souvent ce sont les Arabes qui se font renvoyer. »

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

L'extrait qui suit émane d'une professionnelle d'origine marocaine. Il appuie le propos précédent en mettant en exergue les logiques en œuvre. Notons que les éléments-clés récurrents à savoir tant le comportement que la réussite scolaire sont ici évoqués et leur incidence sur le parcours scolaire mise en lumière.

« Ils veulent donner toutes les chances à leurs enfants de réussir, mais voilà. Oui, mais de toute façon au début, ils sont inscrits, mais après ils sont renvoyés. Ils retournent dans les écoles là où ils ne voulaient pas que leurs enfants aillent. Ça ne dure que quelques années

(Enquêteur) C'est votre regard finalement sur 7 ans de travail ici. Et pour quelle raison sont-ils renvoyés comme ça des écoles ? (I) Deux choses : le comportement et les études. Ça va souvent de pair.

(Enquêteur) Ça va souvent de pair. Ce sont des enfants qui décrochent ? (I) Oui qui décrochent et donc le comportement aussi parce qu'en fait souvent aussi, ça je le vois souvent avec le mien aussi, parce que le mien par exemple il n'est pas calme, mais je vois par exemple que les profs s'ils voient de bons résultats, ils ferment les yeux quoi, mais s'il baisse dans une matière, ils sont beaucoup plus stricts parce que ça va ensemble et je suis un peu d'accord avec ça parce que si on n'est pas attentifs et que l'on n'a pas un bon comportement, c'est difficile de pouvoir suivre et je pense que les

points vont avec, mais s'il y a une bêtise qui se fait ou quelque chose qui se fait, si l'enfant est bon on va pas lui faire un rapport.

(Enquêteur) Ce sont des rapports qui se font une fois que l'enfant perturbe de trop c'est ça ? (I) Ben disons que les écoles sont d'accord que l'enfant perturbe s'il a des bons points, mais s'il n'a pas des bons points, alors on ne le veut plus, on ne peut pas cumuler les deux voilà.

(Enquêteur) Deux handicaps d'exclusion. (I) Oui voilà.

(Enquêteur) D'accord. (I) Encore très bien, s'il y a quelques difficultés je pense que les profs sont prêts à l'aider, ce que je conçois aussi moi. On peut être prof, enfin je veux dire non seulement, il ne veut pas étudier, il a du mal à étudier, et il n'a pas un bon comportement, eh ben on a envie de le lâcher parce qu'il n'est pas tout seul dans la classe, mais si on voit un enfant, je pense que les profs sont comme ça, si on voit qu'un enfant est attentif et qui a vraiment envie de réussir, et bien ils sont prêts à l'aider.

Assistante sociale

L'extrait suivant émanant de notre population cible appuie également ces propos :

« Si tu viens à l'école et que tu fous pas la merde, si tu fais pas de bêtises et que t'es bien avec les profs si t'es noir, t'es blanc, t'es orange t'as pas de problèmes. Mais si t'es là, tu viens tu cherches la petite bête avec le prof, non seulement t'es encore un immigré tu rajoutes le poivre et le sel comme on dit. »

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

Enfin, soulignons également certaines pratiques exceptionnelles visant à rassembler les élèves de parents migrants et/ou les élèves ayant redoublé dans une seule et même classe.

« En secondaire j'ai choisi d'aller dans une bonne école et là en fait ce qui s'est passé quand j'ai été m'inscrire, c'était une très bonne école élitiste (...)J'avais été avec mes parents et là on a vu de quelle école je venais, qu'elle était de très mauvaise réputation, mais j'avais d'excellentes notes donc on a accepté de m'inscrire, voilà mes parents ne parlaient pas français mes parents sont venus pour la formalité, mais maintenant quand je repense avec le recul on m'avait mis en classe D parce que voilà, à l'époque j'avais

12 ans je captais pas, je pense, en fonction des écoles on situait des classes entre bonnes écoles puis moins bonnes, la classe D c'étaient les écoles les moins bien dans le hit-parade quoi. »

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

« Il y avait quasi systématiquement deux classes entièrement composées de personnes issues de l'immigration, choses qui sont normalement interdites. (...) Par après, d'ailleurs, une fois qu'on en a fait la remarque à la direction qui s'est sentie un peu prise en faute, cela a plus ou moins changé. En outre, mes sœurs allaient plus loin en disant même que dans ces classes-là, on mettait non seulement les étudiants issus de l'immigration, mais en plus parfois les étudiants belges à problèmes, entre guillemets. Ceux qui fumaient, qui avaient de moins bons résultats. Mes sœurs et ma mère avaient vraiment l'impression qu'on faisait des classes poubelles. (...) Apparemment, ces classes posaient plus de problèmes. Mais, encore une fois, il y avait l'impression qu'on avait créé les conditions pour que ce problème émerge. »

