

# PERSONNES RESSOURCES EXTÉRIEURES

*Pierre Assenmaker*

## Sommaire

Introduction .....	2
1 Qui intervient ? Régularités dans la différenciation des rôles .....	3
1.1 Grands frères et grandes sœurs .....	3
1.2 Oncles, tantes, cousins, cousines .....	6
1.3 Amis de la famille .....	7
1.4 Connaissances, personnes du quartier .....	7
1.5 L'aide spontanée de personnes extérieures.....	8
2 Dans quels domaines des personnes extérieures peuvent-elles intervenir ?.....	8
2.1 Le choix des écoles.....	8
2.2 Suivi des travaux à domicile.....	9
2.3 Gestion des contacts avec l'école .....	10
3 Stratégies de remédiation, écoles des devoirs, associations. ....	11
4 Elargir le « champ des possibilités » .....	13
5 Quelques spécificités liées aux nationalités d'origine .....	14
5.1 RDC : Répartition des rôles parentaux .....	14
5.2 Origines turques et marocaines.....	16
5.3 Origines polonaises .....	17
Conclusions .....	17
Bibliographie.....	19

## Introduction

Les difficultés que rencontrent certains parents issus de l'immigration à s'investir dans la scolarité de leurs enfants ont été identifiées au cours de notre étude comme une des causes, parmi d'autres, des difficultés scolaires de ces jeunes<sup>1</sup>.

Pourtant, pour de nombreuses familles, l'accès des enfants à une scolarité de qualité était un des éléments prépondérants du projet migratoire<sup>2</sup> et reste une préoccupation majeure des familles, toutes nationalités d'origine confondues, une fois installées en Belgique. Cette contradiction entre des attentes scolaires importantes et des difficultés d'investissement pourrait expliquer que le recours à des intervenants extérieurs est apparu très fréquemment au cours de notre étude.

Dans une autre section<sup>3</sup>, nous avons identifié plusieurs attitudes types des parents par rapport à la scolarité de leurs enfants. Les parents ne sont parfois pas eux-mêmes scolarisés. Une minorité d'entre eux ne considère pas l'école comme un moyen accessible et/ou légitime d'éducation, d'intégration et d'ascension sociale<sup>4</sup>. Par contre, la grande majorité des parents issus de l'immigration reconnaissent dans l'école un moyen d'éducation et d'ascension sociale, mais ne pensent pas disposer des compétences suffisantes pour effectuer eux-mêmes le suivi de la scolarité de leurs enfants. Cela mène souvent à des formes de gestion autoritaires ou injonctives, mais superficielles de la scolarité des enfants<sup>5</sup>. Comme nous le verrons de cette section, cette configuration est également favorable au recours à d'autres personnes, soit dans la famille, soit hors de la famille, pour épauler voire remplacer les parents dans les choix et le suivi scolaire.

Il existe également des situations où la délégation de l'autorité parentale résulte du parcours migratoire familial. Qu'il s'agisse des immigrations turques, marocaines, congolaises ou polonaises, souvent motivées par des enjeux économiques ou politiques, il est très fréquent que les parents n'émigrent pas en même temps, un des parents restant au pays le temps que celui qui a émigré puisse stabiliser la situation administrative ou financière du ménage. Cela suppose que si un ménage avait été formé avant l'émigration, ce dernier a été divisé, parfois pendant de longues périodes, un des parents restant seul avec le ou les enfants. Dans ce contexte, le recours à des ressources familiales ou extrafamiliales dans l'éducation des enfants s'inscrit dans l'histoire migratoire de la famille.

D'autres situations, moins fréquentes, justifient l'intervention de personnes extérieures dans la scolarité des enfants. Parfois, l'enfant émigre seul ou accompagné d'un membre de la famille qui n'est ni le père ni la mère biologique. Il arrive également qu'un parent élève presque seul les enfants suite à une séparation ou à un divorce, l'autre parent ne s'investissant pas nécessairement dans la scolarité des enfants après la séparation. Toutes

---

<sup>1</sup> Voir la section « Exercice de l'autorité parentale »

<sup>2</sup> Voir la section « Représentations et attitudes développées à l'égard de l'école ». Voir aussi ZEROULOU Z. (1988), *La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation*. In: *Revue française de sociologie*, 29-3. pp. 447-470

<sup>3</sup> Voir la section « Exercice de l'autorité parentale »

<sup>4</sup> Voir la section « Représentations et attitudes développées à l'égard de l'école – S'intégrer dans la société d'accueil »

<sup>5</sup> Voir la section « Exercice de l'autorité parentale »

ces situations reflètent des configurations familiales ou institutionnelles propices à l'intervention d'autres personnes que les parents biologiques dans la scolarité des enfants. Elles supposent également que la nature et l'intensité de l'intervention varient fortement en fonction des situations : de la simple prise d'information auprès d'acteurs extérieurs à la délégation complète de l'autorité parentale, en passant par l'appui ponctuel et ciblé.

Nous essayerons, dans cette section, d'envisager ces situations sous l'angle de la perception qu'en ont les professionnels, les parents ou les jeunes eux-mêmes, afin d'en saisir, de manière inductive, les principaux enjeux. Qui sont les acteurs extérieurs qui interviennent dans la scolarité des enfants et quelles tâches en particulier effectuent-ils et/ou pour quelles raisons interviennent-ils ? Certaines tâches sont-elles réservées à certaines personnes en particulier ? Existe-t-il des spécificités liées aux nationalités d'origine incluses dans notre échantillon ?

Par ailleurs, les relations des familles avec l'école sont de plus en plus envisagées sous la forme d'un contrat, supposant des droits et des devoirs. En France, lors d'une première inscription dans un établissement, les responsables de l'élève sont amenés à signer le Règlement de l'école, marquant par là leur engagement dans ce qui constitue une véritable relation contractuelle entre les acteurs éducatifs<sup>6</sup>. En cas de violation du contrat, des mesures coercitives peuvent être mises en œuvre, comme la suppression des allocations familiales. Dans cette section, nous envisageons de relativiser l'idée que certains parents issus de l'immigration « se désintéressent de leurs enfants et du suivi scolaire ». Nous montrerons plutôt que, s'estimant parfois incapables de s'investir, ils développent des stratégies alternatives, avec plus ou moins de succès. Par ailleurs, une analyse des formes d'investissement familial dans la scolarité pourrait fournir quelques pistes de réflexion pour adapter les modalités institutionnelles d'accueil et d'insertion des parents/familles/intervenants extérieurs dans certains aspects de la scolarité des jeunes.

## **1 Qui intervient ? Régularités dans la différenciation des rôles**

### ***1.1 Grands frères et grandes sœurs<sup>7</sup>***

La situation de délégation de loin la plus souvent mentionnée dans notre étude est celle de l'implication des grands frères et grandes sœurs. On comprend aisément lorsque les parents sont peu scolarisés, mais qu'en revanche les aînés ont été scolarisés en Belgique, que ces derniers constituent pour les parents des alliés de choix dans la gestion des parcours scolaires des cadets. Ils disposent souvent d'une meilleure maîtrise de la langue française que leurs parents ainsi que d'une meilleure compréhension des « codes scolaires », de l'organisation des filières, de l'offre scolaire et des disciplines enseignées. Leur présence au lieu de résidence familial ainsi que la nature de leurs relations avec les cadets facilitent également cette délégation.

