

LA GESTION DES PARCOURS SCOLAIRES

Pierre Assenmaker

Sommaire

LA GESTION DES PARCOURS SCOLAIRES	1
INTRODUCTION	2
LE CHOIX DES ÉCOLES.....	2
<i>Problématisation.....</i>	<i>2</i>
<i>À qui revient le choix de l'école ?.....</i>	<i>4</i>
<i>Sur base de quels critères choisit-on une école ?.....</i>	<i>5</i>
<i>Choix de proximité et impact sur la mixité sociale et culturelle.....</i>	<i>11</i>
<i>Entre soi culturel.....</i>	<i>12</i>
<i>Mobilité scolaire.....</i>	<i>16</i>
LE CHOIX DES FILIÈRES.....	19
<i>Contexte.....</i>	<i>19</i>
<i>Choisir une filière.....</i>	<i>20</i>
<i>Filières qualifiantes disqualifiées.....</i>	<i>24</i>
<i>Orientation scolaire : aspects institutionnels et perceptions.....</i>	<i>28</i>
<i>Orientation vers l'enseignement spécialisé : perceptions.....</i>	<i>32</i>
CONCLUSIONS.....	34
BIBLIOGRAPHIE.....	35

Introduction

L'existence de différences de niveau de performance scolaire entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones, à niveau socio-économique égal, au sein des écoles en Fédération Wallonie Bruxelles a été constatée au sein des analyses des résultats de l'étude Pisa 2006 pour la Belgique¹. Cette situation fait généralement l'objet de plusieurs explications complémentaires, qui renvoient généralement à la persistance de mécanismes discriminatoires propres au système scolaire et particulièrement orientés vers les élèves issus de l'immigration. Ces mécanismes discriminatoires renvoient tantôt à la relégation de ces élèves vers des écoles qui concentrent des populations fragilisées tantôt à leur relégation vers des filières techniques et professionnelles peu valorisées. Le vécu, par les familles et les élèves, de ces parcours scolaires et des mécanismes qui les orientent, n'a pas fait l'objet d'investigations poussées. Cet article vise à mieux comprendre comment les élèves ainsi que plus largement, les familles issues de l'immigration gèrent les parcours scolaires, tant en amont d'éventuels mécanismes discriminatoires, qu'en aval.

Le choix des écoles

Problématisation

Parmi les mécanismes de discrimination fréquemment identifiés au sein des écoles secondaires, on cite souvent les « filtres » qui, au moment de l'inscription des jeunes dans les écoles, tendent à valoriser l'inscription d'élèves issus de milieux socio-économiquement favorisés et à décourager les autres. C'est à ce système que le Décret Inscription s'attaque directement en voulant instaurer des mécanismes d'inscription transparents et non discriminatoires.

En second lieu, il existerait des formes de relégation des élèves en échec ou en difficulté, après leur inscription, vers des écoles considérées comme « plus faciles » ou « moins regardantes » sur le niveau des élèves. Ceci générerait *in fine* le regroupement d'élèves en situation d'échec scolaire au sein des mêmes écoles, ce qui a suscité l'emploi de l'expression de « ghettoïsation de l'enseignement² ».

Cette ghettoïsation scolaire est également souvent mise en relation avec l'existence d'une forte polarisation socio-spatiale au sein des grandes villes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le regroupement de populations à faible niveau socio-économique au sein des mêmes quartiers urbains entraîne la dévalorisation des écoles situées dans ces quartiers. Certains auteurs indiquent que *l'établissement scolaire joue en effet aujourd'hui un rôle de « filtre » comparable à celui des anciennes filières : la reproduction du capital scolaire passe en partie par la localisation de l'établissement scolaire, qui détermine en particulier la constitution de « groupes des pairs » dont le rôle est important en matière de socialisation et d'intégration scolaire.*³ Ce constat semble particulièrement sensible à Bruxelles où certains pointent une « dualisation » entre les écoles d'élite d'une part et les

¹ JACOBS D. *et alii.*, (2009), op cit.

² *Ibid.*

³ BEN AYED C, POUPEAU F., « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales* 5/2009 (n° 180), p. 4-10. URL : www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-4.htm. DOI : 10.3917/arss.180.0004.

écoles-ghettos d'autre part (...) reflet de la ségrégation de l'espace propre aux villes comptant des parties importantes de leur population d'origine étrangère⁴». Face à ces constats, nous souhaiterions aborder, dans le cadre de cette communication, la manière dont ces mécanismes sont vécus par les jeunes issus de l'immigration et leur famille. Acceptent-ils passivement l'implacable mécanique de relégation institutionnelle et urbaine ?

Nous pourrions commencer par nous interroger sur la manière dont les familles issues de l'immigration choisissent les écoles de leurs enfants. Quels sont les critères qui guident leurs choix ? A. van Zanten⁵, qui étudie les stratégies parentales de choix des établissements scolaires en France, a montré que les parents visent non seulement à améliorer les performances de leurs enfants, mais également à créer des nouvelles formes de clôture sociale et institutionnelle pour maximiser leurs avantages. Selon elle, le choix de l'établissement ne repose pas uniquement sur des critères scolaires. À côté du capital culturel de l'enfant et de sa famille sont aussi mobilisées — et de façon très importante par certaines catégories sociales — des ressources économiques et sociales, ce qui équivaut à mettre en concurrence le principe méritocratique avec le pouvoir d'achat et les réseaux d'influence des parents⁶. L'importance des stratégies parentales de construction d'une « clôture sociale et institutionnelle » au sein du paysage scolaire en FWB se trouve de fait confirmée par plusieurs entretiens que nous avons réalisés, notamment auprès de professionnels.

« Ma vision de Bruxelles de l'enseignement, c'est que...c'est qu'en fait, en secondaire hein, pas avant, il y a énormément de gens qui font surtout attention au classement de l'école, que leurs enfants soient pas dans une école où il y a des étrangers, que ce soit une école où le niveau soit haut, où il y a un taux de réussite à l'université qui est important et très très peu dans le projet de l'école finalement. J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de réactions en termes de « protéger de ». Moi j'entends pratiquement jamais : « c'est une chouette école parce qu'il y a ce projet-là », en secondaire, pas primaire : « parce que l'équipe éducative a décidé de travailler sur ces thèmes-là cette année en concertation, parce que ils vont partir... ». J'entends toujours des trucs autour de : « est-ce qu'il y a des étrangers ou pas ? Est-ce que c'est un bon niveau ou pas ? »

(Médiateur scolaire)

Constatons, au travers de ce témoignage, que la construction d'une clôture sociale autour des enfants ne concerne pas uniquement le statut socio-économique, mais qu'il s'agit ici en fait d'une forme de clôture ethnique, dans la mesure où on recherche des écoles où « il n'y a pas trop d'étrangers ». Ceci renvoie à l'idée également mise en évidence par A. van Zanten que les stratégies parentales de hiérarchisation des écoles ne reposent pas tant sur une expertise pédagogique que sur le « rapport aux autres », au sens où les familles identifient des groupes sociaux et les classifient comme proches ou différents de soi⁷, les

⁴ JANSSENS R, CARLIER D., VAN DE CRAEN P. (2009), *États généraux de Bruxelles. Note de synthèse. L'enseignement à Bruxelles*, in : Brussels Studies, Note de synthèse n°5, 19 janvier 2009.

⁵ VAN ZANTEN A. (2006), *La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures*. Proposition de communication pour la séance plénière "La prise en compte des diversités et ses ambiguïtés", *Observatoire sociologique du changement, Fondation nationale des sciences politiques*. URL : http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_agnes_van_zanten/view

⁶ *Ibid.*

⁷ VAN ZANTEN A. (2009), « *Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires* », Communication présentée au colloque "Penser les marches scolaires" Rappe – Université de Genève – Mars 2009.

écoles privilégiées étant celles dont la fréquentation est perçue comme socialement proche. Toutefois, les stratégies parentales d'évitement de la mixité sont généralement analysées dans la perspective des parents de classe moyenne. Il serait utile d'analyser également les stratégies des parents immigrés ou issus de l'immigration. Sont-elles orientées vers les mêmes buts d'évitement de la mixité ? Comment se traduisent, au travers du choix des écoles et des filières, les représentations que les parents se font du système scolaire ? Quels projets scolaires et quel investissement scolaire les familles issues de l'immigration mobilisent-elles ?

À qui revient le choix de l'école ?

Connaissance du système scolaire belge et implication dans le choix des écoles

La première tendance est relative à la prérogative parentale⁸ dans le choix des écoles, c'est-à-dire le primat du choix parental. Plusieurs témoignages font, à cet égard, référence au caractère peu contestable de l'autorité parentale et, en particulier, de l'autorité paternelle en matière de choix d'écoles. Toutefois, le primat du choix parental peut poser problème lorsque les parents connaissent mal l'institution scolaire. Dans ce cas, la proximité de l'école par rapport au domicile familial apparaît souvent comme le critère de choix privilégié. Lorsque les parents sont peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine ou en Belgique, il arrive que ce choix revienne aux enfants, parfois secondés par leurs frères et sœurs voire par un membre de la famille élargie⁹. Il existerait une corrélation positive entre la maîtrise du système scolaire belge et l'implication dans le choix des écoles.

« Ça a été mieux dès que c'est moi qui ai choisi »

Plusieurs témoignages indiquent que dans certaines familles, on délègue la gestion des parcours scolaires y compris le choix des écoles, dès le passage en secondaire. La responsabilité dans le choix des écoles semble être souvent le fruit d'une demande des enfants suite à des difficultés scolaires rencontrées dans un établissement ou une filière initialement choisie par les parents. Ceci est particulièrement sensible dans certains témoignages des jeunes issus de l'immigration marocaine qui vivent généralement la possibilité de faire leurs propres choix comme une expérience positive.

« (Enquêteur) D'accord, qui a choisi les écoles où vous êtes allés ?

Ça, c'est mes parents sauf en secondaire. Ça a été mieux pour moi dès que c'est moi qui ai choisi (Enquêteur) Ah oui ? À partir de la deuxième (Enquêteur) Ça a été mieux dès que vous avez choisi ? Dès que j'ai commencé à choisir, ça a été mieux »

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 30-34 ans, génération1)

« (Enquêteur) C'est vous qui avez choisi de changer d'orientation ? Oui c'est moi. Et je suis bien content parce qu'en "général", ça n'allait pas. Au moins là où je suis, les profs veulent vraiment qu'on réussisse. (Enquêteur) À la maison, qui est-ce qui suit votre scolarité ?

C'est plutôt ma mère. C'est elle qui est allée le plus loin à l'école. Avant, je travaillais mes devoirs avec elle. Mais maintenant que je suis en informatique, elle me fait confiance. Elle a vu que c'est moi qui ai fait mon choix »

⁸ Voir la section « Exercice de l'autorité parentale » de ce rapport.

⁹ Voir aussi la section « Personnes ressources » de ce rapport.

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

« (Enquêteur) *Et comment s'est passé le choix de l'école secondaire ?*

On a suivi les conseils des amis, je leur demandais leur avis sur les écoles dans lesquelles ils allaient. J'ai également assisté à des journées portes ouvertes.

(Enquêteur) Étais-tu seul lors de toutes ces démarches ? As-tu décidé seul du choix de l'école ? D'autres membres de ta famille ont-ils été dans la même école ?

Oui, j'ai fait cela tout seul. Enfin j'avais déjà un frère qui était là. Et c'était lui aussi qui avait choisi d'aller dans cette école.

(Enquêteur) Et tes parents n'interviennent pas dans le choix des écoles ?

Non, justement mes parents veulent que nous allions dans des écoles dans lesquelles on se sent bien toute l'année. Ils n'avaient pas envie de nous imposer des écoles que nous n'allions pas aimer »

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération1)

La prérogative parentale dans le choix des écoles est donc limitée dans le temps dans certaines familles. Entre la 1^{re} et la 3^e année du secondaire, cette préséance passe souvent aux enfants, en particulier dans le cas des personnes issues de l'immigration turque et marocaine¹⁰.

Sur base de quels critères choisit-on une école ?

Choisir « en connaissance de cause » son propre établissement scolaire ou celui de ses enfants suppose qu'on ait une expérience de l'institution scolaire en Belgique ou dans son pays d'origine. Cette expérience est supposée augmenter de génération en génération, avec une exposition de plus en plus importante au système scolaire belge. Mais cette expérience pousse-t-elle nécessairement les parents à tenter d'inscrire leurs enfants dans les écoles les plus réputées pour leur exigence ou leur approche pédagogique ?

Pour tenter de découvrir d'éventuelles régularités dans les critères de choix des écoles, selon d'une part, la nationalité d'origine et d'autre part, la génération d'immigration, nous avons recueilli, dans une perspective comparative, les trois premiers critères de choix évoqués par les répondants. Ces critères de choix sont organisés par nationalité et génération d'immigration.

Tableau des critères de choix des écoles, par nationalités et générations

¹⁰ Voir aussi la section « Exercice de l'autorité parentale ».