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

« Ils avaient une trop grande classe, tous les profs se sont rassemblés, il fallait une autre classe, ils étaient débordés, mais en fait, dans la nouvelle classe, c'était tous les immigrés qui étaient rassemblés dans notre classe quoi. Ils ont créé une classe et ils ont mis tous les immigrés. Et alors, à l'époque, ça m'avait fait un peu mal, je me souviens, j'ai pleuré en classe parce que le directeur était venu dans chaque classe dire qui devait partir. Et bah, c'était les immigrés et les enfants d'ouvriers ou les enfants...ou les Belges dont les parents étaient un petit peu...qui ont honte quoi. »

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

Comme nous l'avons préalablement souligné, les parents réagissent davantage dans ces situations que lorsqu'il s'agit de conflits entre pairs ou de tensions avec des enseignants qui ne sont pas clairement identifiés comme relevant de processus discriminatoires. Dans la majorité des cas, l'enfant sera changé d'école, parfois simplement de classe, à l'initiative des parents.

« Alors, j'ai dit : « mais voilà, ici, il doit passer un examen de passage, mais je voudrais voir la feuille pour savoir si réellement, il a un examen de passage ». Bon, le directeur est sorti, et on a vu qu'il n'avait pas un examen de passage. Alors, le directeur demande

au professeur : « mais pourquoi vous avez écrit le B ? » Bon, la seule réponse : « bon j'étais peut-être distrait », c'était le titulaire de, « bon, j'étais peut-être distrait. Bon voilà, la fin de l'année et tout ça. J'ai écrit ça, mais bon ».

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... » Et l'année qui suivait, j'ai demandé que mon fils ne passe pas dans sa classe. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 60-64 ans, génération 0

1.2.4 Les attentes des élèves envers les professeurs

À la lecture des entretiens apparaît l'image du bon et du mauvais enseignant. Le « mauvais enseignant » est celui qui n'explique pas et que donc on n'écoute pas. En creusant un peu cette question, on voit qu'il s'agit d'un professeur qui n'est pas à l'écoute des besoins des élèves en termes de compréhension de la matière et/ou qui puise la matière telle quelle sur internet et dans des livres sans y apporter une touche personnelle. Il ne s'implique pas non plus envers les élèves, ne chercherait pas « à les connaître ».

« C'est pas la matière, c'était le professeur qui était « incompetent » Elle avait jamais donné cours d'économie à des générales. (...) Elle se contredisait tout le temps. Elle piquait les cours sur Internet. Et elle savait pas ce qu'elle faisait. »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

« Le professeur, elle n'expliquait pas en fait. Elle faisait l'exercice puis elle disait « voilà vous avez compris » et personne n'osait rien dire. Et puis si on demandait elle disait « c'était au tableau, il fallait écouter » et elle n'expliquait plus. »

Homme, d'origine turque, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

« C'est euh... comme ils sont professeurs, ils doivent savoir beaucoup de choses et il y a des professeurs qui expliquent rien. On dirait qu'ils savent rien ... y'a ... Moi j'ai connu des professeurs qui faisaient rien dans les cours. Ils nous donnaient les feuilles, ils n'expliquaient pas. Ils savaient rien ...Ils nous laissaient faire. »

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

« Franchement déjà, avoir plus de motivation des profs, parce que la motivation des profs y en avait pas trop. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

Le « bon enseignant » n'est pas seulement un enseignant qui explique bien, s'implique et est à l'écoute, mais c'est aussi quelqu'un qui s'engage personnellement envers l'élève et fait preuve de respect à son égard ce qui se traduit par certaines normes de politesse (« il dit bonjour », il leur serre la main à l'occasion), par le fait qu'il engage des sujets de conversation autres que la simple matière du cours et par le fait qu'il semble partager avec la classe des expériences et des épisodes issus de sa vie personnelle tout en sachant revenir à l'objet de son cours. Il est en outre capable de faire preuve d'autorité en instaurant un climat propice au travail. Une petite touche d'humour, « on apprenait et on rigolait ensemble » et le portrait du « bon professeur » semble dressé. Soulignons que les qualités communicationnelles et relationnelles du professeur semblent déterminer la façon dont la matière elle-même est abordée, comprise et appréciée. Enfin, certains élèves évoquent leur attirance pour des enseignants porteurs de caractéristiques proches des leurs (enseignant jeune ou de même origine culturelle).

« On se disait « bonjour vous allez bien. On se donnait la main. Comme si c'était des amis en fait. Et ils expliquaient, et ils expliquaient bien, et on apprenait et on rigolait ensemble. »

(Enquêteur) « Et c'était juste par rapport à la matière du cours ou vous parliez ensemble d'autres choses aussi ? » (I) « Ça allait d'un point à l'autre en fait. Des allers-retours en fait. Il nous parlait du Japon puis il nous racontait parfois de sa vie ».