« (Enquêteur) Vous avez deux petits frères alors ?

Oui.

---

<sup>6</sup> Ministère Français de l'Éducation. *Contrôle de l'assiduité scolaire*.

<http://eduscol.education.fr/cid46689/contrôle-de-l-assiduité-scolaire.html>. Consulté le 10/10/2012

<sup>7</sup> Voir aussi les sections « Exercice de l'autorité parentale » et « Conditions d'apprentissage dans le milieu familial » pour le traitement d'autres aspects de cette problématique.

*(Enquêteur) Pas de soeur ? Non. (Enquêteur) Donc vous êtes trois. Et vous, c'est en tant qu'aîné alors qu'on vous envoyait à l'école aux réunions de parents ?*

*Oui, pour mon petit frère.*

*(Enquêteur) Et quelle est la différence d'âge qu'il y a entre vous ?*

*Il y a six ans de différence.*

*(Enquêteur) Ils ont quel âge ?*

*Moi, j'en ai 25, lui doit avoir 20 ans. J'allais à ses réunions il y a deux ans d'ici. Moi, j'étais encore en secondaire, non, pardon, j'étais en cours du soir et j'allais avec lui aux réunions de parents »*

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

*« (Enquêteur) Oui, et vous parliez de délégation, qu'est-ce que vous vouliez dire ?*

*Soit qu'ils vont déléguer à des institutions comme la nôtre, extrascolaire ou à la garderie de l'école, ça arrive aussi*

*(Enquêteur) Déléguer quoi ?*

*L'accompagnement des devoirs ?*

*Oui, ou alors généralement le grand frère ou la grande soeur. Parce que y a des décalages aussi, par exemple, l'aîné de la famille aura seize / dix-sept ans et le petit dernier aura deux ans. Ca aussi, donc ils délèguent au plus grand.*

*(Enquêteur) Oui, c'est ça, et pour quelles raisons délèguent-ils au fond ?*

*Parce qu'ils ne savent pas suivre »*

**(Assistante sociale)**

Lorsque apparaît un décalage entre les attentes des parents, peu étayées par une expérience personnelle du système scolaire en Fédération Wallonie Bruxelles, et les parcours scolaires de leurs enfants, les frères et sœurs peuvent apparaître comme une ressource plus « éclairée » et plus compréhensive que les parents. Leur intervention dans la scolarité des cadets sera vécue comme un soulagement dans la famille.

*« Pour mes prises de décision, ma soeur m'influçait beaucoup. Et je lui demandais conseil d'ailleurs à ce sujet-là, comme elle était déjà passée dans le choix des études, les choix d'option, etc. Elle savait bien me guider. Et alors, quand j'étais dans le catholique, j'ai été dans l'option sciences alors que je détestais ça parce qu'en fait mon père voulait que je devienne médecin. Lui, il adorait ce métier et pour mes deux parents qui venaient du village, c'était soit prof, soit médecin, soit avocat »*

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

Lorsque dans une même famille, les parents ont de fortes attentes vis-à-vis de la scolarité des enfants et que certains d'entre eux échouent ; si par ailleurs, ils doivent constituer des exemples pour les plus jeunes, cela peut donner lieu à des situations où la réalité de l'échec est cachée, refoulée ou niée, tant par les enfants que par leurs parents. Dans ces cas-là, il n'est pas certain que l'accompagnement des aînés soit réellement profitable pour les plus jeunes.

*« (Enquêteur) D'accord, et au niveau de cette orientation, ton frère qui fait l'école buissonnière puis ta soeur qui va en professionnel, tes parents ne réagissent pas. C'est-à-*

*dire, pour eux, ça ne pose pas de problèmes le fait qu'un enfant va à l'école buissonnière ?*

*Mais ils ne le savaient pas. Comme ils ne parlaient pas le français, ma soeur voulait protéger mon frère alors elle ne le disait pas à mes parents qu'il faisait l'école buissonnière. Donc ma soeur était un peu celle qui essayait de comprendre mon frère et sa situation, mais elle était un peu mal mise, car elle ne pouvait pas le dire à mes parents et en plus mon frère n'allait pas faire les 400 coups, elle le voyait tout le temps à la bibliothèque. Elle ne comprenait pas trop, elle était jeune, je pense qu'elle n'avait pas les outils pour comprendre. Et il y avait une espèce d'omission de la part de tous et mes parents ont toujours connu mon frère premier de classe »*

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

Les aînés n'ont pas toujours connu une scolarité exemplaire. Ils n'ont d'ailleurs, en tant qu'aînés, pas toujours pu bénéficier d'une aide extérieure, à l'instar de leurs cadets. Vue par certains professionnels de l'éducation, la capacité des aînés à suivre la scolarité de leurs cadets peut parfois être questionnée.

*« (Enquêteur) Tu as dit à plusieurs reprises que c'était pas seulement le père et la mère qui s'occupaient de la scolarité, que c'est plus large. Qui est-ce qui intervient ?*

*Bah les grands frères et les grandes soeurs, quand ils ont réussi en tout cas. Quand ils ont réussi. Parfois, quand ils n'ont pas réussi aussi, mais ça fonctionne pas. Ça ne fonctionne pas. Je me souviens comme ça d'un grand frère qui avait fait je ne sais pas combien d'années de prison, qui était vraiment...(...) et il a commencé tout d'un coup à vouloir jouer ce rôle-là avec son petit frère, mais ça n'a pas pris, ça n'a pas fonctionné.*

*(Enquêteur). Il n'était pas crédible ?*

*Voilà. Il n'avait pas de crédit »*

**(Médiateur social)**

*« (Enquêteur) Et l'impact de la trajectoire des grands frères, des grandes soeurs, ou des parents, a une incidence ?*

*Oui, oui. Aussi.*

*(Enquêteur) Qu'elle soit positive ou négative ?*

*Qu'elle soit positive ou négative. À défaut, justement pour certains, des petits, de ne pas avoir l'écoute de papa et maman, ben quand il y a le grand frère qui est là, ben ça fait déjà beaucoup aussi. Moi j'ai des élèves, parfois, qui sont tout fiers de venir avec le grand frère à la réunion de parents. Nous on voudrait que ce soit le père et la mère. Mais ne fût-ce que le grand frère, voilà. Et le grand frère est derrière hein ! « Il a intérêt à étudier hein ! » Donc là, il se sent aussi valorisé, il se sent écouté. Parce que le grand frère il a pu aussi réussir, « Alors, pourquoi moi je ne pourrais pas réussir ? » Ça, on a aussi cette vision de l'élève, aussi.*

*(Enquêteur) Et dans la situation opposée ? Où le grand frère aurait été en échec ou en décrochage ?*

*Ben il y en a qui vous disent aussi « Ben mon grand frère a fait de la taule, il a été en prison... Moi, qu'est-ce que j'ai encore à... Mon père et ma mère ne s'occupent pas de moi, ben voilà, moi je n'ai rien à perdre non plus. Et moi je ne suis pas motivé non plus. » Ça joue. Comme tout jeune ! Il y en a qui sont plus influençables que d'autres aussi »*

**(Enseignant)**

Dans certains cas, la solidarité familiale a des limites. Lorsque les aînés sont plus âgés, qu'ils ont quitté le domicile familial, il n'est pas toujours simple de continuer à aider les plus jeunes, comme en témoigne ce professionnel.