Origine	Classe-ment	G0	G1	G2
Pologne	1	Accueil d'enfants sans papiers	Suivre des amis	Proximité
	2	Proximité	Accueil d'élèves sans papiers	Réputation de l'établissement
	3	/	Réputation de l'établissement	Raisons religieuses
Turquie	1	Réputation de l'établissement	Proximité	Proximité
	2	Sur base de conseils d'amis	Réputation de l'établissement	Présence de la famille
	3	Proximité	Raisons religieuses	Port du foulard autorisé
RDCongo	1	Raisons religieuses	Raisons religieuses	Réputation de l'établissement
	2	Conseils d'amis	Proximité	Proximité
	3	Proximité	Réputation de l'établissement	/
Maroc	1	Proximité	Proximité	Proximité
	2	Discipline de l'établissement	Selon l'expérience d'aînés	Présence de membres de la famille
	3	Fréquentation de l'établissement	Raisons religieuses	Réputation de l'établissement

Mentionnons que ce tableau simplifie la réalité parce qu'il arrive souvent que les personnes interrogées mentionnent plusieurs critères de choix combinés, plus ou moins clairement évoqués, et pas toujours concordants. Dans ce cas, nous avons retenu celui qui apparaissait comme le plus déterminant aux yeux de l'interlocuteur.

La proximité

C'est le critère de choix le plus fréquemment évoqué, toutes générations et toutes nationalités confondues. Remarquons néanmoins qu'il est plus fréquemment mentionné chez les personnes d'origine marocaine et turque que chez les personnes d'origine congolaise et polonaise. Notons également que ce critère n'a pas tendance à s'effacer devant d'autres critères lorsqu'on passe de la 1re à la 2e génération.

La principale explication évoquée par les répondants pour légitimer la primauté du critère de proximité réside dans le fait que « quand on ne connaît pas le système belge, on choisit ce qui est le plus pratique ».

« (Enquêteur) Et vos parents, est-ce que vous savez comment ils ont choisi les écoles ? Ils cherchaient le plus près de la maison »

(Enquêteur) Le plus près de la maison ?

Ben oui hein. Vous savez quand vous avez un papa de 40 ans et qu'il a un gamin qui a dix ans, il ne sait pas toujours ce qu'il faut faire quand t'es pas né en Belgique, il ne sait pas toujours ce qu'il faut faire.

(Enquêteur) Votre papa n'est pas né en Belgique lui ?

Non, en fait, ils sont nés au Maroc, mais ils sont venus ici adolescents, ils sont venus ici ils avaient tous les deux 12, 13 ans, donc ils ont grandi ici en Belgique, mais ils n'ont pas eu d'éducation belge »

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 30-34 ans, génération1)

La prédominance du critère de proximité peut apparaître, entre autres, comme un choix évident pour qui ne connaît pas les problématiques scolaires bruxelloises. Il est moins coûteux et plus simple de se rendre à l'école du quartier à pied, éventuellement accompagné d'un membre de la famille, que de devoir y aller en voiture ou en transport en commun.

La bonne réputation

La bonne réputation d'un établissement est le second critère de choix le plus fréquemment évoqué. Il s'agit d'une notion subjective, qui dépend fortement du contexte dans laquelle elle se forme¹¹. Elle s'élabore au sein de la famille, avec les amis de la famille, lorsqu'on discute avec les autres parents du quartier, à la sortie des classes lorsqu'on vient chercher ses enfants à l'école primaire, etc.

« Changer d'école, moi quand on était à Bruxelles, c'est ce que je te dis, avant je ne savais pas ce que c'était l'école communale, c'est quoi les niveaux de l'école, je ne savais pas.

(Enquêteur) Quand vous étiez à Molenbeek, vous ne saviez pas ?

Non, c'était une école tout près de moi, je ne devrais pas être trop dans les trajets, et ça, c'est ma faute, j'ai mis mes enfants à l'école la plus proche de la maison.

(Enquêteur) C'était plus pratique ?

Voilà, alors je ne savais pas. Plus tard, j'ai commencé à entendre les gens dire l'école communale, c'est le niveau trop bas! C'est la vérité »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 35-39 ans, génération 0)

La réputation d'une école peut porter sur de nombreux aspects de cette école et mobiliser des critères de jugement plus ou moins précis : une école est parfois décrite comme simplement « bonne », qualificatif qui renvoie à sa capacité à faire accéder les élèves qui la fréquentent à des « gros métiers ».

«(Enquêteur) Vous m'avez dit comment vous avez choisi l'école des enfants ?

Parce qu'il y avait ma sœur elle a amené ses enfants à l'Athénée pour faire des études là-bas et ils m'ont expliqué que l'école là elle est bien, ils font bien leur travail pour faire des études pour avoir un gros métier, il faut aller dans une école comme ça,

(Enquêteur) Il faut avoir un gros métier ?

Oui pour un métier comme médecin, avocat, architecte ou des choses comme ça »

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

Toute école est bonne a priori

L'idée qu'il puisse exister de bonnes et de moins bonnes écoles n'existe pas *a priori*. Elle se construit avec le temps et l'expérience. Pour les familles issues de milieux où la scolarité était inaccessible ou exceptionnelle, toute école est *a priori*, une bonne école.

« Il faut savoir que quand on vient d'un village, et qu'en plus mes parents ne parlaient pas du tout le français, mes parents sont arrivés après leur 50 ans ici, et donc pour eux, l'institutionnel, puisque c'était institutionnel alors c'était bon.

(...) Donc c'est dans ce contexte-là que mes parents, pour eux, c'était logique que, puisque c'était une école, alors c'était bon, alors on allait apprendre »

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

¹¹ VAN ZANTEN A. (2009), « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », Communication présentée au colloque "Penser les marches scolaires" Rappe – Université de Genève – Mars 2009, p. 4.

Une belle école

L'aspect soigné ou négligé d'une école, de ses bâtiments et de ses équipements apparaît comme un critère de choix important. Souvent, avant de choisir son école, on en fait le tour, pour sentir son atmosphère et voir ses bâtiments, ses alentours.

« Donc, celui-là est beaucoup plus valorisé et cette école-ci est dans un bon classement par rapport aux écoles techniques et professionnelles. Dans le quartier, c'est celle qu'on va mettre comme la meilleure, dans le 2e et 3e degré. Bah certainement aussi parce que les bâtiments sont beaux, le classement n'était pas le même quand c'était place XXX hein. C'est vraiment le truc de perception. Même si le programme est le même, les profs... on est passé du bâtiment de la place XXX à ce bâtiment-ci, il y avait une différence perceptible d'estime de soi chez tout le monde, j'ai l'impression (...) Les enseignants se sentaient vraiment, comme si ils devaient travailler dans une poubelle, dévalorisés, comme une poubelle quoi et les élèves aussi. Et donc, il y a cela »

(Médiatrice scolaire)

Comme l'exprime ce témoignage, l'aspect de l'école joue sur « l'estime de soi » des enseignants et des élèves. En effet, si l'école est défraîchie et qu'elle a la réputation d'être une « école poubelle », il n'y a qu'un pas logique aisément franchi pour que ceux qui la fréquentent aient l'impression d'être des déchets...

« (...) on est passé du bâtiment de la place Bockstael à ce bâtiment-ci, il y avait une différence perceptible d'estime de soi chez tout le monde (rire), j'ai l'impression.

(Médiatrice scolaire)

L'enseignement de valeurs : respect et discipline

Les témoignages de parents abondent, toutes nationalités d'origine confondues, dans le sens de la recherche d'une école qui sache faire respecter une certaine discipline en son sein. L'incapacité des enseignants à se faire respecter semble incongrue dans des familles où l'on a parfois connu l'école du village, dans le pays d'origine, où l'autorité du maître d'école ne tolérait aucune contestation. Parfois, les parents ont entendu parler des problèmes de comportements des élèves dans certaines écoles dites « poubelles » et craignent que leurs enfants en fassent partie. Les parents ont parfois la nostalgie de la région d'où ils viennent. Ils présentent cette société d'origine comme une société où le contrôle social sur les jeunes était plus fort et où la contestation de l'autorité scolaire était un phénomène inconnu. Cette nostalgie est parfois mise en relation avec leur recherche d'écoles plus « fermes ». La préférence accordée par les parents immigrés à l'apprentissage de l'obéissance pourrait être mise en relation avec les modèles éducatifs de type « autoritaire » dont on a montré qu'ils étaient privilégiés dans les familles de culture populaire¹².

L'exemple de M, Belge d'origine marocaine, 53 ans, ayant suivi l'école primaire au Maroc jusqu'en 4^e secondaire et père de quatre enfants, est assez représentatif de la recherche d'écoles capables « d'encadrer » les enfants sur le plan de la discipline. Confronté à l'échec scolaire de son premier fils, l'enquêté cherche un établissement scolaire qui encadrerait son second fils avec plus de fermeté. Il attribue l'échec à ce qu'il considère

¹² DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 3^e éd. (1^{re} éd. 1999).

comme le « laxisme » de l'école. Il prend la sévérité des écoles qu'il a fréquentées au Maroc comme modèle. Il inscrira ensuite son deuxième fils dans un athénée bruxellois réputé pour sa discipline. L'interdiction des punitions corporelles, tant à l'école qu'à la maison, a été plusieurs fois soulevée par des parents comme une des causes de l'échec des jeunes issus de l'immigration marocaine.

« (Enquêteur) Comment vois-tu le fait que les enfants fréquentent des écoles « sévères » ?

Quand tu vois l'école là, Ecole X... il y a eu des problèmes. Quand tu vois des jeunes qui frappent leur prof, qui se vengent du prof en crevant ses pneus... Ce n'est pas normal parce que ce n'est pas sévère. Au Maroc, c'est plus sévère.

(Enquêteur) As-tu des souvenirs de ta scolarité au Maroc ?

Un peu. Nous, là-bas, à l'école, on respectait le prof. On ne pouvait pas rigoler ou s'amuser en classe. Quand tu es en classe, tu es en classe. Sinon tu ramasses. Avec la règle... ou bien tu es puni. Le prof a les cahiers des élèves. Il les prend avec chez lui et les corrige. On était parfois 30-35 en classe. Il prenait tous les cahiers, il te mettait dans un coin, avec tous les cahiers à porter, et tu devais lever un pied en même temps. Aujourd'hui, si un prof te frappe, tu peux porter plainte. Si tu frappes un élève, le lendemain tu vois le père qui arrive et qui se plaint que le prof a frappé son fils. Mais il y a une raison si le prof l'a frappé. C'est pour ça que la loi ici est mal faite. Alors que si c'est l'élève qui frappe le prof, c'est toujours le prof qui est en tort. Je trouve que ce n'est pas... »

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 50-54 ans, génération1)

« Il y a aussi, dans les critères de choix de certaines personnes, c'est l'aspect discipline. Dans telle école, il y a de la discipline, et que ce soit belge ou immigré, c'est l'aspect « ils vont être encadrés ». Et donc ils sont encadrés dans le réseau libre, est-ce qu'ils sont plus encadrés ou pas ? Mais pour certains, ils pensent que oui. Et donc, on met vers l'enseignement libre. Ça c'est la question qui revient régulièrement, peu importe l'origine culturelle, « oui, mais dans telle école, il y a de la discipline et donc on l'a mis là pour ça ».

(Travailleur de CPMS)

La préférence pour les écoles catholiques

Bien que nous n'ayons pu vérifier la réalité statistique de cette tendance, il est très récurrent, dans les témoignages des personnes rencontrées que le choix d'une école se porte souvent préférentiellement sur les écoles catholiques. Il faut noter que cette préférence est particulièrement sensible chez les personnes originaires de la RDC, où le réseau d'enseignement catholique est par ailleurs très fortement ancré et constitue l'enseignement de référence. Toutefois, cette bonne réputation apparaît dans chaque catégorie de notre échantillon, toutes générations confondues. Quelles sont les raisons d'un tel engouement ?

- Un enseignement religieux

« (Enquêteur) Vous étiez donc à l'école catholique. C'était un choix de vos parents ?

Oui, ils voulaient qu'on aille dans une école catholique.

(Enquêteur) Donc, vous avez fait toutes vos scolarités dans les écoles catholiques ?

Oui (Enquêteur) Vous connaissiez les raisons ?

Parce que c'était des gens croyants. Pour mes parents, c'était important qu'on ait affaire à des gens croyants. Enfin, si on dit à un musulman que Dieu n'existe pas, c'est comme si on lui annonçait la fin du monde. Donc, pour un musulman ce n'est pas possible de concevoir la vie sans l'existence de Dieu. Et arriver avec des gens qui te balancent des phrases du type : « Dieu n'existe pas. Tu es sûr qu'il existe ».

(Enquêteur) Pour cette raison, il vous a inscrit là. On l'avait renseigné ?

Il s'est rendu compte à un moment donné. Quand il est venu en Belgique, il s'est rendu compte qu'il y a des gens qui croient et d'autres non. Mais, il préférerait qu'on fréquente des gens qui croient.

(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 40-44 ans, génération1)

- La perception d'un encadrement plus strict

« (Enquêteur) Et, est-ce que ces parents orientent davantage leurs enfants vers une école catholique ?