Homme, d'origine turque, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

« Je pense qu'un prof, il doit réagir. (...) Oui, mais elle savait garder le silence dans la classe. (II) Chez elle, c'était toujours calme. (I2) Voilà on avait une ambiance super bien. On avait tout compris à chaque fois, même si on a noté tous les cours à chaque fois (...) (Enquêteur) Et comment elle faisait pour avoir ce silence dans la classe ? (I2) Je sais pas. Elle n'était pas stricte. (II) Elle est comme ça ! Même si parfois avec elle, on débordait sur un sujet comme ça. Elle savait vite terminer. Je ne sais pas comment

elle faisait. (...) Elle a fait elle-même des cours, par exemple les profs actuels, ils dictaient directement dans le livre, ce n'était pas la peine même d'écrire parce que c'était tel quel dans le livre. (I1) Donc elle a fait vraiment des notes elle-même. Elle a dicté avec des phrases qu'on pouvait vraiment, faciles à comprendre. (...) On avait envie d'étudier, même si quelqu'un n'avait pas aimé biologie ou physique ou chimie. (...) Elle a montré qui était le boss dans la classe. »

Femme d'origine polonaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 1 (I1)

Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 1 (I2)

« Oui oui, y a eu des profs, Marocains comme moi, et je sais pas pourquoi, mais je m'entendais toujours bien avec eux. C'est pas, euh, j'avais rien contre les autres profs, mais je sais pas pourquoi, peut-être que ça me faisait rêver quand tu vois un prof marocain et tu te dis hein il a réussi. Tu te dis il a réussi et tu commences à penser dans ta tête et c'est ça qui te fait changer un peu aussi et voilà quoi. (...) Mais je sais pas pourquoi, quand je tombais sur un prof comme ça, je sais pas, c'est un prof qui nous comprenait on va dire, qui venait du même milieu que nous, qui a vécu les mêmes choses que nous, vous savez bien c'est pas facile d'être marocain en Belgique. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

« Il y avait un prof de morale, si lui ne suscitait pas la réflexion chez toi, personne. C'était un prof exceptionnel. Il te mettait dans les cordes au niveau de la réflexion, il te poussait à bout. Il y a des profs qui sont super motivés, mais il y en a plein qui sont nuls. »

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

1.3 Les relations entre les acteurs scolaires périphériques et les élèves

Une majorité des répondants n'ont pas ou peu de contacts avec le personnel psycho-médico-social, les éducateurs, les médiateurs...

Généralement, ce sont les élèves qui vont à la rencontre de ces acteurs. Trois types de raisons à l'origine de la démarche de l'élève se dégagent des entretiens : des difficultés personnelles, des problèmes rencontrés avec le personnel enseignant et l'indécision quant à la suite à donner à leur parcours scolaire.

Parmi les répondants ayant effectivement côtoyé ce personnel, les élèves relatent de bonnes et de mauvaises expériences.

Les éléments constitutifs d'une expérience perçue comme positive par les élèves sont une attention particulière portée à leur égard de la part de ce personnel psycho-médico-social ainsi qu'une réponse proposée par ces derniers au problème présenté.

« Par exemple, j'ai un ami qui a eu un problème avec un professeur. Le professeur l'a plaquée contre le mur. Le médiateur est intervenu auprès de mon ami pour régler cette situation. »

(Enquêteur) pensez-vous que c'est utile ? (I) Oui. Depuis l'intervention du médiateur, ça se passe mieux pendant les cours. Le professeur est plus respectueux. Avant, ce professeur était un peu agressif avec les élèves qui l'énervaient. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

« Je ne sais pas pourquoi j'ai eu cette réaction-là, j'ai été voir le préfet et j'ai pleuré dans son bureau, pendant une heure. Puis, il m'a orienté vers le PMS. J'ai été voir la psychologue du PMS pendant environ six mois. Je la voyais une fois par semaine pendant les heures de cours. Et cela m'a fait beaucoup de bien, ça m'a aidé à remonter la pente, à comprendre certaines choses, à améliorer le contact avec ma mère, etc. Cela a eu un effet très positif chez moi. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 25-29 ans, génération 2

« Au début, j'hésitais entre plusieurs options, je ne savais pas laquelle prendre. L'école m'a donc conseillé d'aller voir le PMS. Je n'avais pas de problèmes, mais je ne savais pas comment choisir mon option. Le responsable m'a donné un questionnaire et a fait mes totaux à la fin et il m'a donné la liste des orientations que je pouvais choisir. Il m'a dit que l'option que je voulais prendre était la plus proche de mes réponses par rapport au questionnaire. J'ai choisi alors travaux de bureaux, en professionnel. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 1

Des expériences perçues comme négatives ont également été relayées. Ainsi, en cas de mauvaise interprétation de la part du personnel PMS (c'est-à-dire lorsque l'élève ne s'est pas senti compris dans ce qu'il vivait, quand il avait le sentiment que le professionnel commettait

des erreurs de lecture quant à son vécu), lorsque le professionnel est incapable de fournir une réponse satisfaisante à l'élève ou lorsqu'il relate les propos échangés avec l'élève en question à un tiers, le jeune éprouvera une véritable déception et dans le dernier cas un sentiment de trahison. Soulignons en outre que selon les répondants ce personnel peut également être porteur de préjugés.