*« (...) J'ai ça aussi avec un autre jeune où je m'étais tourné vers le grand frère, mais lui-même, il a déjà 4 enfants. Voilà, à un moment il a été clair avec moi, il me dit : « écoute ouais, moi je l'aime beaucoup. J'aime beaucoup mon petit frère, mais j'ai 4 enfants quoi. J'ai mes 4 enfants, donc voilà. Enfin je laisse déjà du temps là-dedans, j'ai mon boulot, j'ai mon truc, j'ai mon machin. Toi, tu me demandes encore... », mais bon voilà, j'ai dit : « bah écoute, oui, non, je comprends. Moi, je vais pas te jeter la pierre ».*

**(Médiateur social)**

## **1.2 Oncles, tantes, cousins, cousines**

Le recours fréquent au second cercle familial ou « famille élargie » (oncles, tantes, cousins et cousines, côté maternel ou paternel) dans la scolarité des jeunes est plusieurs fois attesté dans les témoignages recueillis.

*« Et puis, quand on a déménagé ici, on a trouvé l'école où il y avait mes oncles qui étaient là-bas. Ils ont dit : « oui, c'est mieux là-bas parce que c'est une école facile, mais il faut quand même étudier. Et je suis partie là-bas. »*

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

*« (...) Et les tantes, ça, je...vois dans quelques familles comme ça, c'est parce que je crois que le noyau familial est très proche et donc les tantes prennent en charge parce qu'elles parlent mieux français, parce que la mère, elle s'occupe des plus petits, parce que la mère est ailleurs et donc c'est la tante, ça doit être...moi j'attribue ça à ça, mais je ne me suis jamais posé la question. Mais c'est les...je ne vois pas d'oncle. Je vois déjà peu des pères. Et des grands-mères, non ce n'est pas habituel. Je connais une grand-mère, mais parce que c'est elle qui élève son petit-fils sinon ce n'est pas habituel »*

**(Responsable d'école des devoirs)**

*« Franchement, ils étaient très gentils avec moi. Ils m'ont beaucoup aidé et j'avais personne que je connaissais qui parlait ma langue. Elle parlait le français. Elle, ce n'est pas la famille, c'est une cousine.*

*(Enquêteur) Oui ?*

*Oui et elle, elle avait déjà appris le français ici en Belgique et elle, elle était dans la même école que moi, alors chaque fois qu'il y avait quelque chose, elle m'expliquait dans ma langue. Et la prof aussi elle était très gentille, elle m'aidait beaucoup. Après un ou deux ans, j'ai appris le français. Je comprenais tout ce qu'ils disaient »*

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

Ce recours pourrait être fondé sur des motivations pragmatiques dans la mesure où, à l'instar des frères et sœurs, ces personnes sont assez proches du premier cercle familial pour faire profiter les plus jeunes des informations, relations et compétences engrangées lors de leur propre parcours scolaire. En somme, ce sont les personnes les plus proches et les plus qualifiées qui sont choisies. Ce recours pourrait être renforcé par une perception différente des rôles des membres de la famille et des relations entre ces derniers. Dès lors, la nationalité d'origine influencerait sur le degré d'implication de la famille dans la scolarité des jeunes, dans la mesure où certaines familles auraient, à différents degrés, conservé des

formes de structuration familiale culturellement déterminées. Cet aspect sera davantage développé dans la partie « Spécificités liées à la nationalité d'origine », de cette section.

### **1.3 Amis de la famille**

Des amis de la famille peuvent également guider les choix scolaires des enfants lorsque le besoin s'en fait sentir. Ce sont des personnes qu'on estime pour leurs qualités personnelles ou pour leurs parcours et en qui on a confiance, en particulier lorsqu'elles ont un niveau d'éducation supérieur à celui des parents.

*« Mes parents n'avaient pas connaissance du système et c'est un peu moi qui, enfin je n'avais pas de stratégie, car j'étais un enfant, c'est venu comme ça et puis cela a évolué comme ça, je veux dire.*

*(Enquêteur) Qu'est-ce qui a fait d'avoir choisi l'X (Haute École) et pas une autre Haute École ?*

*Quand j'ai terminé mes humanités, bon beaucoup en fait dans notre culture pensent qu'avoir le diplôme de l'humanité, ils ont le grand diplôme et vont pouvoir travailler et ils arrêtent. Ils se sentent très très grands, mais pour moi, j'avais cette envie d'étudier, j'avais cette envie de continuer en fait et j'ai donc décidé de commencer la formation à l'X (Haute École). En fait j'avais un ami, un ami à mon papa c'est lui en fait qui me guidait. J'ai demandé de l'aide à l'extérieur, je lui demandais beaucoup, car je trouvais que c'était un homme intelligent, qui savait, qui m'aimait bien, qui voulait m'aider. En discutant avec lui, on s'est dit que des études en comptabilité, cela pouvait m'ouvrir beaucoup de portes, cela pouvait être intéressant, etc., et puis l'X (Haute École), on a analysé les programmes, etc., et on a choisi l' X (Haute École) ».*

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

Des formes de solidarité et d'entraide naissant du sentiment de faire partie d'un groupe marginalisé ou porteur de handicaps - notamment en matière de maîtrise de la langue française - pourraient également être à l'origine de l'intervention particulièrement fréquente de personnes extérieures à la famille, bien que nous n'ayons pas identifié de témoignages qui fassent explicitement ce lien.

### **1.4 Connaissances, personnes du quartier**

Un peu plus éloignés du cercle des relations familiales et affinitaires, des personnes du quartier, des connaissances, des voisins ou des parents d'élèves que l'on rencontre essentiellement en allant conduire ou chercher son enfant à l'école, peuvent également être consultés. Les parents ont tendance à essayer d'obtenir des informations liées à l'offre scolaire auprès de ces personnes du quartier, dont les informations contribuent fortement à forger, par exemple, la réputation des écoles.