D'abord on va à l'athénée. Pourquoi ? Parce qu'y avait le cours de religion musulmane. (...) Mais alors, une fois qu'ils se sont rendu compte qu'y avait des lacunes point de vue pédagogique, et en plus des, comment dire, des monstruosités point de vue [inaudible], c'est triste à dire, mais l'athénée, aucune norme d'éducation, aucune norme. Donc ils savent quand même bien que dans l'enseignement catholique, on ne prendra pas de drogue, on essaiera quand même de maintenir l'enfant dans le droit chemin, et ça c'est quand même super important pour eux »

(Assistant social)

La prédilection pour les écoles catholiques pourrait donc être attribuée à des raisons religieuses et à la réputation du réseau libre qui continue à véhiculer l'image d'un encadrement plus strict des élèves sur le plan du « savoir-être » et des valeurs.

- Traitement égalitaire et altruisme

L'ancrage religieux d'un établissement paraît constituer, pour certaines familles, une forme d'inclination à des valeurs altruistes.

« (Enquêteur) Où est-ce que vous étiez à l'école primaire ?

Dans une école catholique ici à Saint XXX. Donc c'était une petite école catholique où la plupart de mes cousins qui étaient arrivés ici en Belgique et qui ne parlaient pas un mot de français sont passés là-bas. Donc on est tous passés là-bas parce qu'ils nous aidaient beaucoup. Ils savaient d'où on venait. Ils connaissaient la communauté. Et on a tous suivi notre chemin. En plus, c'était dans le quartier.

(Enquêteur) Ils connaissaient la communauté, qu'est-ce que ça veut dire ?

Donc ici quand mes grands-parents du côté paternel sont arrivés et puis, le reste de la famille, ils n'avaient pas les moyens comme tout le monde. Donc ils arrivent ici sans rien du tout. 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. Encore à l'époque, il y a bien 15-20 ans d'ici, il y avait encore cet esprit d'entraide. Et c'est pour ça qu'ils connaissaient la communauté. On était à l'église juste en face de l'école. Donc on allait prier au moins une fois par semaine ou une fois toutes les deux semaines. Ils connaissaient un petit peu les gens. Et c'est pour ça qu'au fur et à mesure ils ont commencé à, pas à nous supporter, mais à nous entraider, à essayer qu'on s'intègre correctement dans la vie sociale »

(Homme, d'origine turque, classe d'âge 25-29 ans, génération1)

Le recours aux uniformes dans certains établissements du réseau libre semble apprécié par certains parents comme un élément contribuant au nivellement des différences entre élèves et donc à un traitement plus égalitaire des élèves.

« (Enquêteur) Pourquoi cette envie d'uniforme ?

Par rapport à la mentalité des jeunes aujourd'hui, toute cette facilité au niveau des vêtements, des GSM, je ne veux pas que ma fille soit toujours tentée de porter des marques qui coûtent très cher, pas spécialement utiles et pour qu'il n'y ait pas trop de différences sociales. Moi à la base, la raison première pour laquelle je l'ai mise dans cette école, c'est la discipline. L'uniforme, c'est déjà une forme de discipline à laquelle elle sera obligée de se régler et qui va la suivre durant toute sa scolarité. Dans cette école, les garçons ne peuvent pas porter de boucles d'oreilles, chapeaux, de longs cheveux, pas de couleur rose... Vous voyez, ce sont toutes ces choses qui font qu'il y a une certaine uniformité, une forme standard. Je pense que c'est une bonne façon pour eux de commencer dans la vie, d'y rentrer de manière normale entre guillemets.

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

«Y'avait une sorte de bienveillance dans cet ordre établi de la philosophie et de l'enseignement catholique de l'époque et voilà c'était les enfants d'immigrés, mais je veux dire on nous tirait vers le haut parce qu'on nous traitait comme tout le monde en fait. On est tous enfants d'ouvriers en fait quelque part »

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

Choix de proximité et impact sur la mixité sociale et culturelle

Les décrets « inscription » et « mixité » ont été mis en application récemment, avec notamment comme objectifs « *d'organiser de manière pragmatique et transparente le processus d'inscription ; d'assurer à toutes les familles égalité d'accès à l'ensemble des établissements et égalité de traitement dans le processus d'inscription ; de lutter contre les mécanismes de relégation en soutenant la mixité sociale, culturelle et académique* ». ¹³ Dans le cas où certaines écoles reçoivent plus d'inscriptions qu'elles ne peuvent en accepter, une pondération des élèves est réalisée qui prend en compte comme critère principal la distance entre d'une part le domicile des parents et l'école primaire fréquentée antérieurement et d'autre part le domicile des parents et l'école secondaire choisie. Les élèves ayant fréquenté des écoles primaires de proximité et souhaitant fréquenter une école secondaire proche seront donc favorisés dans leur choix, de même que ceux ayant fréquenté des écoles bénéficiant du statut d'école « à discrimination positive ».

Nous manquons de recul pour évaluer l'impact de ces décrets sur la mixité réelle dans les écoles. La première évaluation proprement dite est prévue pour 2013. Quant aux témoignages que nous avons recueillis, ils portent essentiellement sur « l'avant » de ces décrets et ne permettent pas d'évaluer leur éventuel impact sur les choix préférentiels des écoles par les parents. Il faut noter, à la suite d'E. Cantillon (2009) que « les politiques d'inscriptions scolaires des deux côtés de la frontière linguistique donnent la primauté aux préférences des parents et des élèves. Elles ne régulent donc la composition de la

¹³ Portail officiel de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles. URL : <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=278> Visité le 17 juillet 2012.

population scolaire dans les écoles qu'en cas de demandes excédentaires »¹⁴. Une éventuelle mixité ne serait donc obtenue que dans la mesure où un nombre important de parents ayant inscrit leurs enfants dans des écoles défavorisées souhaitent les inscrire dans d'autres écoles, au moment du passage au secondaire. Or, comme évoqué plus haut, il apparaît que les parents souhaitent en majorité que leurs enfants fréquentent les écoles les plus proches du lieu de résidence. Pour inverser la tendance, il faudrait que les parents choisissent davantage les écoles de leurs enfants en fonction du projet pédagogique.

« En fait, mes trois frères et sœurs sont allés dans les écoles secondaires de quartier, mais moi, je n'ai pas été dans cette école, je n'ai jamais fait d'études là.

(Enquêteur) Donc, vous êtes un peu sortie du quartier ?

Je suis sortie du quartier en secondaire. En fait, en classe, on avait entendu qu'il y avait des écoles un peu plus loin. Et alors, notre professeur nous avait conseillé quelques écoles. Mais il disait qu'il faut avoir un bon niveau pour rentrer dans cette école. Et alors, moi, avec une amie de la classe qui elle aussi avait un bon niveau, et moi aussi j'avais un bon niveau, on a dit : « on va aller s'inscrire dans l'école que le prof a dit ». Et voilà, donc, un jour j'ai dit à mon père que je voulais m'inscrire dans cette école et je suis partie m'inscrire avec lui.

(Enquêteur) En quelle année avez-vous changé d'école ?

Donc, en fin de sixième primaire, au lieu d'aller dans l'école secondaire du quartier derrière, moi, j'ai pris le bus et je partais près de la basilique »

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

Ce témoignage pointe l'importance de l'appui des enseignants dans certains parcours scolaires atypiques et l'influence qu'ils peuvent avoir sur ces parcours. Ici, le changement de direction est encouragé par un membre de l'institution.

Entre soi culturel

Une autre question est celle de la mixité culturelle au sein des écoles et de la manière dont elle peut être vécue par les jeunes. Certains parents souhaitent que leurs enfants fréquentent des écoles réputées, qui assurent à l'enfant un maximum de chances de gravir les échelons de la hiérarchie sociale. Le décret « inscription » a fait en sorte que cette volonté d'ascension sociale ne puisse plus être contrée par des stratégies de « clôture » socio ethnique issues des établissements scolaires. Certaines familles inscrivent bel et bien leurs enfants dans des écoles plus éloignées du quartier. Ces derniers fréquentent donc, à un moment de leur scolarité, des écoles réputées difficiles, où de surcroît ils sont parfois « culturellement » isolés. Dans ces cas, les témoignages que nous avons recueillis semblent indiquer que le vécu de la différence culturelle dépend fortement 1) des stratégies identitaires développées dans la famille et 2) de la réussite ou de l'échec scolaire.

« Moi je venais d'une classe où il y avait beaucoup de personnes belges à hauts niveaux socio-économiques. Eh bien le papa était soit avocat, soit maman travaillait et le groupe d'étrangers, sur vingt-cinq, on était cinq, mais on était hyper motivés on réussissait bien. Je suis arrivée dans cette classe, déjà il y en avait quatre qui étaient renvoyés d'une école, je crois, cinq qui venaient d'une école encore plus basse. Je n'avais jamais

¹⁴ CANTILLON E. (2009), « Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles », Brussels Studies, Numéro 32, 30, p.3, www.brusselsstudies.be

entendu le nom de cette école. Les jeunes venaient sans cartable, sans journal de classe. Ils ont déjà 20 ans. Dans le groupe, beaucoup de Turcs et Marocains. C'était un peu bizarre, même dans leurs langages et tout ça. Même le rapport au prof ! »

(Femme, d'origine turque, classe d'âge 30-34 ans, génération1)

Lorsque les familles développent des stratégies d'assimilation en inscrivant leurs enfants au sein d'écoles qu'elles perçoivent comme majoritairement fréquentées par des « autochtones », les « autres », les « bizarres » sont les « Turcs et les Marocains ». À l'inverse, si l'identité que les familles développent situe les enfants au sein du groupe des « immigrés », les « autres » et les « bizarres » sont ceux qui sont perçus comme autochtones.

Par ailleurs, nous avons constaté que dans cette situation, le sentiment d'être victime de discriminations et celui, plus fréquent encore, d'être isolé, génère un inconfort qui peut contribuer à motiver ou à justifier un changement d'école.

« 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 m'inscrire seul, j'avais 12 ans et on m'avait dit de venir avec mes parents. 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 bonne école puis moins bonne. La classe D c'étaient les écoles les moins bien dans le hit-parade quoi, si je peux dire ça comme ça, mais cela ne m'a pas empêché que je réussisse bien mes études en tous cas dans le secondaire. Après je ne supportais pas l'ambiance de l'école je pense que j'ai fait une crise d'ado, j'ai moi-même été dans une école du quartier parce que j'en avais marre de l'ambiance!

(Enquêteur) C'est quoi l'ambiance ? Je faisais ma crise d'adolescence je me sentais un peu exclue du groupe, on nous prêtait ..., j'étais bonne dans ma classe, mais des fois quand on était absent les autres ne nous prêtaient pas les cours. Je sentais en fait des groupes »

(Femme, d'origine turque, classe d'âge 30-34 ans, génération1)

« (Enquêteur) Par quoi était motivé le choix des écoles primaire et secondaire ?

Par la proximité. Et un peu aussi pour le niveau pour la deuxième école, l'école secondaire. Il y avait une autre école dans le coin qui était réputée meilleure. C'est l'école que mon frère avait fréquentée un an en première secondaire, mais ça n'avait pas bien marché, justement pour des raisons sociologiques. Il ne s'y sentait vraiment pas bien. L'école était un peu plus « moyenne » en terme de population, pas en terme de niveau. L'autre école c'était un collège et mon frère ne s'y retrouvait pas. Ma mère avait quand même essayé que j'y aille, mais j'ai refusé parce que je voulais être avec mon frère »

(Femme, d'origine polonaise, classe d'âge 30-34 ans, génération2)

Certains répondants perçoivent la répartition, par les établissements scolaires, des élèves de première année secondaire au sein des classes comme soumise à des considérations ethniques. Nous serions donc ici en présence d'une forme d'ethnisation du dispositif pédagogique par les établissements scolaires.

« C'est après, des années plus tard, que je me suis dit : mais pourquoi je me suis retrouvé en première C moi ? Alors que je méritais la première A. Et donc, je me suis retrouvé en première C.

(Enquêteur) C'était quelle option ?

Il n'y avait pas d'option. En première année il n'y avait pas d'option. La première A étant la meilleure. On mettait les meilleurs élèves en première A. Évidemment, y avait que des Belges. En première B c'était, parmi les Belges, les moins bons. En première C, c'étaient les étrangers, mais les mieux, les meilleurs, c'était la première C. Et la première D, c'est que les étrangers, mais les moins bons. Donc c'était vraiment la m...! »

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

Les appartenances ethniques des élèves et la « coloration » qu'elles confèrent aux subdivisions du champ scolaire sont parfois vécues comme une donnée importante.

C'était à l'époque une très bonne école. J'en ai gardé des souvenirs pitoyables et en même temps de très bons souvenirs. Pitoyables, parce que je suis sorti d'un milieu maghrébo-turc. Je voyais que ça. Les relations avec les gamins sont totalement différentes. Quand j'ai débarqué à l'Athénée X, ça a été pour moi les pires années que j'ai pu vivre... Au niveau social. Je me sentais exclu, pas compris. Moi-même, je ne comprenais pas »

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

Ceci pourrait être rapproché d'une certaine ambivalence des élèves à l'égard de situations de mixité culturelle dans les écoles, ambivalence que M. Verhoeven lie à la situation d'échec ou de réussite scolaire des élèves. *« Les élèves en position scolaire défavorable utilisent souvent les catégories ethniques pour rendre compte des relations (d'affinité ou de conflit) entre élèves, et justifient ces « solidarités ethniques » à travers une rhétorique essentialiste (évoquant le langage ou le vécu communautaire comme terreau « naturel » des relations entre individus). Par contre, pour les élèves en position scolaire favorable, ce sont des affinités électives, transversales aux groupes ethniques, qui sont évoquées pour décrire la sociabilité juvénile¹⁵ ».*

Ségrégation interscolaire¹⁶

Si le regroupement des élèves issus de l'immigration dans certaines écoles peut être favorisé par la force du critère de proximité dans le choix des écoles, certains témoignages évoquent également des pratiques institutionnelles d'orientation peu favorables à la mixité scolaire.