« (Enquêteur) Tu n'as pas été convoqué par le PMS à cette époque ? (I) {BR E01 P30} Une psychologue m'a vu une fois, mais c'est maman qui a été les voir. Elle m'a parlé pendant 20 minutes et elle m'a dit que si je ne me sentais pas bien dans ma peau c'est à cause de la séparation de mes parents...(silence)

(Enquêteur) Et puis ? (I) {BR E01 P31} J'ai rien dit. J'ai juste joué le jeu du gars qui faisait le malheureux. J'avais la haine en sortant de là.

(Enquêteur) Et pourquoi ? (I) {BR E01 P32} Elle ne connaissait rien de moi...mes parents sont séparés depuis déjà 14 ans et elle me dit que si je grossis et que je déconne c'est à cause de la séparation de mes parents.

(Enquêteur) T'aurais aimé être écouté et compris par la psychologue ? (I) Aujourd'hui oui, ça aurait été important que le gamin que j'étais soit compris (silence)...tu vois, R., moi je crois qu'elle ne connaissait pas mon histoire...elle pense que j'étais un gamin des quartiers et qui a grandi au milieu des Marolles et tout et tout. Elle pouvait pas s'imaginer qu'avec ma maman, j'avais une vie comme un Européen...pas de religion et une maman qui boit de l'alcool et qui est libre de voir qui elle veut... elle pouvait pas comprendre que j'ai été dans une école primaire fréquentée que par des bourges et des fils à papa...qu'on fêtait Noël à la maison... »

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

« À ce moment là, j'étais quelqu'un de renfermé, j'avais plus confiance en personne parce qu'une fois j'ai parlé au PMS de ma tentative de suicide et la dame m'a dit : « on va rien dire à ta maman » et pour finir, ils sont partis tout dire à ma sœur et à la fin, j'avais plus confiance. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

1.4 Les relations entre pairs

Nous évoquerons tout d'abord les relations amicales des élèves au sein de l'établissement scolaire en tant que facteurs susceptibles d'avoir un impact sur la scolarité. Nous verrons que contrairement à l'idée reçue selon laquelle les pairs ont une influence négative sur l'attitude des élèves à l'égard de l'école les jeunes peuvent également développer des pratiques de solidarité leur permettant au contraire d'améliorer leurs performances scolaires.

Nous aborderons ensuite les situations empreintes de tensions importantes au sein de l'école. À partir des propos tenus par nos interlocuteurs, trois types d'événements peuvent être dégagés de l'ensemble des propos tenus en la matière.

Premièrement, des élèves (et des parents) relatent des faits relevant d'une logique discriminatoire au cours desquels l'enfant a été victime de harcèlement de la part d'autres élèves en raison de leur origine culturelle et/ou sociale.

Deuxièmement, des élèves affirment avoir été victimes de violence physique.

Troisièmement, certains interlocuteurs relatent des situations anomiques. Dans ce dernier cas, ce ne sont pas des élèves qui sont touchés de manière spécifique par des phénomènes de violence. Ceux-ci sont diffus et continus et les différents acteurs (élèves, professeurs, direction) semblent ne pas avoir véritablement de prise sur la situation.

Nous verrons enfin que les parents et plus encore leurs enfants sont nombreux à souhaiter l'application effective d'un règlement strict.

1.4.1 Impact des relations amicales sur le parcours scolaire

Les relations amicales entretenues entre élèves peuvent tantôt s'avérer favorables tantôt défavorables à la réussite scolaire. En effet, certains élèves se réunissent en groupe de travail et s'entraident mutuellement pendant que d'autres s'influencent réciproquement en faisant preuve d'inattention en classe voire en se laissant entraîner à faire l'école buissonnière.

Amitiés favorisant la réussite scolaire

Comme nous l'avons signalé dans notre introduction, certains élèves adoptent des stratégies dans le but d'améliorer la qualité de leur travail scolaire. Cela se traduit essentiellement par une demande d'explications ou des séances collectives de travail.

« Ca m'a aidé parce qu'on s'entre-aidait entre nous oui, quand on devait préparer... moi j'ai appris très tôt à travailler en groupe, on préparait des leçons, on préparait des

interros, en groupe... Donc euh, quand on manquait un cours parce qu'on était malade ou un truc comme ça, on récupérait les notes des autres et... oui on a fait beaucoup de travaux ensemble. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 1

“Si, par exemple à l'école, quand on n'a pas compris on peut demander à un autre ou des choses comme ça”

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

« Et parfois quand il y a des examens, et tout, ils font des groupes. La grande. Je parle pour la grande, il fait des groupes avec ses copines, et ses copains, parfois toi tu formes ça, on va faire ça, on va étudier chez toi, ça, elle est forte en ça, et il vient ici pendant la période d'examens. »

Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 0

« Oh, j'avais de bons rapports avec mes collègues de classe, j'étais sympathique avec tout le monde en général. Je fréquentais souvent les élèves ayant un bon niveau et j'allais chez certaines copines le mercredi pour jouer et goûter. Si je ne comprenais pas certaines matières, parfois je demandais si elles voulaient bien me l'expliquer, ce qu'elles acceptaient volontiers. »

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

Amitiés constituant un frein à la réussite scolaire

Toutefois, si certains de nos interlocuteurs ont démontré que les relations amicales pouvaient constituer un facteur favorable, force est de constater qu'elles peuvent également nuire à la scolarité des élèves.