*« (Enquêteur) Et qui vous fournissez cette information, à propos des écoles ? À qui vous adressez-vous ?*

*Franchement, c'était des gens des alentours, des amis, des voisins. Voilà*

*(Enquêteur) Les voisins ?*

*Oui, des gens qui amenaient leurs enfants là au bout et avec qui on avait des contacts avec eux.*

*(Enquêteur) Et puis ensuite, au travers de ce qu'ils disaient, vous vous disiez ah ça, ça à l'air bien, ils disent que.... alors on va envoyer nos enfants plutôt là qu'ailleurs ?*

*Exactement oui »*

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

## **1.5 L'aide spontanée de personnes extérieures**

Nous avons également relevé plusieurs cas, en particulier à Liège et à Charleroi, où une personne du quartier, un voisin ou une connaissance venait aider les jeunes de certaines familles, dans un esprit philanthropique. Cette aide de type philanthropique porte généralement sur le suivi des travaux à domicile ou sur l'apprentissage de la langue française.

*« Je suivais les conseils du professeur. La dame dont je vous parlais, Mamie XXX, c'est une dame qui n'a pas d'enfant, elle nous a toujours dit que si on avait des difficultés à l'école, ou si on avait besoin de documentation, j'allais chez elle et elle m'expliquait. Elle a fait ça avec mes frères et soeurs aussi. Mais c'était plus avec moi parce que mes soeurs allaient à la bibliothèque, elles se documentaient comme ça. C'était plus moi et comme j'avais l'expérience, alors, c'est moi qui aidais mes frères et soeurs pour ne pas toujours dépendre de cette dame-là. Ce n'est pas ça, elle n'était pas contraire, mais on ne voulait pas la déranger à chaque fois. Mes soeurs fréquentaient beaucoup la bibliothèque de l'université du travail de Charleroi. J'y allais aussi parce que je m'étais inscrite. Je n'ai jamais rencontré de comportements discriminatoires ni à l'école ni en stage. Pourquoi ? Parce qu'ils avaient l'habitude de côtoyer des élèves d'origine étrangère. On était beaucoup d'étrangers dans l'école. Je ne sais pas pourquoi, à Jumet, Marchiennes, Docherie, il y avait beaucoup de Turcs »*

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

*«Ça aussi on a eu des problèmes avant qu'on était habité à Droixhe. Il y avait une femme belge dans le primaire, il y avait une femme belge toujours donner une dictée, devoir à la maison chez eux tous les jours*

*(Enquêteur) Une femme belge ? Je n'ai pas très bien compris ? Elle faisait quoi cette femme ?*

*Il y avait une femme belge, on habitait un appartement quand on était à Droixhe, au 3e et les enfants quand ils avaient fini l'école ils montaient chez elle.*

*(Enquêteur) Ah voilà, j'ai compris. Vous habitiez dans le même immeuble, vous au 3e et elle au 7e et les enfants allaient chez cette dame et c'est elle qui faisait les devoirs avec les enfants.*

*Oui voilà, tous les jours, tous les jours. Elle a 70 ans comme ça, elle avait pas d'enfants et elle s'occupait de mes enfants toujours »*

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

## **2 Dans quels domaines des personnes extérieures peuvent-elles intervenir ?**

### **2.1 Le choix des écoles**

L'intervention de personnes extérieures couvre plusieurs domaines d'application de l'autorité parentale en relation avec la scolarité. Le premier d'entre eux est le choix des

écoles. Comme nous l'avons vu dans la section consacrée à la gestion des parcours scolaires, le choix des écoles intègre plusieurs critères dont la proximité, la perception des infrastructures et la réputation de l'école, critère qui recouvre divers sous critères comme le niveau d'exigence, la fréquentation, l'attitude envers les jeunes issus de l'immigration, la discipline, l'orientation religieuse ou non, etc. L'idée que l'on se fait de l'offre scolaire repose souvent sur plusieurs sources d'informations et sur des acteurs variés, issus tant de la famille que du quartier, de l'institution elle-même et des organismes d'orientation. Le choix des écoles apparaît comme le domaine qui fait intervenir la gamme la plus large d'intervenants possibles.

*« Et puis, quand on a déménagé ici, on a trouvé l'école où il y avait mes oncles qui étaient là-bas. Ils ont dit : « oui, c'est mieux là-bas parce que c'est une école facile, mais il faut quand même étudier. Et je suis partie là-bas »*

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

*« (Enquêteur) Et comment ça se fait qu'à la base tu as été au C. (école secondaire) quand tu as fini l'école primaire?*

*C'est mon grand demi-frère qui m'a aidé à chercher, je trouvais que l'école était bien au début comme toutes les écoles (petit rire) et tout, je connaissais des gens là-bas qui disaient c'était bien, c'est de la famille éloignée et puis ma sœur elle était en 6<sup>ème</sup> là-bas donc ils m'ont encouragé, vraiment comme ça quoi »*

*« Et puis arrivée en 5<sup>e</sup>, j'ai eu un déclic, j'avais atteint ma majorité et je voulais changer d'école parce qu'il fallait que je change d'air. Et ça, ma sœur n'a pas voulu. C'est à cause de ça que j'ai raté mon année. Au premier bulletin je n'avais pas d'échecs et à la fin de l'année j'ai réussi à doubler sans qu'on me donne d'examens de passage. Pour te dire comme j'avais rien foutu...il fallait vraiment que je change d'école.*

*(Enquêteur) Et pourquoi tu voulais changer d'école ?*

*Parce que Y (école secondaire) commençait à me gonfler dans le sens où la 4<sup>e</sup> je l'ai réussie, mais ce n'était pas dans de très bonnes conditions. (...) Et je me suis dit, si ça commence déjà comme ça, ça va m'énerver, ça va pas le faire. Donc il faut que je change d'école. Mais ma sœur n'a pas voulu parce que c'était une bonne école. Mais bon, résultats des comptes, j'ai fait trois mois d'école convenable et le reste je n'ai rien fait. (...)*

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

Dans l'extrait ci-dessus, l'intervention extérieure ne se limite pas au choix initial de l'école. Elle s'étend à l'attitude à adopter face à une situation d'échec ou de difficulté en cours de scolarité : changer d'école pour changer d'environnement, ou rester dans l'école ayant bonne réputation. Dans certains cas d'absence ou de démission parentale, l'intervention extérieure n'est pas que consultative, elle possède la force contraignante d'une décision parentale.

## **2.2 Suivi des travaux à domicile**

Un autre domaine d'intervention essentiellement réservé au noyau familial restreint est le suivi des travaux à domicile, des devoirs.

*« Ah oui. Oui oui, c'était moi l'autorité en fait. J'avais pris un peu le rôle du père, c'est moi qui vérifiais ses devoirs, c'est moi qui cherchais les enfants à l'école, c'est moi qui*

*préparais le repas quand ma mère faisait les nuits. À un moment, on la voyait pratiquement plus.*

*(Enquêteur). Et vous, vous alliez aux réunions des parents par exemple ?*

*Ça, non. Ça, je ne pouvais pas. Mais c'est moi qui allais chercher les enfants à l'école. En primaire, à chaque fois que je remontais, j'allais chercher les deux.*

*(Enquêteur). Et pour les devoirs, vous les aidiez ?*

*Le petit, pas la petite. C'était plus facile pour moi d'aider mon frère que elle dans la famille. Elle, je ne l'aidais pas.*

*(Enquêteur). Et pourquoi ?*

*Bah, je pense que c'est juste une question de facilité. J'avais plus facile à expliquer à mon frère et à avoir une autorité plus ferme avec 6 ans de différence qu'avec ma sœur ».*

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

### **2.3 Gestion des contacts avec l'école<sup>8</sup>**

Il est fréquent, quelle que soit l'origine familiale, que le rôle de contact avec l'institution scolaire soit délégué à des membres de la famille différents des parents biologiques. Comme pour le suivi des travaux scolaire, les principales explications avancées par les interlocuteurs sont l'analphabétisme et l'indisponibilité des parents.