« (Enquêteur) Tu m'as expliqué que ton frère et ta sœur ont suivi l'enseignement général. Comment tu vois ces parcours différents ?

Ils ont fait l'enseignement général dans une école différente. Il y avait beaucoup plus de discipline. Il n'y avait pas de problèmes de comportement dans cette école.

(Enquêteur) Et tu n'avais pas envie d'aller dans cette école-là ?

Je me rappelle que mon professeur de sixième primaire me l'a déconseillé. Il pensait que je n'allais pas y arriver. Il m'avait dit, maintenant que je me rappelle. C'est soit ça, tu vas dans une école à bas niveau ou soit tu redoubles ta sixième primaire. (...) Mais moi je

¹⁵ VERHOEVEN M. (2003), *op.cit.*, p. 104

¹⁶ Voir aussi la section « Sentiment d'intégration et d'exclusion scolaire et sociale »

voulais aller à l'école où justement mon frère avait été. Mais mon professeur m'avait déconseillé. J'ai suivi son avis »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 20-24 ans, génération2)

Les raisons invoquées pour justifier ces relégations « préventives » sont pragmatiques : on estime savoir dans quel type d'école les jeunes issus de l'immigration vont finalement atterrir. Pour leur éviter de douloureux échecs successifs, on les oriente de prime abord dans des écoles réputées plus faciles. Ces orientations « préventives » constitueraient un gain de temps sur l'inévitable échec dans une « bonne école », dont on sait que le jeune finira de toute façon par se faire rejeter.

« Oui oui, ben disons, suivant la situation familiale de l'enfant, je sais quelle école, évidemment on peut se tromper, mais quand on connaît bien la famille on sait dans quelle école il va finir, où il va atterrir. On ne va pas à X (école réputée exigeante) si on vient d'un milieu immigré pauvre.

(Enquêteur) Et pourquoi pas ?

Parce qu'il y a très peu d'égalité des chances dans la scolarité parce qu'il va avoir beaucoup de difficultés.

(Enquêteur) Dès le départ ?

Oui dès le départ, dès la primaire, ce n'est pas la peine qu'il souffre pour rien, enfin je veux dire non, il vaut mieux qu'il aille dans une école où il se sente bien, où il a plus facile à réussir et où il va réussir et puis le diplôme est reconnu partout, c'est l'équivalent partout. Donc ce n'est pas grave »

(Assistante sociale)

Selon certains répondants, ces orientations préventives peuvent prendre la forme de discussions « informelles » avec les jeunes et leurs parents, lors d'une rencontre préalable à l'inscription d'un jeune dans une école.

« Bah, on est venu se présenter à l'école, et on a dit « voilà, on vient inscrire ma soeur. » On nous a dit « Oh, elle vient d'une "professionnelle", alors... » « Vous avez le bulletin ? » Et nous : « Oui, oui, on a le bulletin... » Et ils disent « ah oui, vous aviez 80%... Mais ici, c'est « général ». Vous n'aurez peut-être pas autant de points... Ah, vous avez terminé une quatrième "professionnelle"... Mais ici, vous devrez recommencer quand même votre quatrième "générale"... Êtes-vous sûre de pouvoir réussir, car sinon, ici, vous allez perdre encore un an... »

Là-bas (l'école conseillée), elle avait aussi perdu un an. C'est une pression morale. Pour faire changer d'avis, quoi »

(Animatrice liens parents-écoles)

Toutefois, pour que ce système fonctionne, il est important qu'il soit accepté par une partie des familles et des jeunes issus de l'immigration. Plusieurs mécanismes y contribuent. Nous avons vu par exemple ci-dessus que la recherche "d'entre soi" est présente au sein des familles issues de l'immigration dans le cadre du choix des écoles, surtout après avoir été confronté à un échec scolaire et/ou des difficultés d'ordre social dans des écoles plus mixtes. Ci-dessous, nous verrons que d'autres mécanismes permettent de comprendre comment fonctionne le système de relégation, pourquoi il n'est pas davantage remis en question, notamment pas les familles. Nous verrons, par exemple, que pour les familles la relégation dans des filières dévalorisées peut être une alternative à l'échec. Nous verrons

également que la relégation dans des écoles dévalorisées peut être une manière de rester dans les filières « générales et techniques » et donc de se donner une chance d'accéder plus tard à l'enseignement universitaire.

Mobilité scolaire

Quoique nous n'ayons pas procédé de manière comparative ni statistique, il ressort de nos entretiens qu'il semble exister une forte mobilité scolaire au sein du public des jeunes issus de l'immigration. Ce phénomène se matérialise par de nombreux changements d'école en cours de scolarité. Il a déjà été mis en relation avec le développement d'une forme de zapping scolaire qui trouve un terrain fertile lorsque la concurrence entre établissements scolaires augmente ou que les enfants connaissent des difficultés scolaires et que les motifs d'insatisfaction se multiplient¹⁷. Ce zapping scolaire peut contribuer à une certaine mobilité sociale ascendante lorsque les parents évitent par exemple les « écoles poubelles » ou au contraire, contribuer à une certaine ghettoïsation scolaire lorsque les élèves choisissent de changer d'école pour éviter l'échec ou rester dans la filière "générale".

Éviter les écoles les plus défavorisées

L'étude de Bouchat et al. indique l'existence d'une mobilité scolaire ascendante à partir des écoles à discrimination positive, « *des stratégies volontaires de sortie des écoles défavorisées de la part d'une partie des familles dont les enfants sont initialement scolarisés dans de telles écoles.*¹⁸ » Ce mouvement est corroboré par notre étude qui présente de nombreux témoignages allant dans ce sens. C'est souvent par suite d'un premier choix d'école, sur base de critères de proximité que les parents décident de revenir sur leur choix initial.

« (Enquêteur) Et pourquoi as-tu suivi une seule année à l'école communale ?

Ma mère ne voulait pas me mettre là-bas. Il y avait d'autres femmes ... elle avait des copines qui lui ont dit qu'elles avaient mis leurs enfants à Saint XXX et que c'était une bonne école.

(Enquêteur) Et qui étaient ces femmes ?

C'étaient des Marocaines. Ce sont des femmes qu'elle a rencontrées ici »

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 15-19 ans, génération1)

On comprend également à la lecture de certains témoignages que les parents regrettent parfois leur premier choix d'école et décident d'orienter leurs enfants vers d'autres écoles, sur base de critères plus directement liés aux caractéristiques de l'école qu'à sa proximité avec le lieu de résidence.

« (Enquêteur) Votre fille se retrouve dans une classe où vous dites c'est difficile et...où les enseignants sont débordés, que faites-vous ? Ah, j'ai changé d'école.

(Enquêteur) Vous l'avez vraiment changé ?

Je l'ai mis à X. (...) Mais disons point de vue école, impeccable. Moi j'ai vu son bulletin avant les vacances et c'est impeccable et je suis content.

¹⁷ VAN ZANTEN citée par BOUCHAT M.-T., DELVAUX B., HYNDRICKX G. (2008), *Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Les cahiers de la recherche en éducation et formation, N°62, GIRSEF – CPU, juin 2008.

¹⁸ *Ibid*, p15.

(Enquêteur) Donc y a des types d'écoles totalement différentes ?

Absolument, absolument et donc pour arriver à connaître le système et à orienter mes enfants vers le bon système et la bonne école, il m'a fallu quand même 4 ou 5 ans »

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

Ce phénomène d'évitement ou de fuite des écoles connues comme des écoles de relégation à travers l'accueil d'un public d'élèves qui s'avère trop marqué par les difficultés scolaires ou trop homogène (socialement ou ethniquement), est également identifié par d'autres études qualitatives récentes¹⁹.

Un médiateur social commente de manière particulièrement claire la volonté de certains parents d'éviter les écoles « de relégation » et de forcer l'inscription de leurs enfants dans les écoles les plus reconnues.

« Maintenant, ce qu'on a de plus en plus, c'est des familles qui veulent plus inscrire dans ces écoles de la dernière chance. Ça, on en a de plus en plus et qui veulent plus. Et on voit les écoles qui changent de nom...pour... Allez, je prends un exemple, bon on va le citer tant pis : École X, c'est devenu École Y. Pour dire un peu : « c'est plus la même chose, attention c'est autre chose », mais il y a des parents, vraiment moi, quand ils viennent pour une inscription : « vous le mettez où vous voulez, mais pas là-bas et pas là-bas, et pas là-bas et pas là-bas ». Donc, ils ont une liste d'écoles et cette liste est, sans jeter la pierre sur ces écoles, effectivement, c'est des écoles où...et donc ils viennent et ils disent : « mais non, moi je ne veux pas » (...) Bah, ça veut dire qu'elles ont une lucidité, qu'elles ont compris qu'il n'y avait pas d'avenir pour leurs enfants dans ces écoles et que c'était des écoles de voyous ...»

(Médiateur social)

Déménager et changer d'école

Une des raisons les plus fréquemment invoquées pour expliquer un changement d'école est le déménagement. Dans la mesure où on fréquente l'école la plus proche possible du domicile, un changement de domicile enclenche souvent un changement automatique d'école. Nous n'avons pas rencontré de cas où le déménagement constituait une stratégie parentale destinée à se rapprocher d'écoles « réputées ». Le motif du déménagement semble externe et le choix d'école demeure assujéti à la nécessité d'un accès facile à l'établissement. Il est rare que ce mécanisme soit remis en question par les jeunes ayant répondu à nos questions. Il est intéressant de constater que les désagréments scolaires et sociaux qui pourraient être provoqués par un changement d'école ne sont presque jamais évoqués.

Éviter l'échec

Il arrive souvent que l'échec ou le risque d'échec entraîne la décision de changer d'école. La dynamique d'échec est donc souvent associée par l'élève comme par ses parents à l'établissement dans lequel se trouve l'élève et aux enseignants. On change d'école pour changer la dynamique relationnelle que l'on vit avec l'enseignement.

« (Enquêteur) Vous avez fait votre scolarité à Liège ?

¹⁹ SOUTO LOPEZ M., VIENNE P. (2011), *Comprendre les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*, Rapport d'étude, Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles), UCL Mons, p. 43.

J'ai fait mes études primaires à Liège – on voit l'école d'ici - donc cinq années là-bas. Après, mes parents se sont séparés et donc j'ai fait ma sixième dans une école de filles à Herstal. Ça a existé, ça n'existe plus, l'école est mixte maintenant. Et puis, j'ai fait mes études ici dans le quartier « XXX » 1-2-3, j'ai raté 1, j'ai raté 3. Donc, j'ai fait ça en 4 ans, heu, 5 ans. Et puis, j'ai fait « l'X », et là aussi, ça s'est pas très bien passé, j'ai doublé 5, donc j'ai dû changer. Je suis allée dans une école qui s'appelle « X » à place S.

(Enquêteur). Et pourquoi vous avez dû changer ?

Je redoublais et ça faisait deux années de suite que je redoublais, donc c'est pas très motivant pour moi »

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

Rester dans les filières « générales »

Nous avons relevé plusieurs témoignages qui font état d'un mécanisme qui pourrait, en partie, expliquer une forme d'acceptation des familles issues de l'immigration à l'égard de la ségrégation scolaire. Ces témoignages indiquent que l'attitude des écoles face aux étudiants issus de l'immigration diffère d'une école à l'autre. Les « bonnes écoles », celles où l'on trouve davantage de « Belgo-Belges », seraient plus enclines que les écoles « défavorisées » à reléguer les élèves issus de l'immigration dans les filières professionnelles. Confrontés à cette situation, les jeunes et leurs familles, conscientes des risques que représente cette première forme de relégation (à travers les filières), accepteraient une seconde forme de relégation, c'est-à-dire la relégation à travers les écoles défavorisées, du moment que ces écoles autorisent le maintien dans la filière générale.

« (Enquêteur) Comment se fait-il qu'il y ait eu un parcours différent de sa sœur aînée ?

Nous n'avons jamais compris. Nous parents, nous n'avons jamais compris parce que le troisième, aussi un garçon, a également eu un parcours plus difficile, mais pas comme l'autre c'est vraiment le deuxième-là qui a eu des problèmes. L'autre garçon qui a suivi, donc le troisième, il a commencé au collège X, il a fait la première année, il a fait la deuxième année, réussi, mais moyen, c'est un élève moyen, la troisième année il a échoué. Et la direction de l'école, ça c'est un autre problème que rencontrent beaucoup d'enfants étrangers dans ces écoles dites bonnes écoles. Dès que l'enfant est moyen ou faible, ont a tendance à l'orienter automatiquement et directement, enfin très vite, vers des études techniques ou professionnelles. Ça a été le cas de mon troisième garçon parce qu'il a commencé dans la même école que ma fille aînée, donc au collège X, première deuxième, troisième, très vite ils ont dit non, il ne peut pas poursuivre ici, il faut qu'il aille dans la section technique »

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

Éviter des relations difficiles avec l'établissement scolaire

Des relations difficiles avec le corps enseignant, la direction ou les autres élèves sont souvent à la base de la décision d'un changement d'école. Le changement d'école permettrait à l'élève d'éviter d'entrer dans une dynamique relationnelle éventuellement conflictuelle dont il a conscience qu'il ne sortira pas gagnant.