« Oui, en visitant les écoles quand ils étaient en 6e primaire. Ils ont choisi « à eux ». (...)Bon, d'après moi, c'était pas le bon choix parce qu'il devient trop bavard, trop un peu dérangent par rapport à ce qu'il était en primaire. Je dois lui changer automatiquement d'école l'année prochaine.

(Enquêteur). Et vous pensez que c'est dû à quoi ? (I) D'après moi, c'est dû aux gens qu'il s'est déjà habitué avec eux pendant des années. Je crois, 2 ans ensemble avec les

mêmes collègues à l'école primaire. Ils sont à l'école, ils sont au niveau de la cité et ils sont à « l'école le foot » donc tout le temps. Il va à l'école là où ils étudient. Moi j'ai senti, il est trop distrait par rapport à tout cela. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 0

« Avant c'était aussi au niveau de la classe, j'avais plus une classe de perturbateurs on va dire donc je m'entraînais avec. Là la classe y a des calmes donc je suis calme. (...) Ils travaillent, mais on rigolait plus en classe, toutes mes copines étaient encore là ; là je n'ai qu'une seule copine avec moi dans la classe. (...) On rigolait, etc. comme j'étais avec mes copines je parlais tout le temps, etc. et comme maintenant je suis plus avec les mêmes élèves je suis plus calme, je bavarde moins.

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

1.4.2 Phénomènes de discrimination entre pairs

Certains élèves font part de leurs difficultés à s'intégrer au sein de certains établissements dans lesquels il y aurait peu de personnes d'origine étrangère et où le niveau socio-économique serait relativement élevé. Ils font part de comportements de rejets à leur égard et d'un sentiment de solitude. Il arrive alors que ces élèves quittent ces écoles réputées « élitistes » pour fréquenter des établissements comprenant une population davantage métissée. Certains élèves endossent l'identité qui leur est assignée dans le sens où les phénomènes de rejet et les violences qu'ils subissent eu égard à leur origine culturelle et sociale les amènent à réagir de manière violente, ce qui a pour effet d'alimenter le cliché selon lequel ces jeunes ont tendance à être violents.

« (Enquêteur) Et au niveau de l'ambiance ? C'était le contraire. J'étais mieux accepté. J'ai retrouvé des personnes qui partageaient les mêmes origines et les mêmes valeurs que moi. Belges ou non Belges. Je vois ça plutôt d'un point de vue social. B., c'est une école élitiste et les gens sont bourgeois. Ils ont tout de suite une relation de dénigrement avec ceux qui sont plus en bas. À K., c'était moins le cas. Il y avait des Belges qui avaient la même situation financière que nous. C'était socialement plus mélangé et pour moi, c'était plus positif. (...) De l'autre côté, à B., c'était faux, hypocrite, ou alors carrément méprisant. « Ah, tu manges froid ? Moi, je mange chaud. Tes parents ont pas d'argent ? »

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

« Ce n'est pas que cela, ils étaient également racistes. Comme j'étais marocain, ils ne voulaient pas jouer au foot avec moi, et déjà parce que j'étais plus fort. Ils ne voulaient pas que je joue avec eux alors je suis parti jouer avec des plus grands. Il y avait quelques Turcs qui m'ont laissé jouer avec eux. Eux aussi voulaient jouer avec les plus grands et en classe, ils me faisaient de petits coups. Ils partaient dire à la prof que je les avais insultés alors que je n'avais rien fait. Alors à la cour, je les défonçais. À chaque fois qu'ils me balançaient à la prof pour rien, je les tapais quand on était dans la cour. À la fin, je les tuais. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

« Ça, je crois que c'est un élément très important parce que même ici en Belgique, quand je suis arrivé, qu'on m'injurait et tout ça, on se battait quelques fois, bon... (Enquêteur). On vous a injurié ? (I) Oh ! Qu'est-ce qu'on n'a pas sorti comme injures : singe mal empaillé, macaque, sale, tout, tout, tout, tout est sorti ! Mais c'est comme ça que ça m'a donné un peu une cuirasse quelque part pour résister à tout ça parce que je sentais que quelque part, on voulait peut-être me décourager. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 60-64 ans, génération 0

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

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

Certains jeunes, victimes de discrimination, affirment avoir été accusés à tort par le personnel scolaire d'être à l'origine du conflit, ce qui renforce naturellement leur sentiment d'injustice et leur amertume.