*« Mon père allait en primaire, oui il allait aux réunions des parents. J'ai eu de tout moi aux réunions des parents. Mes parents n'étaient pas libres. Parfois, c'était la tante, parfois c'était la voisine. Parfois, c'était seule, j'ai été m'inscrire seule à J. (école secondaire). Je crois que ma maman m'a accompagnée la première fois. La deuxième fois, j'ai été avec une voisine, je ne sais plus vraiment. Je me souviens que l'entretien avec la directrice c'était moi, j'étais seule avec elle. À 12 ans, j'ai eu mon entretien avec la préfète toute seule. Notre voisine nous a accompagnés et ma maman, comme maman ne parle pas le français, c'est moi qui ai fait la conversation. En général comme mon père n'avait pas le temps parce qu'il travaillait aussi c'était ma mère ou ma tante qui était venue avec moi. Mon papa venait aux réunions des parents quand je lui demandais »*

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

*« Alors, y a plusieurs choses, s'il y a par exemple remise du bulletin, la remise du bulletin, si l'élève est majeur, c'est un des deux parents ou aux deux parents évidemment on préfère. Ce n'est jamais au grand frère, à la grande soeur ou au cousin, voilà.*

*(Enquêteur) Ça, c'est une règle de l'école ?*

*C'est une règle de l'école*

*(Enquêteur), Mais ça suppose qu'il pourrait y avoir un cousin, un frère ?*

*Comme toute règle, il y a des exceptions, ça peut-être... mais ça, ce sont les éducateurs qui gèrent effectivement. Mais des parents parfois ne savent pas se déplacer, mais y a un contact. Je veux dire que les éducateurs et le titulaire savent que si le cousin vient ou la grande soeur vient, c'est parce qu'il y a eu un contact entre l'école et la famille. Ce n'est pas : tiens c'est ma grande soeur qui est là aujourd'hui, etc. Ça ne s'improvise pas. Voilà, ça, c'est sûr. Et si y a un élève qui vient avec sa grande soeur, on lui dit : c'est bien gentil, je n'ai pas le droit de donner le bulletin à ta grande soeur, donc ton bulletin je te le donne pas et tu l'auras quand tes parents viendront le chercher, voilà. Ça, c'est,*

---

<sup>8</sup> Voir la section « Gestion des contact avec l'école ».

*je dirais, ce qui est, entre guillemets, les réunions officielles. Maintenant, y a, enfin, où il faut transmettre le bulletin, maintenant y a d'autres types de réunions, sans bulletin, et vraiment, des contacts avec l'éducateur ou des contacts avec le préfet ou des contacts avec le titulaire ou la titulaire. Mais, en-dehors de, je dirais du bulletin, à ce moment-là effectivement d'autres intervenants peuvent être présents. Et là ça peut être le grand frère, le cousin, ça peut être un voisin, ça peut être quelqu'un d'un centre PMS, etc. Donc, là ça peut être effectivement, là on accepte, l'école accepte que d'autres personnes interviennent. (...) Et on sait aussi que le grand frère, quand il est présent, ne sait pas toujours très bon, parce qu'il a parfois tendance lui à, comment dirais-je, à remplacer l'autorité parentale qu'il juge défaillante. Et alors parfois, ça fait plus de tort que de bien. Moi j'ai le cas bien précis où un grand frère est venu chez moi en disant, quand j'étais titulaire, mon petit frère travaille bien sinon, il m'a très bien fait comprendre qu'il allait recevoir des coups à la maison »*

**(Enseignant)**

*« Parce qu'il y a aussi le souci de la langue, j'ai eu ça avec des parents un peu plus âgés qui, je pense, étaient quand même dans la 1re génération, dans la 1re vague. Et on était à l'école aussi pour un problème disciplinaire et le papa, il ne parlait pas le français. Et donc, c'est le fils qui traduisait. Et le fils traduisait n'importe quoi. Ils ont été chercher une dame dans l'école qui parlait, qui parlait sa langue, qui parlait le rif et elle a commencé à réellement traduire. La tête du père, comment elle a changé! Mais il ne comprenait pas parce que... (rire), on voyait bien que ça correspondait pas quoi, qu'il nous menait dans un truc »*

**(Enseignant)**

Les extraits qui précèdent témoignent notamment du fait que certaines écoles ont dû réagir aux stratégies de délégation des familles. Confrontée à ces situations, les établissements pourraient être partagés entre d'une part, l'adaptation « de bon gré » à ce qui pourrait être perçu comme un effort de remédiation de la part des familles et d'autre part, la nécessité institutionnellement définie d'impliquer les parents biologiques et de ne pas accrédi-ter leur distance avec l'établissement.

### **3 Stratégies de remédiation, écoles des devoirs, associations.**

Selon Lareau<sup>9</sup>, les parents des classes sociales supérieures et d'une partie des classes moyennes déploient à divers moments de la scolarisation des « filets de sécurité » pour prévenir tous les risques de « chute ». Ils cherchent aussi au travers de services éducatifs plus coûteux et plus sophistiqués (coaching, séjours linguistiques...) et diverses activités extrascolaires à renforcer les avantages de leurs enfants, les dotant de savoirs et de savoir-être. Nos entretiens relèvent, dans une moindre mesure, certaines stratégies également mises en place par des familles issues de l'immigration pour donner davantage de chances de réussite scolaire à leurs enfants. Ces stratégies se traduisent par l'inscription des enfants dans de nombreuses activités extrascolaires, essentiellement sportives ou liées à la culture d'origine (associations culturelles turques, cours d'arabe ou de polonais, etc.), mais également de remédiation scolaire. Ceci pourrait accrédi-ter l'idée que les fortes attentes des parents à l'égard de la réussite scolaire de leurs enfants les poussent à développer des efforts supplémentaires ou alternatifs au suivi scolaire parental.