(Enquêteur) Avant, tu étais dans une autre école ?

Oui à X.

(Enquêteur) Et pourquoi tu as changé d'école ?

Je voulais changer. En plus je n'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

préfèrais changer (...). Donc les profs, ils avaient des préférences, je ne sais pas. Ils me laissaient pas rentrer en classe. C'est vrai ça, ils me laissaient pas rentrer en classe plus tôt..., plein de petits trucs comme ça »

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

Motifs divers et associés les uns aux autres

On comprend, dans le témoignage suivant, comme dans d'autres, à quel point les raisons qui motivent le choix des écoles et les changements d'écoles sont multiples et se renforcent les uns les autres pour justifier une décision.

« (Enquêteur) Où en êtes-vous à l'école ?

Je suis en quatrième de l'école X. J'ai doublé une fois, dans ma première école (X). Ensuite, j'ai changé d'école, pour un autre institut catholique à Anderlecht.

(Enquêteur) Comment se fait-il que vous soyez allé à ces écoles-là ?

C'était les écoles les plus proches. En plus, la sœur de mon père connaissait l'école ici à Anderlecht.

(Enquêteur) Comment connaissait-elle cette école ?

Parce qu'elle y est allée. Elle aussi elle était bonne à l'école. Elle travaille maintenant comme traductrice. Elle m'a conseillé d'y aller parce qu'elle disait que le niveau était bon. Je me suis inscrit en humanité générale. Mais j'ai vu que ça n'allait pas. Trop théorique. Les profs étaient trop sévères. Ils ne faisaient pas attention à nous. J'ai eu des échecs. Alors pour ne pas doubler encore une fois, j'ai changé d'école. Je voulais aller en technique et faire l'électromécanique.

(Enquêteur) Pourquoi l'électromécanique ?

Parce que j'avais des copains qui faisaient ça. Je voulais quitter l'enseignement général et aller en technique »

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

À chaque changement d'école, un motif différent est évoqué et parfois, ces motifs se combinent : (1) proximité ; (2) bonne réputation, (3) éviter l'échec et (4) Choix d'orientation (pas dans l'extrait)

Le choix des filières

Contexte

Le lien entre la fréquentation de certaines filières scolaires et certaines couches sociales au sein de la population est un des lieux communs de la sociologie de l'école. En Belgique francophone, le déterminisme qui s'opère au travers de la répartition des élèves au sein des filières est sensible, comme en témoignent les résultats de l'étude de FORGET A.²⁰

Plusieurs réformes du système scolaire ont successivement tenté de remédier ce phénomène de relégation des groupes moins favorisés vers les filières moins valorisées. La réforme du premier degré de l'enseignement secondaire répond en partie à cette préoccupation, en prolongeant le tronc commun d'enseignements et en instituant des

²⁰ *L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme socioculturel*, Service de pédagogie expérimentale, ULG

alternatives pédagogiques au redoublement, alternatives ayant pour objectif de permettre aux élèves d'avancer à leur rythme²¹. Toutefois, certains mécanismes (identifiés dans d'autres études) comme les stratégies d'échec²² destinées à accéder plus rapidement aux filières professionnelles questionnent l'adéquation d'un système qui rallonge le tronc commun d'enseignement. Des formes d'auto disqualification pourraient-elles, par exemple, réduire le nombre de candidats issus de l'immigration à la filière générale et à des études supérieures longues²³ ? Pour une partie de la population concernée, cela rendrait inopérants les dispositifs destinés à rendre les modalités d'orientation scolaire plus objectives ou plus équitables. Dans ce contexte, il nous paraît pertinent de nous intéresser à la manière dont s'opère le choix des filières chez les jeunes et les familles issues de l'immigration.

Par ailleurs, des efforts ont été réalisés au sein de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles pour bannir les formes les plus explicites de relégation scolaire. Décision a été prise, par exemple, d'orienter vers une formulation « positive », par les conseils de classe, des possibilités de réorientation offertes aux élèves qui échouent. Cette formulation devrait se faire désormais davantage en termes d'opportunités que de restrictions. Ceci revient, comme le soulignent SOUTO LOPEZ M. et VIENNE P (2011), à rendre tacite, voire inconsciente, une relégation qui persiste sans dire son nom. De nombreux entretiens que nous avons réalisés relèvent de telles formes de relégation tacite. Nous nous y intéresserons donc en particulier lorsqu'elles sont liées à l'organisation des filières scolaires et à la manière dont les jeunes issus de l'immigration et leurs parents y réagissent. Nous tenterons aussi d'identifier des différences significatives en matière de choix des filières entre les personnes d'origines différentes ainsi qu'au travers des générations.

Choisir une filière

Savoir lire le code scolaire

Quoique le lien entre filière scolaire et itinéraire professionnel soit souvent intégré, plusieurs professionnels témoignent que dans certaines familles, surtout celles arrivées récemment en Belgique, on ne connaît pas les implications de l'inscription dans une filière ou dans une autre.

« Maintenant, comme tu dis, toute une partie de population où là, ce n'est pas leur préoccupation. Où ils vont dire que c'est bon le professionnel, et même sans savoir ce que c'est à la limite.

(Enquêteur) Vous avez ce sentiment qu'effectivement, il y en a qui ne savent pas ce que c'est ?

Oui, oui, la différence entre le technique et le professionnel...

(Enquêteur) Et même le fait de quitter le général ?

²¹ SOUTO LOPEZ M. et VIENNE P. (2011), *Comprendre les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*, Rapport d'étude, Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles), UCL Mons, p.58.

²² Ibid, p. 56.

²³ Ces formes d'auto limitation seront davantage développées au sein de la section « Représentations et attitudes adoptées à l'égard de l'école » sous le titre « Sentiment de compétence »

Oui, oui. Ça aussi, oui. Certaines familles. Parce que celles-là n'ont pas de lecture de l'enseignement ou ne voient pas les codes, ils ne voient pas. Mais d'autres les voient tout à fait. Pour d'autres, c'est très différent en fait »

(Travailleur de CPMS)

Au sein de notre échantillon, ce qui différencie les familles qui connaissent les codes en matière de filière semble être le temps écoulé au contact du système scolaire belge. Les plus récemment arrivés comprennent moins aisément le système que les autres.²⁴

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

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

(Femme, d'origine turque, classe d'âge 34-39 ans, génération1)

Avec la réforme du 1^{er} degré du secondaire, qui institue treize possibilités de parcours scolaire au sein des trois premières années de secondaire, il est possible que la compréhension des possibilités existantes pose encore davantage de problèmes.

Accéder rapidement à une profession

Lorsque les personnes interrogées expliquent pourquoi ils ont choisi de s'orienter vers les filières qualifiantes, la question du temps nécessaire pour accéder à un métier est très fréquemment avancée. L'attrait d'une indépendance financière précoce joue un rôle dans le choix des filières qualifiantes.

« (Enquêteur) Vous vous êtes tous orientés vers des filières plus techniques ?

Technique ou, ouais voilà, technique professionnelle, pour directement avoir un boulot.

(Enquêteur) Ils (ses frères) n'ont pas décidé de faire des études dans le supérieur après ?

Non.

(Enquêteur) Et pourquoi toi tu as décidé de faire des études dans le supérieur?

Parce que moi déjà, déjà, à partir de 16 ans, je travaillais déjà ici à la maison de jeunes en tant que bénévole et ça me plaisait, je commençais un peu à toucher à l'animation, au service jeunesse et ça me plaisait. Après le coordinateur m'a trouvé un contrat étudiant pendant deux ans, où là j'étais rémunéré pendant deux ans en contrat étudiant et le coordinateur, lui-même a proposé voilà, si tu arrives à suivre une formation d'éducateur ou une formation d'animateur sportif ou quoi, il y aurait moyen de trouver du travail ici et ça me plaisait »

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

Accéder plus aisément à une profession

Il transparaît de certains témoignages la volonté des parents d'orienter leurs enfants vers des filières qui donnent accès à des secteurs où « il y a du boulot ».

²⁴ Notons que ces variables déterminant le rapport au choix des filières sont difficile à évaluer avec précision dans la mesure où nous n'avons pas procédé de manière quantitative ou statistique.

« Moi, je laisse le choix aux enfants. Mais je les oriente. (...) Par exemple, ma fille qui est en 3^e secondaire là. Elle est intelligente, je sais. Mais, quand je l'entends, elle veut faire "Arts dramatiques", tout ça... Je lui explique « J., tu ne trouveras pas de boulot ». Il faut être réaliste. Je lui ai dit : « ça sert à rien de faire quelque chose pour te retrouver au chômage ». On est dans un pays où il faut être réaliste. Moi, par exemple, pour dire la vérité, je faisais électronique, ça n'a rien à voir avec infirmière. Oui... Je suis africaine, je dois choisir quelque chose où on a besoin de moi. Ça, c'est la réalité. Je suis dans un endroit où on a besoin de moi. S'ils se retrouvent à 100 à postuler, ils ont des enfants belges et s'ils peuvent les favoriser, ils les favoriseront. Ça, il ne faut pas oublier. J'ai dit à J. : « Choisis une section où il y a des débouchés ». (...). Depuis la mort de mon mari, on s'est organisés comme ça : il y a l'aîné le garçon qui surveille J. et ma fille surveille le tout petit, puisque moi je n'ai pas le temps. Parfois, quand je sors de mes nuits, je dors toute la journée. Et quand ils rentrent, ils mangent et je me repose encore. On surveille, mais, quand même, pour faire des choix, on lui dit : « J., il y a ça ça ça tu ne trouveras pas de boulot, oriente-toi dans ça »

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

Cet extrait témoigne de la manière dont s'opère l'appropriation par certains individus d'horizons professionnels spécifiques, sur une base ethnique. Ce constat pourrait d'ailleurs être mis en relation avec ce que certains ont appelé une « ethnostratification du marché de l'emploi », qui consiste en une association de certains secteurs d'emploi à certaines populations d'origine immigrée²⁵. L'interlocutrice dit, « je suis africaine, je dois choisir quelque chose où on a besoin de moi » ; sous-entendu, où on reconnaît mes compétences et où la concurrence avec d'autres personnes ne me sera pas nécessairement défavorable. Elle considère qu'il existe certains secteurs où les futurs employeurs favoriseront les enfants d'origine belge et d'autres où les personnes d'origine africaine sont bienvenues, comme l'aide aux personnes.

« Quand l'assistante sociale est venue, je lui ai dit : « Non, je passe en 2e infirmière ». Je lui montre le papier. J'ai eu la chance aussi, hein, de faire ça d'un coup. J'avais trente ans et l'assistante sociale trouvait que j'étais vieille.

(Enquêteur) C'était l'assistante sociale de quoi ?

Qui nous donnait l'aide sociale.

(Enquêteur) Du CPAS ?

Oui. Et elle me dit : « Heureusement que tu passes en 2e. Fais tout pour ne pas reprendre les deux années qui viennent. » Mais j'ai eu la chance. Bon, on était un peu secoué par les assistantes sociales. J'ai fait tout pour finir mes études. Quand j'ai fini, j'étais indépendante. C'est bon quoi.

(Enquêteur) Oui et puis, il y a de l'emploi dans ce domaine ! (...) On trouve tout ce qu'on veut. Et les Africaines sont particulièrement appréciées comme infirmières. C'est ce que disent les vieux Belges en tout cas »

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

²⁵ MARTENS A. *L'insertion des immigrés dans l'emploi*, in BASTENIER A., DASSETTO F. (ED), *Immigration et nouveaux pluralismes*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1990, cité par REA A., OUALI N. (1995), *Insertion, discrimination et exclusion. Cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois*, Point d'appui TEF, Dossier 11, p. 13.

Ceci accrédite également la thèse selon laquelle le degré d'ouverture du marché de l'emploi aux personnes issues de l'immigration est également un déterminant important et « à rebours » des parcours scolaires de ces personnes.

Faire un métier propre

Par ailleurs, le choix de certaines filières par les parents repose parfois sur certaines représentations de la hiérarchie des types de métier. Ces représentations reposent sur la distinction entre « métiers propres » et « métiers sales », les premiers étant préférables aux seconds. L'accès des enfants à des métiers propres représente une forme d'ascension sociale dans la mesure où généralement, les parents ont été cantonnés à « des métiers sales ».

« Il y a des gens qui, des parents qui ne savent ni lire, ni écrire, qui vont renforcer très fort le message de l'école. Qu'ils soient présents ou pas, on le sent à travers leurs enfants comme espoirs d'ascension sociale pour trouver un bon métier. Ici, c'est une école "secteur tertiaire", donc un métier propre, c'est quelque chose qu'on entend très très souvent.