« Ils s'habillaient comme des SS et étaient sympathisants FN. Ils m'ont insulté de très loin. Je passe mon chemin. Et ils sont venus à 2-3 sur moi. Moi, je me suis défendu et des coups sont partis... Le lendemain, je me suis fait appeler par la préfète des études qui m'a demandé pourquoi j'avais agressé ces gens. Et c'est moi qui me suis fait agresser ! Je suis le bougnoule de service ou quoi ? Je lui ai dit : « c'est toujours les étrangers qui agressent les Belges ? Le contraire aussi est possible ! » « Oui, mais tu

vas pas faire ta loi ici ! »... etc. « Mais moi aussi je peux me faire agresser. OK, je ne me suis pas laissé faire. Moi, je viens de la rue et on apprend à se défendre. Donc, j'ai rendu des coups. Mais ce n'est pas moi qui ai agressé ! ». Ça, elle ne comprenait pas. Et alors, on avait des réflexions dans la cour quand je jetais une canette par terre : « Eh ! tu fais pas ta loi ici, hein ! ».

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

1.4.3 Situations de violence subies par les élèves

Certains de nos interlocuteurs reprochent aux enseignants voire à la direction une certaine forme d'inertie face à des situations de détresse où le jeune est victime de violence physique. Un sentiment de méfiance et d'incompréhension peut ainsi émerger lorsque l'enfant est confronté à des problèmes avec des enseignants ou avec d'autres élèves et que les parents ainsi que les enfants estiment que rien n'est mis en place pour faire évoluer la situation. Ces relations peuvent parfois être extrêmement conflictuelles pouvant à l'extrême occasionner un changement d'établissement. La peur de se rendre à l'école, les absences répétées, voire continues, le sentiment d'insécurité, le changement d'établissement sont autant d'éléments constituant des freins au déroulement d'une scolarité épanouie et réussie.

« (Enquêteur) Votre fille agressée ? (I) Agressée deux fois !

(Enquêteur) Dans l'établissement scolaire ? (I) Une fois dans l'établissement et une fois en dehors de l'établissement dans le métro , c'était un garçon qui était avec elle en classe et qui pour pas se mouiller , il a envoyé deux autres filles de sa famille pour l'agresser , on a fait un procès verbal , la police et tout ça et c'était vraiment une guerre, mais on s'est dit finalement , c'est pas des écoles ici c'est des fabriques de gangsters , c'est des écoles de voyous , alors j'ai beau l'accompagner moi pour disons pour aller montrer un petit peu mes muscles devant l'école pour qu'elle ait , mais rien à faire ma fille n'a pas supporté cette pression dans cette école et on été voir le psychologue, le service d'orientation (...) on la inscrit à X. »

Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 55-59, génération 0

1.4.4 Situations anomiques de violence et de chahut

Cette inertie relevée par les familles et les adolescents est évoquée dans le cadre de conflits spécifiques entre le jeune en question et un professeur ou des élèves en particulier, mais elle

semble également se manifester dans des situations plus générales incluant une ambiance de travail en classe délétère et une atmosphère chargée de violence au sein de l'école.

« Mais, les profs, ils s'en foutaient. Tu fais ça ou tu fais ça. S'il y a par exemple quelqu'un de la classe qui, qui, je sais pas, par exemple, jette une boulette de papier qui est en feu, ils s'en foutent. Toute la classe est punie. »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 1

Comme nous l'avons précédemment évoqué, le climat dans certaines écoles est tel que de nombreux enseignants voire des directions semblent, d'après nos interlocuteurs, dépassés par les événements et ne sont dès lors pas en mesure de répondre efficacement au problème qui se pose. Les professeurs éprouvent des difficultés à imposer leur autorité. Les règles et les normes sont constamment transgressées rendant caduc leur potentiel de coercition. La notion d'« ambiance » est régulièrement évoquée par les interlocuteurs. Le climat qui règne dans la classe est ainsi perçu comme déterminant en termes de réussite. Certains attribuent leurs difficultés scolaires à ces différents phénomènes de chahut auxquels ils contribuent parfois. Ces problèmes peuvent entraîner une diminution importante de la motivation à se rendre à l'école.

« C'était impossible de se concentrer. Parfois, à X, les profs, ils laissent tomber. Ils ne savent pas réagir contre les élèves. Et certaines personnes qui ont envie d'apprendre vraiment quelque chose, bien ils ratent. (...) Et tout au long de l'année, il y avait vraiment un bruit énorme. Impossible de se concentrer sur l'exercice parce qu'il y a mille questions. Donc, voilà.

(Enquêteur) Donc, c'est l'ambiance dans la classe qui fait que ? (I1) J'ai toujours aimé aller à l'école pour aller voir mes amis. Mais depuis l'année passée, non il y a plus cette envie. On est là parce qu'on doit être là. On n'a pas le choix. (...) Non, je pense que c'est à cause des profs. J'ai dit « ils ne savent pas réagir ». (I1), Mais même s'ils font des punitions, madame X., elle a commencé à donner des punitions. Ils font exprès après de.... (I2) 1 jour de renvoi, ce n'est pas une punition. Je ne sais pas. Mais ils doivent se calmer. Il n'y a pas une méthode pour les calmer.