---

<sup>9</sup> LAREAU, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press

*« Une maman aussi, mais qui ne parlait pas français, mais qui était dans son pays institutrice, qui suivait très fort sa fille aussi, qui mettait en tout cas des choses en place. Parce qu'elle avait des difficultés pour la suivre au niveau scolaire, mais elle mettait des choses en place.*

*(Enquêteur). Mettre des choses en place, c'est-à-dire ?*

*Donc, bah, heu...nous, on propose parfois des écoles de devoirs à des enfants. Dans le quartier, il y a des écoles de devoirs. Bah tout de suite, elle a embrayé quoi »*

**(Travailleur de CPMS)**

*« Les parents avaient une épicerie, ma soeur avait du mal en math, on avait des clients qui venaient, je me souviens qu'il y avait une Kurde d'Iran qui avait fait la chimie, il y avait l'institut kurde, je crois à côté, ma mère avait dit... parce qu'à l'institut kurde on donnait des cours de français et finalement je crois que ma mère leur a demandé s'ils ne connaissaient personne comme prof, ou bien c'était une de nos clientes kurde iranienne qui venait au magasin qui a dit qu'elle avait fait la chimie et ma mère a dit : « ah, tu ne pourrais pas aider ma fille, elle a besoin d'aide en math », et c'est comme ça qu'elle est venue »*

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

*« (Enquêteur) Les enfants quand ils reviennent de l'école, il y a les devoirs ? Comment ça se passe ?*

*Parce que moi en Belgique je suis école des devoirs, moi en Belgique ici là-bas. Parce que pas assez langue. Par exemple il y a eu quelque chose, je sais bien que je ne connais pas quelqu'un pour aider, c'est nous pour ça une semaine deux, trois jours rester l'école des devoirs le lundi, mardi, jeudi.*

*(Enquêteur) Lundi, mardi, jeudi ?*

*Oui, tous les jours 1 heure puis après moi chercher*

*(Enquêteur) D'accord. Donc les devoirs à l'école des devoirs, pas à la maison.*

*Oui, à la maison, toujours il y a examen quelque chose, toujours euh...comment dire, il y a une quelque chose, toujours travailler à la maison. Il y a devoir, moi je dis parce que y a pas assez aider les enfants difficiles c'est pour ça je dis c'est mieux finir à la maison à l'école c'est comme ça »*

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

*« Non, parce que mon père savait à peine lire. Ma mère savait lire, mais sans... non, je ne pense pas que... Je pense que je n'ai jamais fait mes devoirs avec mes parents. Euh, on allait souvent à l'école des devoirs. Donc il y avait une ASBL qui s'occupait d'enfants, je veux dire comme nous, sans moyens et puis des gens qui avaient besoin. Et c'est vrai qu'avant on allait beaucoup à l'école des devoirs pour faire ses devoirs et tout ça, mais, je veux dire sinon... on faisait ça tout seul. (...)*

*(Enquêteur) C'est elle qui avait eu l'idée quelque part ? Je ne sais pas. C'était la génération avant moi. C'étaient ceux qui étaient arrivés ici et qui ne parlaient pas un mot de français qui sont partis en primaire et qui allaient faire leurs devoirs à l'école des devoirs. Et bon, nous, on a suivi ».*

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

*« (Enquêteur) Les petits ?*

*Les petits, mon frère et ma soeur qui me suivait, le numéro quatre et numéro cinq et alors ma petite soeur me dit « tu sais Monsieur XXX à besoin de toi pour faire monitrice*

scolaire ». Eux ils allaient aux animations au R. (école des devoirs) pendant les vacances de 1 heure et demie à 5 heures et demie et moi j'avais 14 ans et donc j'accompagnais comme monitrice je les aidais pour surveiller les enfants et là Monsieur XXX dit « tu sais que à côté au restaurant social YYY, ils vont faire du soutien scolaire pour le secondaire cet été. Si t'as des examens de passage, ça peut t'aider. Ils n'auraient pas été là, j'aurais tout simplement raté parce que le 15 août pendant 15 jours des bénévoles étaient là pour aider les élèves du secondaire ce qui était très rare en '88. Ça ne se faisait pas encore le soutien scolaire et alors il y avait très peu d'élèves et j'étais la seule un jour j'étais la seule avec deux profs. Donc j'ai fait des maths pendant 15 jours, j'ai fait mon travail de français avec un livre à lire sur Marcel Pagnol « La gloire de mon père »

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

« Il y en a beaucoup. Il y en a beaucoup et il y en a même beaucoup qui inscrivent leurs enfants dans des écoles de devoirs qui n'en ont pas besoin. Je vois ça avec ma femme. Elle travaille dans une maison de quartier. C'est une école de devoirs 6-12 ans, dont le but n'est pas de faire les devoirs pour les enfants, mais de faire venir les parents pour pouvoir les épauler justement, dans cette philosophie-là. Donc, c'est un autre truc quoi. »

(Professionnel)

#### 4 Élargir le « champ des possibilités »

Notre étude a également relevé plusieurs cas de trajectoires scolaires exceptionnelles. Malgré une expérience scolaire familiale très faible, certains jeunes effectuent des parcours scolaires radicalement différents de ceux des membres de leurs familles. Souvent, ces personnes font état de rencontres qui leur auraient « ouvert des portes ». Il peut s'agir d'un enseignant, d'un ami ou d'un membre de la famille, d'un acteur du champ de l'éducation ou d'une rencontre fortuite. Des « personnes charnières », souvent distantes des caractéristiques du milieu familial, du point de vue social et culturel, déclenchent un processus d'ouverture personnelle d'un monde vers un autre.

« (Enquêteur) Vous parlez de « ce cher monsieur ». Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

C'est un type de l'E. qui est là-bas pour l'inscription des étudiants. Il me disait que quelqu'un qui vient de terminer les humanités pouvait faire plus, et pourquoi pas l'Université. Et là, ce qui a, c'est que je suis très influençable aussi. Tu vois, quand je sais ce que je veux, je vais dans le sens que je veux, mais j'écoute aussi ce qu'on me dit, les expériences des gens et là je me suis laissé influencer, je pense. Je me suis laissé guidé peut être parce qu'au fond de moi j'avais envie, mais je n'osais pas, tu vois, alors ça, ça été un petit coup pour me pousser »

(Enquêteur) C'est donc l'ami de votre papa qui vous a conseillé au niveau des études à suivre ?

Oui, c'est lui qui m'a un peu guidé, c'est un expert ! »

(Femme, d'origine turque, classe d'âge 40-44 ans, génération 1)

« (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 1)**

*« (Enquêteur). Ils vous ont aidée, ils vous ont orientée, ils vous ont conseillé telle école ?*

*Non, non, ils m'ont conseillée. Je me rappelle M. en période de bloc. On était plusieurs à étudier chez elle quoi. Elle était prof de math et compta. Pour réussir ma rhéto, elle a été d'un grand secours quoi, avec R. qui est mort maintenant. En même temps, je me rappelle que la fois où il a ouvert l'ordinateur, j'avais jamais ouvert un ordinateur de ma vie et puis – je m'en rappellerai toujours - : « c'est quoi ça ? ». « À votre avis, c'est quoi ? ». Et en fait, c'était des lignes électroniques et on appelle ça des bus en fait. Et j'ai dit : « à mon avis, c'est des bus » et pour lui, ça a été le déclic, il s'est dit « ah elle est pas comme celle-là » et donc voilà, ça a commencé bêtement comme ça. J'aurai peut-être été dans une autre école, mon parcours serait peut-être pas du tout le même aujourd'hui ».*

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

Ces témoignages indiquent que ces rencontres permettent aux jeunes d'ouvrir le champ des voies possibles, de s'autoriser à suivre des trajectoires différentes de celles les plus fréquentes et attendues dans leurs milieux familiaux. Dans chacun de ces témoignages, on trouve des personnes qui ont fait confiance aux compétences scolaires du jeune, nourrissant de fortes ambitions pour lui. Ceci plaide pour qu'un maximum de moyens soit mis en œuvre pour d'une part, encourager la mixité au sein des écoles ainsi que les opportunités de rencontre avec des personnes d'horizons socioculturels variés et d'autre part, pour qu'une pédagogie stimulante, fondée sur le renforcement de la confiance de ces jeunes, soit mise en œuvre au sein des écoles<sup>10</sup>.