(Enquêteur). Un métier propre ?

Un métier propre, un métier propre parce qu'on est dans le professionnel et technique. Et dans le professionnel, bah à part les travaux de bureau ou la vente, ce sont des métiers sales, donc c'est mécanique, électricité, plomberie, bâtiment. Il y a assez peu d'options. Le bureau est quelque chose de très valorisé chez beaucoup de ces parents. Le bureau, travailler dans un bureau avec une idée d'emploi stable, d'emploi propre et d'emploi où on gagne bien sa vie. Et ceux qui ont ça en tête que leurs enfants, en réussissant l'école, auront accès à ce genre d'emploi là, valorisent très très fort l'école »

(Médiateur scolaire)

Accéder à l'université

De nombreux parents insistent auprès de leurs enfants et de l'institution scolaire pour que les enfants puissent rester dans la filière générale. Le motif le plus récurrent est l'idée que c'est la voie qui permet le mieux d'être préparé aux études universitaires. Il a d'ailleurs été démontré que dans la plupart des cas, les élèves en fin de secondaire connaissent les opportunités offertes par leurs choix de filières²⁶. Le poids des facteurs liés à la méconnaissance des implications des choix scolaires semble assez faible.

« Non... Parce que mon père voulait que je fasse des études de latin. Latin... Grec. Et dans cette école-là, il y avait ça. Et en plus, c'était tout près de chez moi. Et en plus, l'école était réputée stricte, donc... Voilà. C'était son choix, donc ça tombait bien !

(Enquêteur) D'accord. Donc c'est lui qui avait les informations, les renseignements, et qui a opéré le choix.

Oui...

(Enquêteur) Toujours votre père...

Oui. Le but que je fasse ces études, c'était que j'apprenne au mieux le français. Parce qu'avec le latin, il m'a toujours dit que j'apprenne, pour que je puisse... Et puis ça pouvait m'ouvrir à beaucoup de chemins, à l'université, quoi... Pour certains trucs, pas seulement scientifiques, mais tout...

²⁶ FORGET A. L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme socioculturel. ULg, Service de pédagogie expérimentale. URL : www.enseignement.be/download.php?do_id=2241&do_check . Consulté le 10 août 2012.

(Enquêteur) D'accord. Et là, vous avez fait ?

Les six années, les unes à la suite des autres.

(Enquêteur) Donc, c'est dans le général ?

Général »

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

Filières qualifiantes disqualifiées

Un mécanisme « auto-entretenu »

Les mécanismes de relégation des élèves vers certaines écoles dévalorisées, mais également vers certaines filières lorsqu'ils sont en situation d'échec scolaire génèrent une dévalorisation des filières qualifiantes de l'enseignement secondaire. Certains auteurs²⁷ associent également cette dévalorisation à la massification de l'enseignement supérieur non universitaire qui ferait concurrence à l'enseignement qualifiant en proposant comme lui un accès rapide à une profession. Nos entretiens ne peuvent que confirmer cette dégradation de l'image de l'enseignement qualifiant, au travers du regard que les personnes issues de l'immigration et les professionnels du monde éducatif portent sur lui.

« Quand, les jeunes, ils vont en professionnel, avant c'est parce que tu voulais faire plombier parce que ton père était plombier. Mais aujourd'hui, tu vas en professionnel parce que tu ne sais pas faire le général et que donc il faut trouver la place où il y a. Parfois, tu trouves en boulangerie, mais ce n'est pas ça que t'as envie de faire, et puis de la boulangerie, tu fais un séjour en mécanique et puis un séjour en plomberie et puis après, quand on se retrouve... »

(École des devoirs)

« (Enquêteur) Et selon toi quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de cette école ?

Ils sont en professionnel hein. Donc on ne vient pas en professionnel parce qu'on a choisi de devenir électricien. Ils sont arrivés dans le professionnel parce qu'ils sont en échec. Ça, c'est une réalité. Sinon tout le monde va aller en technique ou essayer le général »

(Médiateur scolaire)

Le caractère disqualifiant de l'inscription dans les filières professionnelles peut avoir un impact sur la manière dont les parents perçoivent le parcours scolaire de leurs enfants, et s'y investissent.

« Oui, ils ont quinze, seize ans, souvent, pour arriver en troisième qualification, souvent ils doublent déjà une troisième, ou alors ils ont doublé une deuxième, et je pense que déjà les parents se désimpliquent un peu de la scolarité de leur enfant, en se disant : bon, de toute façon, il n'est plus que en qualification. Ils ne croient plus qu'il va faire de grandes études, en fait on a rêvé pour lui. (...) Ils se désimpliquent un peu du projet scolaire.

(Enquêteur) Oui, parce que, ils considèrent que c'est disqualifiant en quelque sorte ?

Voilà, parce que l'enseignement qualifiant est disqualifiant. Pas pour tous, mais la majorité, c'est comme ça.

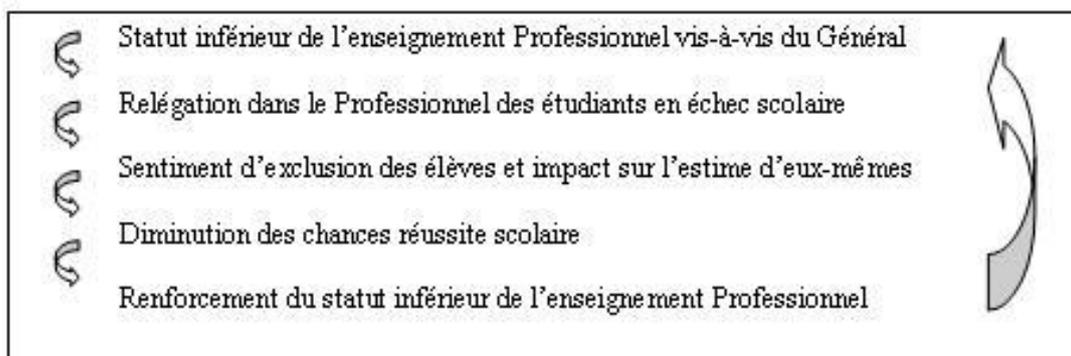
²⁷ VANDENBERGHE V. (2003), *Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé?*, Cahiers du GIRSEF, UCL, N° 22, p. 4

(Enquêteur) D'accord, et donc, ceci expliquerait le fait qu'ils se désintéressent.

Les filières qualifiantes sont les filières dévalorisées socialement parlant, je pense. »

(Enseignant)

L'élève est donc doublement disqualifié, par l'école et par ses parents, et cela renforce chez lui le sentiment d'être mis à l'écart, avec pour conséquence le risque d'affaiblir encore la motivation pour la scolarité en général. Le mécanisme est difficile à enrayer dans la mesure où la disqualification des travaux manuels par rapport aux travaux intellectuels est profondément inscrite dans les représentations sociales et dans les pratiques d'orientation scolaire. La dynamique dévalorisation/relégation/disqualification est donc un mécanisme qui s'auto entretient et dont les différents éléments se renforcent mutuellement.



Attestations B

La dévalorisation de l'enseignement qualifiant peut également être le fruit de mécanismes d'orientation institutionnels. Suite à la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, les conseils de classe peuvent décider de donner une « attestation d'orientation B » (réussite avec restriction) à un élève. Cette attestation B conduit un élève qui a connu trois échecs dans le même degré à changer de filière scolaire, souvent de la filière générale vers les filières qualifiantes. En plus de consacrer le principe selon lequel l'échec mène à l'enseignement qualifiant, cela peut également encourager la mobilité scolaire, lorsque les écoles n'organisent pas les filières conseillées par le conseil de classe.

«Donc, il y a cette histoire de réorientation sans réorientation, déjà certainement, où comme beaucoup de parents ne savent pas vraiment ce que ça veut dire et que l'ado, généralement, est bien tenté par le fait de monter d'une année, il y a déjà énormément de réorientations qui se font comme ça sans aucun choix, aucun.

(Enquêteur) C'est-à-dire, c'est un passage de quoi à quoi dans ce cas-là ?

De l'enseignement général, c'est très pratique parce que beaucoup "d'enseignement général" n'ont que de l'enseignement général. Et donc, une attestation de réorientation permet de ne plus avoir l'élève dans ses murs l'année suivante. Et il est rarement expliqué, ou pas entendu, mais je crois qu'il est vraiment rarement expliqué aux parents que, une attestation B n'est pas une obligation et qu'on peut tout à fait choisir de redoubler une année et de rester dans la même école et je crois vraiment que c'est utilisé très souvent pour se débarrasser de gens qui ne sont pas dans le moule, pas dans le moule comportement ou pas dans le moule résultat scolaire. Mais je crois que c'est très souvent utilisé pour ça. Pas forcément... ce n'est même pas méchamment, j'entends très souvent dans le milieu de l'enseignement ce discours de « ça va mieux lui convenir ». Mais pourquoi ? »

(Médiateur scolaire)

L'intérêt de cet extrait réside également dans le lien fait par l'interlocuteur entre ce mécanisme d'orientation et ce qu'il considère comme une forme institutionnellement définie de relégation scolaire. On pourrait dire qu'il y a confusion entre le rôle d'évaluation du conseil de classe et celui d'orientation. Il mentionne également que les parents ne sont pas toujours au fait des possibilités de refus existant face aux mécanismes d'orientation mis en place, affirmation récurrente au sein des entretiens réalisés et que la décision du conseil de classe est généralement motivée par ce qu'il considère être l'intérêt de l'élève.

Vu par un élève, le mécanisme des attestations B est perçu comme un mécanisme de relégation dont les jeunes issus de l'immigration sont particulièrement victimes.

« Mais bon, à partir de la troisième, il n'y avait plus de mixité, c'était fini. Il n'y avait que des Belges. Donc, je me suis retrouvé dans une A, mais en troisième.

(Enquêteur) Les étrangers n'étaient plus là ? Ils ont tous été relégués dans des options inférieures ? Genre technique ou professionnel ?

Voilà, exactement. D'ailleurs, c'est ce qu'ils font. Ils sont très malins à ce niveau-là. Oui, le jeune il double son année, mais si vous voulez qu'il passe son année, il faut qu'il aille en technique... Et donc, c'est vicieux tout ça. C'est vraiment vicieux. J'ai eu le cas avec mon frère, c'est par après que je me suis rendu compte. Le jeune étranger, il rate l'année et à la fin de l'année, on lui donne un B. c'est-à-dire, qu'il peut passer l'année, mais à condition de changer d'école. Et donc, vous passez dans une autre école inférieure, dans une autre orientation, technique ou professionnelle. Et finalement, déjà à l'âge de 12-13 ans, on leur coupait le chemin, l'accès à l'université. Aux hautes études. À 12-13 ans c'était fini. Et ils n'arrêtent pas de le faire ça. Aujourd'hui encore, ils n'arrêtent pas de le faire. Et comme prétexte, c'est quoi ? Oui, votre enfant, peut-être il est plus apte à faire d'autres choses, d'autres choses moins cérébrales. Il est plus manuel par exemple »

(Homme d'origine turque, 30-34 ans, génération 2)

De l'enseignement spécialisé à la filière professionnelle

La dévalorisation de la filière professionnelle est également inscrite dans certains mécanismes d'orientation. Lorsqu'un élève ayant fréquenté l'enseignement spécialisé ne parvient pas à obtenir son CEB, il est parfois orienté vers l'enseignement professionnel.

« Ils doivent leur apprendre l'école, le règlement, le comportement, c'est ça qui est important dans l'enseignement spécial.

(Enquêteur) Et après s'ils n'ont pas réussi le CEB dans l'enseignement spécial ?

Le professionnel

(Enquêteur) Ils partent en professionnel ?

Oui directement en professionnel. Alors s'ils vont en professionnel, je suis pour moi, à 100 %, moi les métiers manuels, j'ai une très haute estime des métiers manuels.

(Assistant social)

Filières professionnelles et faiblesses en français

Pour certains acteurs de l'éducation, la relégation des élèves issus de l'immigration dans les filières professionnelles est souvent due à des difficultés scolaires liées à une maîtrise insuffisante de la langue française.

« (Enquêteur) Donc, vous me dites, vous êtes mise devant le...enfin, le CPMS est mis devant le fait accompli par rapport aux réorientations. Donc, et une part de ces orientations...orientations vers quoi d'ailleurs ? Sont dû à la maîtrise de la... ?

De la langue française.

(Enquêteur). *De la langue, insuffisante. Mais ils sont réorientés vers quoi ?*

Mais ils sont réorientés souvent vers le professionnel.

(Enquêteur). *Directement ?*

Bah pas directement puisqu'ils...maintenant, ils sont obligés de faire trois ans dans le... oui, "technique" ou "professionnel", mais ça aboutit souvent à du professionnel, hein parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue »

(Travailleur de CPMS)

Ce constat concerne d'ailleurs parfois tant les jeunes primo arrivants que les enfants d'immigrés de première génération lorsque ces derniers n'ont pas été scolarisés en Belgique ou ont été scolarisés, mais n'en ont pas retiré une connaissance suffisante du français.

Spécificités liées à la nationalité d'origine

À la suite d'Y. Brinbaum et A. Kieffer²⁸, il est possible d'envisager dans quelle mesure l'origine nationale et le « statut d'immigré » pourraient avoir des effets sur les parcours scolaires, se traduisant éventuellement au travers du choix des filières et des ambitions professionnelles.