Femme d'origine polonaise, classe d'âge 15-19 ans, génération 1 (I1)

Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 1 (I2)

« (Enquêteur) tu aimes bien aller à l'école ? (I) J'aime bien aller à l'école, mais c'est parfois les élèves de l'école que j'aime pas. Parce que certains font des problèmes et j'ai même plus envie quoi ... »

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

« C'était chacun pour soi. Donc tu peux avoir un problème avec une élève, tu vas trouver les profs ou la direction, ils vont rien faire, ils vont même pas réagir. Donc c'était genre: battez-vous, faites ce que vous voulez, on n'en n'a rien à cirer. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 20-24 ans, génération 1

Dans le cas des écoles rencontrant des problèmes généralisés de discipline, la majorité des répondants ont le sentiment que les enseignants et la direction sont responsables de la situation. Ils attribuent la situation à un manque d'intérêt pour leur métier et leurs élèves se traduisant majoritairement par l'expression « ils s'en foutent », expression vraisemblablement « consacrée ».

A contrario, quelques récits clairsemés témoignent d'une satisfaction quant à la manière dont ont été résolus certains problèmes.

« Il y a trois jours, j'ai reçu un coup à la figure. Des élèves s'amusaient à en frapper d'autres. Des éducateurs sont intervenus. Mais eux ils n'ont qu'un rôle administratif. C'est eux qui s'occupent de ce genre de problème et puis ils nous envoient vers le médiateur. Ensuite, j'ai été chez le Préfet. Le préfet a appelé mes parents pour les avertir. L'élève a été sanctionné. Ses parents ont été convoqués. »

Homme d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération 2

1.4.5 Intérêt pour l'application effective d'un règlement strict

À lecture des nombreux entretiens, on constate sans surprise que les parents valorisent une certaine forme de sévérité, des contacts avec la famille en cas d'absence, la surveillance des entrées et sorties des élèves dans l'école... Mais on observe également qu'un nombre non négligeable d'élèves pensent également que cela contribue favorablement à leur réussite scolaire. Il est intéressant de spécifier ici que les jeunes sont plus nombreux que les parents à témoigner leur intérêt pour un cadre strict où les normes et les règles sont établies et respectées.

L'élément qui semble le plus important aux yeux des parents est l'appel téléphonique en cas d'absence. Outre le besoin légitime qu'ils éprouvent de savoir où se trouve leur enfant, cet appel est perçu comme une preuve du caractère strict de l'école, il témoigne de l'existence d'une forme de discipline au sein de l'établissement.

« J'aime bien l'école où est mon fils maintenant, en tout cas ça suit, dès qu'il y a quelques soucis, on te téléphone [...] ça vraiment, il y a le suivi, en tout cas c'est très bien, même s'il est avec les amis, l'école te téléphone, elle te dit il y a quelque chose... »

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

« Oui pour me dire que votre fille n'est pas encore à l'école. S'il y a des soucis, de l'école buissonnière ou quoi, vous serez informé vite quoi. Donc je préfère que l'enfant soit dans un milieu où tout est surveillé à la loupe puisqu'on ne sait jamais ce qui se passe dans la tête des enfants. »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 45-49 ans, génération 0

« L'école est plus sévère, tu vois, il n'a pas d'histoire, pas de bagarre et tout l'école, ça ne m'est pas encore arrivé, même s'ils sont malades, je ne téléphone pas le matin à l'école, c'est l'école qui m'appelle. (...) L'école est très sévère ! (Enquêteur) Ils te tiennent au courant de ce qui se passe à l'école. »

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 0

Les adolescents quant à eux soulignent l'incidence positive d'un cadre normatif appliqué par l'établissement sur leur scolarité. Il leur permet de canaliser leur attention sur le travail (en classe), leur évite de commettre des actes qui seraient nuisibles à leur scolarité (école buissonnière...), leur impose une certaine discipline (retards sanctionnés)...

« (Enquêteur) Qu'est-ce que tu penses de la relation que les enseignants avaient avec toi? (I) Très bien, parfois c'était sévère, mais c'est utile d'être sévère. Au début, j'étais un enfant qui aimait bien bouger, qui bavardait tout le temps en classe, qui se bagarrait avec les autres élèves, j'étais vraiment un enfant turbulent à l'école. Les profs étaient obligés d'être sévère avec moi sinon je faisais tout et n'importe quoi. Et là, quand ils ont été sévères avec moi, j'ai bien appris. »

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

« Aussi vis-à-vis du comportement, des règles... du règlement. (...) C'est une école quand même qui est un peu stricte. Franchement. Au niveau du retard, tu peux pas venir quand tu veux. Tu peux pas trainer dans les couloirs à ton aise, la directrice passe à chaque fois vérifier. Les journaux de classe, ils les prennent à chaque fois pour vérifier ce qu'il y a dedans. Quand même c'est une école qui est bien. Avant à S. je pouvais, on sort on dit on est licencié donc on sort on part donc tandis que maintenant si tu dis que t'es licencié tu dois montrer le cachet, tu dois tout montrer, si c'est vrai. Tu dois montrer ça aux éducateurs devant la porte et puis tu sors. Y a des écoles ou tu as facile à sortir tandis qu'à D. tu sors pas quand tu veux. »

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

1.5 Les pratiques diversifiées des écoles

1.5.1 Les pratiques en matière de soutien aux familles

Il se dégage de l'ensemble des entretiens des attitudes extrêmement variées à l'égard des familles pour ce qui a trait à ce qui ne se situe pas directement dans le registre scolaire. L'aide apportée par l'école n'est pas toujours explicitée de façon précise, mais certains éléments ont néanmoins été évoqués.