## **5 Quelques spécificités liées aux nationalités d'origine**

### **5.1 RDC : Répartition des rôles parentaux**

Dans les cas de parcours migratoires familiaux différés, lorsque par exemple, les parents n'émigrent pas en même temps que les enfants, il peut arriver que la famille proche présente dans le pays d'accueil joue le rôle de parent. Ceci est remarquable en ce qui concerne les personnes d'origine congolaise, vu le rôle parfois important accordé aux oncles et aux tantes dans l'éducation des enfants. Dans ce cadre-là, on pourrait postuler que des représentations culturellement déterminées des rôles parentaux accentuent la délégation d'autorité et lui confèrent une forme particulière.

*(Enquêteur) Vous habitiez où à ce moment-là ?*

*Mais moi à ce moment-là j'habitais à Kinshasa, je ne pouvais pas obtenir le visa.*

*(Enquêteur) Ah, en fait, vos enfants à ce moment-là étaient ici avec votre soeur ?*

*Ici avec ma soeur.*

*(Enquêteur) Ils sont arrivés en quelle année vos enfants ?*

*1987. (Enquêteur) Tous ? En même temps ? Oui.*

*(Enquêteur) D'accord, avec votre soeur ?*

---

<sup>10</sup> Voir aussi la section sur « La gestion des contacts avec l'école ».

*Avec ma soeur.*

*(Enquêteur) Et vous, vous étiez restée à Kinshasa ?*

*Oui, à ce nomment là quand je revenais il n'y avait pas de problème.*

*(Enquêteur) D'accord, vous étiez hôtesse de l'air ?*

*Oui. (Enquêteur)*

*Hôtesse de l'air pour Air Zaïre ?*

*Oui pour Air Zaïre.*

*(Enquêteur) Oui c'est ça ?*

*Et à un certain moment, comme on avait plus les avions, À Kinshasa, l'ambassade ne voulait plus nous donner les visas. J'ai fait dix ans sans voir mes enfants ! 10 ans !*

*(Enquêteur) Sans avoir de visa pour arriver ici alors qu'eux...*

*Ils étaient ici, et comme j'étais mère biologique, je n'étais pas mère juridique.*

*(Enquêteur) D'accord, en fait vos enfants ont été déclarés ici ?*

*Comme...*

*(Enquêteur) Comme les enfants de...*

*De ma soeur.*

*(Enquêteur) De votre soeur ?*

*C'est ça !*

*(Enquêteur) D'accord, ce qui fait que biologiquement c'est vous la maman ?*

*Oui, mais juridiquement ce n'était pas moi »*

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

*« (Enquêteur) Comment est-ce que vous vous occupez de sa scolarité? Comment vous vous occupez de ça? Ou est-ce que c'est votre soeur ou je ne sais pas qui?*

*Nous deux on s'occupe d'elle en tout cas si ma grande soeur n'a pas le temps d'aller à l'école ou y a un problème elle me dit de le faire si moi j'ai pas le temps je lui dis de le faire si y a des trucs à signer des fois moi je signe, des fois ma grande soeur aussi,*

*(Enquêteur) Vous habitez ensemble ?*

*Oui,*

*(Enquêteur) Ah oui ?*

*Non avant on habitait ensemble maintenant je suis mariée, mais elle est restée chez ma grande soeur, mais si y a réunion des parents et tout ça,*

*(Enquêteur) Votre fille habite chez sa votre grande soeur?*

*Ma grande soeur ne veut pas la lâcher comme elle n'a pas d'enfant elle ne veut pas la lâcher*

*(Enquêteur) Donc elle a deux mamans?*

*Ou, oui elle même elle le dit j'ai deux mamans, je suis riche*

*(Enquêteur) D'accord donc il y a votre soeur et il y a vous ?*

*Oui, elle a deux personnes qui sont toujours derrière elle, de ce côté-là elle ne respire pas, on est toujours derrière elle. »*

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

Au sein de cette diaspora congolaise, la parentalité « sociale » est particulièrement importante et recouvre plus de domaines de l'activité parentale que dans d'autres communautés. L'oncle maternel peut en l'occurrence endosser le rôle de père social. Oncles et tantes « utérins » ou « maternels » sont plus intimement liés à leurs neveux que dans l'aire culturelle maghrébine ou turque. Toutefois, même si certaines différences dans la structure de la famille se perpétuent, il convient de se garder d'une conception réifiée de la culture qui supposerait que les caractéristiques culturelles des populations issues de l'immigration se perpétuent de génération en génération, indépendamment des conditions historiques, sociales et économiques dans lesquelles elles évoluent.

*« Parce que par mes lectures et par ma formation que j'ai suivie, donc...et alors, j'ai la tante, l'oncle, les...enfin, l'oncle et la tante qui me téléphonent hein (rire). J'ai toute la famille qui me sonne.*

*(Enquêteur) Ah oui ?*

*Ah oui, oui, oui. Ils sont preneurs, oui, oui. Et ils essaient de trouver des solutions, oui, oui. Là, ils investissent terriblement le scolaire et l'enfant, pour le moment, est vraiment en décrochage et il se mobilise toute la famille. Et ça, c'est vraiment typique des Congolais, enfin... »*

**(Travailleur de CPMS)**

*« J'ai des familles congolaises...notamment une que je suis vraiment beaucoup pour le moment parce que la maman est très...j'ai vu le papa, j'ai vu la maman et alors là moi, j'essaie quand même de voir beaucoup la famille élargie »*

**(Travailleur de CPMS)**

## **5.2 Origines turques et marocaines**

Si, dans le cas de la diaspora congolaise, on ressent particulièrement l'influence des oncles et tantes sur les décisions ayant trait à la scolarité des enfants, dans le cas des familles d'origine turque et marocaine, ce sont principalement les grands frères et grandes sœurs qui jouent un rôle important, bien que les oncles et tantes semblent intervenir davantage que dans les familles belges autochtones.