Comme mentionné plus haut, il semble qu'il existe une « ethno stratification du marché de l'emploi », c'est-à-dire que certains groupes issus de l'immigration investissent certaines niches d'emploi spécifiques²⁹. Bien que nous n'ayons pas procédé de manière quantitative et que nous serions dans l'impossibilité, sur base de nos résultats, de vérifier statistiquement ce phénomène, nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse que cette ethno stratification génère, « à rebours » des attitudes relativement marquées du point de vue de la nationalité d'origine en matière de choix de filières.

Nous constatons en l'occurrence que le choix des filières qualifiantes et l'orientation vers les métiers de la construction, la mécanique ou d'autres métiers « manuels » sont davantage privilégiés par les personnes issues de l'immigration turque. Lorsque cette option est le fruit du système d'orientation scolaire, les refus et résistances parentales semblent également moins fréquents et moins intenses que ceux des personnes issues de l'immigration congolaise, par exemple.

Par contre, les choix des personnes issues de l'immigration marocaine semblent porter de préférence sur les filières techniques et professionnelles en particulier les options orientant vers des professions commerciales, les travaux de bureau, la communication. L'influence de modèles familiaux de réussite professionnelle plus fréquents dans ces métiers du fait de l'existence de « niches d'emploi » favorables pourrait être à l'origine de ces préférences.

²⁸ *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre génération*, Communication aux 3es Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 24-26 octobre 2007, URL : <http://hal.inria.fr/docs/00/17/86/41/PDF/07046.pdf>

²⁹ MARTENS A., op cit.

« (Enquêteur) *Qu'est-ce que vous aimeriez faire plus tard comme métier ? Ingénieur informatique.*

(Enquêteur) *Ça veut dire travailler dans le privé ?*

Agent informatique en bureau, après indépendant. D'abord je vais commencer par travailler dans le bureau. Après dès que je réussis à travailler un peu...

(Enquêteur) *Est-ce que vous avez des exemples de gens autour de vous qui ont ce parcours-là ? Qui ont fait "informatique" et qui ont réussi ?*

Mon oncle en France. Il est ingénieur en informatique. Il travaille dans un bureau, je crois. Je ne sais pas vous dire, je ne le vois pas souvent.

(Enquêteur) *Est-ce que vous pensez que cet oncle a peut-être pu vous donner des idées par rapport à... ?*

Oui oui. En fait son fils, mon cousin, lui aussi est dans l'informatique et il sait plus que moi. Il sait créer des logiciels et des sites. Il a même créé un site pour ... en France et il a gagné 3000 euros »

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

Orientation scolaire : aspects institutionnels et perceptions

La relégation à l'arrivée en Belgique

Les jeunes provenant de pays dits « en développement » ayant immigré en Belgique avant l'instauration du système des classes passerelles, en 2001, étaient généralement « relégués » une ou deux voire trois années en dessous de la classe correspondant à leur âge. La raison de cette relégation pouvait paraître légitime : le manque de maîtrise du français et les différences de niveau entre les systèmes scolaires des pays d'origine et celui de la Fédération Wallonie Bruxelles ne permettaient pas à ces jeunes d'intégrer une classe correspondant à leur âge.

« Alors à un moment donné, il y a aussi beaucoup de...où je travaille hein, qui est dans la banlieue liégeoise, là il y avait aussi beaucoup de primo-arrivants qui venaient. Il y avait notamment toute une arrivée de Marocains qui parlaient pas français, c'était il y a 4/5 ans, et il y'avait rien pour les jeunes. Donc ils arrivaient, les profs étaient démunis parce qu'ils ne savaient pas parler français. Il y'avait rien de prévu pour eux. Et alors, ils nous avaient interpellés, le centre PMS, en disant : « qu'est-ce qu'on pourrait mettre sur place? Est-ce vous ne connaissez pas, au niveau pour des ados, des... ». Il y avait rien, donc rien. Je me suis renseignée dans toute la province, il y avait rien dans la ville de Liège ».

(Travailleur de CPMS)

Les relégations dans des classes inférieures ont généralement été très mal perçues par les personnes qui sont passées par là, générant un sentiment de frustration et d'injustice profondément ancré dans leur vécu d'immigrés.

Classes passerelles

Les difficultés générées par l'absence de système d'intégration des primo arrivants ont été reconnues et ont justifié la mise en œuvre d'un dispositif d'accueil différencié. L'organisation de classes passerelles date du Décret du 14 juin 2001 relatif à la mise en œuvre d'un dispositif d'accueil différencié pour les élèves primo-arrivants. Ce dispositif permet à certaines écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles de développer un accueil

pédagogique approprié aux difficultés spécifiques des élèves primo arrivants. Les classes passerelles organisent l'enseignement intensif du français ainsi que des autres compétences visées par le décret « Missions », compétences se révélant insuffisantes à l'arrivée des jeunes en Belgique.

« (Enquêteur). Donc, ça voudrait dire, si j'entends bien : d'une part celui qui arrive, on vérifie l'équivalence des diplômes et on le rétrograde d'une ou plusieurs années. Ça se passe souvent pour les primo-arrivants ? »

« Pour des primo-arrivants, heu... normalement, si tout va bien et s'ils trouvent de la place, ils se retrouvent dans une classe passerelle. Et donc, bah là, ça permet aux professeurs de donner quelque part l'équivalence eux-mêmes et de pouvoir, même en cours de cette même année, les intégrer dans une classe qui correspond à leur niveau »

(Médiateur scolaire)

Après quelques années de fonctionnement, ce dispositif est en passe d'être étendu à plus d'écoles ainsi qu'à de nouveaux élèves. Les entretiens mettent également en garde contre le risque de relégation différée, c'est-à-dire après l'année passée en classe-passerelle, dans le cas où celle-ci n'aurait pas suffi à amener le jeune au niveau attendu.

« À la fin de la 4e primaire, le directeur de l'école et les professeurs qui m'ont suivi ont proposé à mes parents que je redouble mon année parce que mon niveau de français n'était pas encore au point. Mes parents ont refusé pour ne pas perturber mon parcours scolaire qui était jusque là sans faute. En 6e primaire, mon niveau n'était toujours pas assez bon pour que je puisse aller en humanité sans avoir de lacunes là-bas. J'ai donc redoublé ma 6e primaire.

(Enquêteur) Tu te souviens de cette période ? Comment l'as-tu vécu ?

« Je ne m'en souviens pas vraiment, j'étais trop jeune, j'ai des vagues souvenirs. Je me rappelle que l'école avait mis au point un système pour les primo-arrivants. Quand j'ai doublé ma 6e primaire, j'ai pu suivre des cours particuliers organisés au sein de l'école pour les primo-arrivants, pour qu'on puisse rattraper notre retard. Je me souviens que j'y allais tout le temps. Ça m'a beaucoup aidé. (...) On ne suivait pas les plus petits cours pour pouvoir aller à cette remédiation. C'était organisé par l'école pour nous. C'est grâce à ça que j'ai perfectionné mon français et toutes les autres branches d'ailleurs. J'ai réussi ma 6e et puis je suis passé en humanité. »

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

Mieux vaut être réorienté qu'échouer

Pour les jeunes comme pour leurs parents, le redoublement semble parfois plus dommageable qu'une réorientation dans une filière qualifiante. Le redoublement peut être ressenti comme une sanction alors que la réorientation semble une seconde voie, plus douce et plus acceptable que de faire « du sur place » et se retrouver avec plus jeunes que soi. Dès lors, lorsque le choix proposé par le personnel éducatif est la réorientation ou l'échec, il est fréquent que les jeunes et/ou les parents acceptent la proposition de réorientation, car cela semble être une meilleure solution que le « blocage » scolaire de l'enfant, même si dans le même temps, cette réorientation peut apparaître à certains parents comme « la fin d'un rêve » :

« Et alors, je parle de cette fille parce que la maman a mis dans notre école ses deux fils par après parce qu'elle était contente finalement de la manière dont on avait récupéré le coup avec la fille. Or c'était des disputes entre le prof et la mère. La mère ne voulait pas

entendre que sa fille change et elle a fait doubler sa fille et recommencer sa fille dans la même option, et donc la fille a, entre guillemets, « perdu un an ». Mais il a fallu ça pour que la mère comprenne que entre le rêve des parents et la réalité, ou ce que veulent faire les élèves eux-mêmes d'abord, y'a parfois de la marge »

(Enseignant)

Pour les jeunes de deuxième génération, conscients de ce qu'implique d'être relégué dans une filière professionnelle, l'acceptation de la relégation apparaît parfois comme un meilleur calcul. Il serait en effet assez périlleux de vouloir rester dans le tronc commun général lorsque ce choix risque de faire perdre un temps coûteux, nécessitera encore du temps lors de l'éventuel passage à l'enseignement supérieur et cela sans garantie d'emploi à l'issue du parcours d'obstacle.

Des mécanismes inconscients

P. Bourdieu et Passeron ont montré que le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales se manifeste parfois par des effets de connivence entre élèves et enseignants issus d'un même milieu socioculturel et pourvus de capitaux culturels similaires, effet de connivence dont les résultats se traduisent par de meilleurs résultats scolaires des élèves des classes sociales les plus favorisées. Ces mécanismes, souvent inconscients dans le chef du personnel éducatif, sont également relevés par certains professionnels que nous avons rencontrés.

« Dans le technique, vous avez des étudiants qui font des études techniques et puis qui avancent, et puis qui arrivent quand même vers les hautes écoles. C'est plus dans l'enseignement professionnel je dirais. Je pense qu'il y a toute une série de mécanismes qui font qu'ils se retrouvent dans l'enseignement professionnel. Mais des mécanismes, je pense, qui viennent aussi de l'école, qui ne sont peut-être pas nécessairement conscients. Des mécanismes qui font que l'école reproduit ou favorise un certain modèle social, et que pour finir, ils ne correspondent pas au modèle et donc, ils se retrouvent en échec et font alors des filières qui sont tout à fait disqualifiantes et dégradantes »

(Travailleur de CPMS)

Ils peuvent également se traduire par le sentiment, chez les jeunes, que certains enseignants ne leur portaient pas suffisamment d'intérêt. Ce sentiment de désintérêt des professeurs à leur égard est parfois très aigu et génère, après coup, des jugements négatifs envers le corps professoral.

« Ils ont fait ça à la fille de mon oncle aussi. « Oui, votre fille, elle est bête carrément bête, elle est bête, ce n'est pas possible ». Maintenant, elle est dans une école qui est bien, à Uccle, elle travaille bien, elle est intelligente. C'est eux qui savent pas faire, qui savent pas expliquer, quand ils ne savent pas expliquer un truc à l'enfant : « Oui votre fils, votre fille, elle est bête, voilà quoi » ils s'en foutent. « Tu sais pas ça ? Ben : « T'es c..., t'es c... C'est bon tu peux aller au centre PMS, tu dois aller à l'hôpital ». Ils [les enseignants] ne savent pas prendre de responsabilités, d'apprendre quelque chose. Elle fait le cours une fois : « Ben t'as pas compris ? Ben, j'en ai rien à f... »

(Femme d'origine turque, 20-24 ans, génération 1)

Résistance à la relégation scolaire

L'attitude qui consiste à refuser les mécanismes de relégation par exemple en préférant un redoublement à la place d'une réorientation est également présente au sein de nos

entretiens. Lorsqu'elle existe, elle suppose que les parents identifient des réorientations comme un mécanisme *in fine* pénalisant pour l'avenir de l'enfant et aient une forte conviction en la capacité de l'élève à accéder à des études supérieures.

« (Enquêteur) *Donc c'était important pour vous en tant que maman de savoir que vos enfants auraient un diplôme de fin d'études secondaires ?*

Parce que ça peut leur permettre de commencer l'enseignement supérieur à n'importe quel moment... 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 ?*

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 ?*

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 »

(Femme, Congolaise, classe d'âge 60-64 ans, génération 0)

« *Lorsqu'il a terminé sa première année technique secondaire, il avait le choix de passer en 2e année technique ou en 3e année professionnelle travaux de bureau. Comme je savais ce que c'était le professionnel, j'ai dû expliquer à mon fils l'importance de rester en technique malgré le retard »*

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

L'attitude parentale à l'égard des mécanismes d'orientation dépend d'une part de leur compréhension des mécanismes d'orientation et de leurs conséquences et d'autre part, de leur investissement dans la scolarité de leurs enfants.

« *Parce qu'ils ont pas le CEB (...) on se dit : « il passe en 2e professionnelle ».*

(Enquêteur). *Donc, de façon quasi automatique.*

Quasiment automatique.

(Enquêteur). *En 2e professionnelle.*

Oui, sauf si les parents s'y opposent fortement. Mais je pense qu'il faudrait relire le Décret, je pense qu'il ne peut même pas...