La population d'origine congolaise relate d'une part des situations où les enfants sans papiers d'identité officiels sont en proie à des difficultés émanant de l'institution scolaire (interpellation du directeur dans la classe en présence de tous les enfants, refus d'inscription) et d'autre part des situations où les parents ne connaissent pas ce type de problème voire sont aidés temporairement par l'école (prêt de matériel, don de cahiers...). Des différences sont également observées par rapport aux voyages scolaires. Certaines écoles organisent des fêtes pour financer les voyages de classe alors que d'autres refusent de donner le bulletin aux parents n'ayant pas terminé de payer ces derniers. En termes d'aide financière, relevons encore certaines pratiques visant à diminuer le prix de certains frais (d'inscription, de cantine...). On observe également des divergences en termes de soutien administratif et de conseils divers. Certaines écoles semblent aider volontiers les parents éprouvant des difficultés et en demande d'aide alors que d'autres écoles considéreront que cela va au-delà de leurs attributions.

« À Saint-Etienne, ils ont dit : « Ils doivent pas venir dans notre école parce qu'ils n'ont pas le séjour ». Bon, je suis venu voir le bourgmestre poser le problème et le bourgmestre me dit : « Non, on peut pas interdire les enfants de suivre la scolarité pour des raisons de séjour »

Homme, d'origine congolaise, classe d'âge 40-44 ans, génération 0

« À ce moment-là, on présentait le papier, le papier de la commune, que l'on attend l'inscription, en tout cas ils étaient bien accueillis à l'école et puis s'il y avait le voyage scolaire c'était le comité des parents qui payait. »

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

« Une fois j'ai eu un souci à la Colombe de la Paix pour le diplôme de ma fille Micheline, parce que, bon ils ne voulaient pas me le donner parce qu'à ce moment-là j'avais pas mal de soucis financiers et eux en fait m'avaient un peu forcés la main pour qu'elle aille en classes de neige, parce qu'en fait il faut un quota. Et ils s'étaient un peu rabattus sur moi et sur ma fille pour pousser, pousser, pousser oui qu'elle y aille, qu'elle y aille, etc., et tout (...) Finalement, j'ai accepté, mais arrivé en fin d'année j'avais pas fini de payer ce...ce voyage en classes de neige et ils avaient refusé de me donner le diplôme de ma fille. Alors elles ont quitté. »

Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 0

« Donc c'était une petite école catholique (...) Ils ont commencé à travailler un petit peu, mais, je veux dire, ils n'avaient pas les moyens d'offrir des vêtements corrects à leurs enfants, soit des livres, des cahiers ou n'importe quoi. Donc c'est pour ça que l'école était au courant. Ils essayaient de faire des efforts pour nous aider aussi. »

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

« Lorsque je leur ai demandé de m'aider, car je suis une étrangère ici, ils m'ont dit qu'ils ne vont pas chercher pour moi. »

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

{MV, E01, P51} Très accueillante, oui. (...) Moi je dois dire que je suis étonné que les enseignants, le personnel était toujours, ils se sont montrés toujours très... Il n'y avait

pas de distance entre les parents et les enseignants. Ils étaient toujours prêts à répondre, à aider, à me donner des renseignements, par rapport à leur vécu, par rapport aux choses qui existent, les structures d'aide, moi je peux dire que je suis bien entourée, quoi.

Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 60-64 ans, génération 0

Conclusion

Au travers de l'ensemble des entretiens, force est de constater des disparités quant aux relations entretenues entre les parents et les enseignants. Les parents d'origine congolaise sont les plus nombreux à suivre la scolarité de leurs enfants selon les normes attendues par l'école. Ils fréquentent en majorité les réunions des parents et interpellent régulièrement les enseignants en cas de difficultés. C'est également cette population qui dénonce le plus fréquemment le système de relégation et qui évoque des attitudes discriminantes à l'égard de leurs enfants. On retrouve les mêmes propos chez les personnes d'origine marocaine, mais de manière plus atténuée. Enfin, les populations d'origine turque se rendent moins fréquemment aux réunions de parents et interpellent plus rarement les enseignants. Ceci est également valable pour la population polonaise.

En ce qui concerne les relations entre pairs ainsi qu'entre élèves et personnel enseignant, les propos recueillis diffèrent relativement peu selon les origines à l'exception des personnes d'origine polonaise qui elles, n'évoquent qu'extrêmement rarement des situations de discrimination de la part des enseignants.