*« Ça dépend vraiment. Parfois, c'est même que le frère quand les parents ne parlent pas le français, c'est le frère aîné. Il s'occupe beaucoup...les frères aînés et les soeurs aînées s'occupent beaucoup des.... C'est parfois seulement eux qui se déplacent.*

*(Enquêteur) Marocains, Turcs, Congolais ?*

*Non, je dirais plutôt Marocains et Turcs. (Enquêteur). Marocains et Turcs ?*

*Oui »*

**(Travailleur de CPMS)**

*« (Enquêteur) Si maintenant, on se rapporte aux familles turques et aux familles marocaines ?*

*Moins.*

*(Enquêteur) Moins d'interventions des oncles, des tantes ?*

*Oui, mais je le sollicite peut-être moins aussi.*

*(Enquêteur) Ah oui, d'accord.*

*Je le sollicite peut-être moins aussi, mais ils ne le proposent pas d'emblée quoi.*

*(Enquêteur) Non, ça ne vient pas naturellement.*

*Parce que parfois...c'est comme ça aussi que moi, je me suis rendu compte, parfois ils viennent à deux les Africains. Enfin, ils viennent d'eux-mêmes à plusieurs, donc... bah, plutôt que de les laisser dans la salle d'attente, je dis : « est-ce que vous voulez que tout le monde vienne ? » Que ça arrive rarement avec les familles marocaines ou turques »*

**(Travailleur de CPMS)**

### **5.3 Origines polonaises**

La conscience de l'importance de la maîtrise de la langue française pour s'intégrer est largement partagée au sein de cette diaspora. Les efforts déployés pour apprendre la langue et plus globalement, s'intégrer dans la société d'accueil semblent également davantage tournés vers des institutions ou des personnes extérieures à la famille.

*« (Enquêteur) Et comment vous êtes arrivé dans cette classe de français à X (école secondaire catholique) ?*

*C'est la prof de X qui nous a....*

*(Enquêteur) Non, mais avant ?*

*Moi j'ai demandé à une copine. Enfin, il y a une dame ici, une Polonaise, qui aide pour traduire. Donc, elle m'a amenée dans une autre école d'abord. Mais je n'ai pas voulu faire professionnel. Parce qu'ils ont dit « si je ratais une classe », ils ont dit « tu fais mieux d'apprendre la langue pour aller "secrétaire" ». Je ne sais pas, tous des trucs comme ça. Mais je n'ai pas voulu faire ça. Donc il a proposé des classes spéciales. Et donc, je me suis inscrite dans la première école toute proche.*

*(Enquêteur) Et c'est qui cette dame ? Une assistante sociale ?*

*Maintenant elle travaille dans une banque. Elle aide parfois pour les Polonais, pour traduire. Elle traduit des documents.*

*(Enquêteur) Et comment vous l'avez rencontrée ?*

*On a un petit journal polonais qui est, qu'on peut prendre dans les magasins polonais. Il y a beaucoup d'annonces et on peut trouver une aide, du travail, des choses comme ça. Tout ça dans notre langue, c'est plus facile. Et comme ma mère parle pas le français, c'est comme ça qu'elle nous a aidées »*

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

## **Conclusions**

### Ancrer le travail scolaire dans l'école

Au vu des témoignages recueillis, on constate que les parents issus de l'immigration font largement appel aux ressources disponibles dans et hors du champ familial pour pallier une éventuelle faible expérience du milieu scolaire. Ces stratégies démontrent une volonté d'inscrire leurs enfants dans la réussite scolaire. Toutefois, au vu des difficultés vécues par

les jeunes issues de l'immigration, il apparaît que ces stratégies demeurent insuffisantes. Les personnes auxquelles il est fait appel au sein de la famille ont leurs propres limites en termes de compétences et de temps disponibles. Il y a aussi les limites de l'institution scolaire pour qui l'intervention d'autres personnes que les responsables légaux peut être perçue comme une forme de désengagement des parents. Il y a enfin les limites des moyens financiers que l'on peut mobiliser pour la remédiation ou le rattrapage scolaire.

Dans un contexte où la réussite scolaire des personnes issues de l'immigration se joue aussi largement à l'extérieur de l'institution, les insuffisances des ressources extérieures sont d'autant plus sensibles. Choix d'école, suivi scolaire, orientation, gestion des relations avec l'école, remédiation, etc. sont autant de domaines d'action où des différences - en capital économique, social et culturel - entre les familles seront déterminantes pour l'avenir des jeunes. Ceci devrait nous amener à tenter de ramener, autant que possible, à l'intérieur de l'école les déterminants de la réussite scolaire.

### Améliorer l'accueil des parents

Tendre à ce que l'essentiel, en matière d'apprentissage scolaire, se joue à l'intérieur de l'école n'est pas incompatible avec des formes de collaboration entre les établissements scolaires et les familles. Dans ce cadre-là, il pourrait être utile de se pencher davantage sur les modalités d'implication des parents issus de l'immigration dans la scolarité de leurs enfants. Les contacts organisés entre ces familles et les écoles pourraient faire l'objet d'une attention particulière. Il est important que les établissements scolaires soient conscients des difficultés tant linguistiques que culturelles rencontrées par certains parents lorsqu'il s'agit de rencontrer l'école. Ce fossé culturel peut accroître la crainte de ne pas maîtriser la situation, de ne pas savoir réagir comme il faut et d'être dépossédé de son autorité. Il revient à l'école d'essayer de gérer cette rencontre avec tact.

*« Parce que les parents, eux, c'est aussi, comment on pourrait appeler ça ? C'est parfois au niveau même de l'estime de soi des parents, j'ai l'impression, dans les écoles. Quand on n'a pas bien la langue, quand on ne maîtrise pas bien, quand on n'a peut-être pas le niveau et ainsi de suite, ça dépend très fort la façon dont on va être reçu. Si on est reçu où on va essayer de se mettre à niveau et machin, c'est chouette, c'est génial. Mais quand on est reçu effectivement en rejetant la personne ou en disant : « ouais m'enfin, c'est quand même incroyable », on entend ça souvent : « enfin bon, ils sont en Belgique depuis combien d'années ? » Mais la personne, elle le sent quoi. C'est très difficile pour un parent d'être humilié par exemple dans une école avec son enfant. Personne ne va jamais retourner. Jamais, jamais, jamais. J'ai eu ça aussi. Une personne (...) en sortant, elle pique une colère monstre, en disant : « m'enfin, ils m'ont humiliée devant... Ils m'ont humiliée devant mon fils et c'est... Toi-même tu étais là, comment... ».*

(Médiateur social)

Par ailleurs, même si certains domaines de la scolarité d'un jeune méritent de faire l'objet d'un accord entre l'établissement scolaire et les parents ou les responsables légaux, il conviendrait également que l'école soit sensibilisée à l'importance du recours à des ressources extraparentales dans les familles. Dans certains cas, il pourrait être utile pour le personnel éducatif de reconnaître une certaine légitimité, plus pratique que légale, à l'intervention de personnes extérieures au premier noyau familial.

## **Bibliographie**

### Sources papier

LAREAU A. (2003) *Unequal Childhoods*, Berkeley: University of California Press

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

### Sources internet

MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION. *Contrôle de l'assiduité scolaire*.

<http://eduscol.education.fr/cid46689/controle-de-l-assiduite-scolaire.html>. Consulté le 10/10/2012