(Enquêteur). *Et les parents, ils s'y opposent fermement à ce genre de chose ?*

Quand tu parles avec eux, quand il y a certains parents oui. Heureusement il y a encore certaines personnes qui disent : « bah non, c'est encore moi qui décide, qui vont encore décider pour mon fils et ce ne sera pas comme ça et il va rester en général et je me battrais jusqu'au bout pour qu'il soit en "général" », mais il y en a beaucoup où voilà, on leur dit : « mais écoutez, votre fils n'est pas capable », « oui voilà, c'est ça, allons-y » et les parents disent : « bah oui OK, ce sera un professionnel et puis c'est tout »

(Médiateur social)

Les velléités de résistance face aux mécanismes de relégation ne sont pas les mêmes d'une famille à l'autre. Des différences existent entre familles autochtones et familles issues de l'immigration d'une part, mais des différences existent également entre familles allochtones.

« (Enquêteur) Vous dites, les écoles maintenant ont un certain pouvoir en matière de réorientation, comment est-ce que ce pouvoir est utilisé ? Et est-ce que les familles réagissent par rapport à ça ?

Ça dépend des écoles. Prenez une école élitiste, bah elle va mettre de côté et une école comme ici, qui a beaucoup de nationalités différentes, qui est dans un quartier, elle va essayer de mettre en place...je vous dis, une ancienne enseignante qui revenait, enfin c'est tous des moyens... Parce que je remarque qu'il y a peu de recours chez les familles migrantes.

(Enquêteur). Alors que dans les familles d'origine belge, il y a de nombreux recours, donc il y a plus de contestation, sur toutes les décisions qui sont prises »

(Travailleur de CPMS)

« Ils disent ça, que s'ils sont venus ici, c'est pour que leur enfant n'ait pas la même vie qu'eux quoi et puisse avoir des diplômes. C'est quand même quelque chose d'important. D'ailleurs parfois, quand l'école propose des réorientations, les familles africaines aussi... Je pense à des situations, ils ne sont pas d'accord de réorienter l'enfant directement vers le technique ou le professionnel. Pour eux, c'est très très important le général.

(Enquêteur). Les Congolais ?

Oui.

(Enquêteur). Ils résistent ?

Oui.

(Enquêteur). Plus que les autres ?

Beaucoup plus que les autres. Plus que les autres »

(Travailleur de CPMS)

L'investissement scolaire des familles d'origine congolaise semble particulièrement important et va souvent de pair avec un projet migratoire fortement orienté vers l'accès des enfants à une « bonne » scolarité, selon les représentations de ces familles. Le projet migratoire est donc déterminant. Confrontées à des tentatives de relégation issues de l'institution scolaire, les personnes d'origine congolaises se révèlent donc particulièrement pugnaces, comme indiqué par les témoignages ci-dessus. Il apparaît que les capacités d'intervention des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants et donc de résistance à l'égard de la relégation sont fortement liées à leur niveau d'éducation.

Orientation vers l'enseignement spécialisé : perceptions³⁰

En analysant les flux d'élèves vers l'enseignement spécialisé, certaines études montrent que dans les écoles « défavorisées », on aurait plus tendance à reléguer les élèves en difficultés dans l'enseignement spécialisé que dans d'autres écoles. *Le taux d'envoi vers l'enseignement spécialisé est 3,5 fois plus élevé dans les écoles les plus défavorisées que dans les écoles les plus favorisées.*³¹ (...) Cela peut être le reflet de la plus forte concentration des populations défavorisées dans les écoles en discrimination positive, mais aussi peut-être de

³⁰ Voir aussi la section « Sentiment d'intégration/exclusion scolaire et sociale »

³¹ BOUCHAT M.-T. , DELVAUX B., HYNDRICKX G. (2008), *Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Les cahiers de la recherche en éducation et formation, N°62, GIRSEF – CPU, juin 2008, p.14

*l'incapacité qu'ont ces écoles de gérer les cas difficiles, vu l'accumulation des défis auxquels elles sont confrontées.*³²

Ce phénomène est particulièrement sensible au sein des entretiens que nous avons réalisés, et fait craindre que ces mécanismes de « médicalisation de l'échec » puissent toucher en particulier les jeunes issus de l'immigration.

«Même son grand frère, il est directement venu d'Afrique, il ne parlait pas le français. On l'a directement mis dans une école spéciale, de l'école primaire dans une école spéciale, ce qui a fait qu'il ne pouvait plus suivre l'enseignement normal comme les autres, de l'école primaire on l'a mis dans une école spéciale, ah parce que il ne sait pas parler français. Mais non, il doit apprendre le français, mais là, on a jugé directement que c'est un cas puisque, je m'excuse beaucoup, si c'était un Européen, on allait d'abord étudier la capacité de l'enfant, ils n'ont pas fait ça, ils ont mis l'enfant directement dans une école spéciale »

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

Certains professionnels dénoncent le caractère précoce des orientations vers l'enseignement spécialisé ainsi que la fiabilité des tests d'orientation. Lors du passage de l'école maternelle à l'école primaire, certains enfants issus de l'immigration sont, selon eux, orientés dans l'enseignement spécial à cause de leurs difficultés dans la maîtrise de la langue française d'une part et d'autre part, à cause du caractère « culturel » des tests pratiqués pour déterminer les facultés intellectuelles de l'enfant.

« (Enquêteur) L'enseignement spécial ?

Beaucoup,

(Enquêteur) Pourquoi ?

Parce qu'ils ont été diagnostiqués par le PMS comme des troubles.

(Enquêteur) Cognitifs ? De manière générale ?

Oui voilà, c'est parce qu'en fait, à cause des tests qui sont aussi très culturels au niveau du PMS, au niveau maternel, ils les réussissent très mal ces enfants-là (...) Et donc, il y a des enfants qui ont déjà du mal à avoir accès à l'école primaire parce qu'ils ne réussissent pas ces tests, ils ne les comprennent pas parce qu'ils ont une autre langue à la maison, quelquefois, je dis pas qu'ils sont débiles, on les diagnostique débiles, mais c'est parce qu'ils n'ont pas compris la question (...) Et donc, il y en a beaucoup qui sont dans l'enseignement spécial (...) Juste pour une question de langue parce qu'on ne laisse pas l'enfant apprendre la langue, donc le temps de lui apprendre puisqu'ils viennent directement avec les tests »

(Assistant social)

Face à cela, les parents se trouvent souvent démunis.

« (Enquêteur) Les parents ont le droit de refuser de suivre l'avis du PMS ?

On leur dit pas toujours et même si on leur dit, on leur dit de toute façon, votre enfant il ne va pas suivre. On leur donne tous les avantages. Ce qui les dérange un peu les parents, c'est qu'ils sont considérés comme handicapés, mais d'un autre côté, on en a d'autres qui disent : « oh quand même les allocations familiales vont gonfler, ça dépend »

³² Ibid. p. 18

Conclusions

Constats

Le critère qui prédomine en matière de choix d'école est la proximité. Cela favorise la ghettoïsation des établissements scolaires en particulier dans les grandes villes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les parents issus de l'immigration sont souvent à la recherche d'établissements qui valorisent la discipline et l'enseignement de valeurs religieuses, ce qui explique leur engouement pour le réseau libre. Par ailleurs, la mixité sociale et culturelle n'est pas nécessairement recherchée par les parents et parfois difficilement vécue par les jeunes issus de l'immigration. Le manque de maîtrise de la langue française, y compris pour des élèves nés en Belgique, constitue un des facteurs majeurs d'échec et de relégation scolaires. L'orientation précoce des élèves issus de l'immigration vers des filières et des écoles « de relégation » renforce le phénomène de ghettoïsation scolaire. Les filières techniques et professionnelles constituent presque systématiquement des filières de relégation. Elles apparaissent en effet essentiellement comme des alternatives à l'échec dans la filière générale. Les élèves issus de l'immigration pâtissent parfois de mécanismes de relégation souvent inconscients ou mis en œuvre « pour leur bien » dans le chef du personnel éducatif impliqué dans l'orientation des élèves (PMS et enseignants).

Conséquences

Les jeunes issus de l'immigration se retrouvent orientés dans des voies qui ne les intéressent pas réellement, ce qui a souvent pour effet d'accentuer encore le fossé entre les jeunes et l'école.

On constate également une forte mobilité scolaire descendante, suite à la relégation scolaire, mais également du fait de choix des élèves eux-mêmes. De la relégation scolaire résulte un sentiment de disqualification qui impacte la capacité des jeunes issus de l'immigration à envisager d'autres parcours scolaires que ceux qui leur sont proposés par le système. Cela mène à l'appropriation d'horizons scolaires et professionnels peu ambitieux ainsi qu'à l'acceptation fataliste de la relégation au sein de filières et d'écoles disqualifiantes.

Une recherche de mobilité scolaire ascendante est également remarquable dans certaines familles de plus en plus conscientes de l'importance des parcours scolaires des enfants. Dans le même ordre d'idée, de plus en plus de familles mettent en œuvre une forme de résistance aux mécanismes de relégation.

Un contexte économique déterminant.

On peut donc se poser la question du rapport plus ou moins déterminant entre l'espace qui est laissé aux personnes issues de l'immigration dans le monde professionnel, espace que l'on sait particulièrement ténu, et ces trajectoires scolaires. Se peut-il que les jeunes n'intègrent, au fond, que la trajectoire que la société et le système scolaire ont déterminée pour eux a priori, c'est-à-dire une trajectoire orientée vers certains secteurs économiques en particulier ?

Recommandations

A. Repenser les modalités d'organisation des parcours scolaires, avec pour objectif d'éviter la constitution de filières de relégation, alternatives à l'échec. Il serait dès lors pertinent de mettre en place les mécanismes institutionnels susceptibles d'enrayer les regroupements d'élèves en échec et de favoriser la mise en relation d'élèves de niveaux scolaires inégaux au sein des écoles et des classes. Chaque fois que c'est possible, chercher la mise en contact d'élèves de niveaux scolaires variés. Plusieurs études - dont la nôtre - montrent en effet que la mixité de niveau scolaire au sein des classes est toujours favorable aux étudiants de moindre niveau et peu préjudiciable aux autres.

B. Sensibiliser le personnel engagé dans l'orientation scolaire des élèves à l'existence de mécanismes inconscients de relégation des élèves issus de l'immigration dans les filières et les écoles les moins valorisées. Leur donner pour objectif principal d'éviter la ghettoïsation scolaire et la relégation. Les former aux dispositifs d'intégration scolaire élaborés préalablement.

C. Renforcer et élargir le système des classes passerelles. Mettre en place le système dans plus d'écoles qu'actuellement. Élargir les conditions d'accès aux personnes qui, même après beaucoup de temps passé en Belgique, montrent encore de faibles capacités d'expression écrite et orale en français.

Bibliographie

BEN AYED C. (2009) La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique, *Actes de la recherche en sciences sociales* 5/2009 (n° 180), p. 11-23.

BOUCHAT M.-T. , DELVAUX B., HYNDRICKX G. (2008), *Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, Les cahiers de la recherche en éducation et formation, N°62, GIRSEF – CPU, juin 2008.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 421 p

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 3^e éd. (1^{re} éd. 1999).

JANSSENS R, CARLIER D., VAN DE CRAEN P. (2009), *États généraux de Bruxelles. Note de synthèse. L'enseignement à Bruxelles*, in : Brussels Studies, Note de synthèse n°5, 19 janvier 2009.

MANCO A., MANCO U., (1992), *Turcs de Belgique, identité et trajectoires d'une minorité*. INFO-TURK, Bruxelles. p.92

MARTENS A. *L'insertion des immigrés dans l'emploi*, in BASTENIER A., DASSETTO F. (ED), *Immigration et nouveaux pluralismes*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1990

REA A., OUALI N. (1995), *Insertion, discrimination et exclusion. Cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois*, Point d'appui TEF, Dossier 11.

SOUTO LOPEZ M., VIENNE P. (2011), *Comprendre les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*, Rapport d'étude, Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles), UCL Mons, p. 43.

VANDENBERGHE V. (2003), *Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé?*, Cahiers du GIRSEF, UCL, N° 22, p. 4

VAN ZANTEN A. (2009), « *Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires* », Communication présentée au colloque “Penser les marches scolaires” Rappe – Université de Genève – Mars 2009.

VERHOEVEN M. (2003), *op.cit.*, p. 104

En ligne

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

BEN AYED C. POUPEAU F., « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales* 5/2009 (n° 180), p. 4-10. URL : www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-4.htm. DOI : 10.3917/arss.180.0004.

CANTILLON E. (2009), « *Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles* », *Brussels Studies*, Numéro 32, 30, p.3, www.brusselsstudies.be

FORGET A. L’orientation vers une filière d’enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme socioculturel. ULg, Service de pédagogie expérimentale. URL : www.enseignement.be/download.php?do_id=2241&do_check . Consulté le 10 août 2012.

JACOBS D., REA A., TENY C., CALLIER L., LOTHAIRE S., (2009) *L’ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l’immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, ULB, GERME, METICES, Editions de la Fondation Roi Baudouin, 94 p. URL : www.kbs-frb.be . Consulté le 15 07 2012

Portail officiel de l’enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles . URL : <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=278> Visité le 17 juillet 2012.

VAN ZANTEN A. (2006), *La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures*. Proposition de communication pour la séance plénière "La prise en compte des diversités et ses ambiguïtés", *Observatoire sociologique du changement, Fondation nationale des sciences politiques*. URL : http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_agnes_van_zanten/view