



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Le rapport à l'école et aux savoirs des familles d'origine immigrée. Liens avec la réussite scolaire des jeunes

Synthèse des résultats – Juin 2013

*Recherche commandée par la Direction de la Recherche du Secrétariat général du
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Recherche réalisée par la Haute École Paul-Henri Spaak, section IESSID sous la direction
de Daniel Arnoldussen*



URIAS *Unité de Recherche en Ingénierie et Actions
Sociales*

Acteurs de la recherche

Responsable de la recherche : Daniel ARNOLDUSSEN

Réalisation de la synthèse : Pierre ASSENMAKER

Coordination de la recherche : Caroline MAEYENS, Pierre ASSENMAKER, Daniel ARNOLDUSSEN

Equipe de recherche (par ordre alphabétique): Daniel ARNOLDUSSEN, Pierre ASSENMAKER, Stefano GUIDA, Caroline MAEYENS, Silvia MESTURINI, Michel ROMAINVILLE, Sylvia SCULIER, Véronique TSHIAMALENGE.

Révision des textes, gestion administrative et financière : Benoît STOFFEN

Conception et gestion de la base de données informatique : Frédéric KODECK

Réalisation d'entretiens (par ordre alphabétique): Khadija AMRANI, Daniel ARNOLDUSSEN, Pierre ASSENMAKER, Sbai BASSIDI, Claire BUFFET, Norjeta BERISHA, Etienne BIernaux, Marie CHANOINE, Rémi DEKONINCK, Alice DENIS, Gloria DEL MASTRO, Clara DERHET, Papa FAYE, Stefano GUIDA, Jean-luc KNODEN, Hagar LACHIRI, Amand LEFEBVRE, Anne-Laurence LEFIN, Sabrina LICATA, Laurence LOUCKX, Caroline MAEYENS, Fouzia MARHFOUR, Silvia MESTURINI, Aude MEULEMESTER, Antoine NICOLAS, Melissa PENSERINI, Michel ROMAINVILLE, Astrida ROTSAERT, Marc RUIZ-PORTELLA, Julie SANTINELLI, Sylvia SCULIER, Véronique TSHIAMALENGE, Jean-Luc VAN KEMPEN, Myriam VAN ROY, Dorine VOGLAIRE, Jamal ZEMMOURI

Les étudiants du Master en Ingénierie et Action Sociales de la Haute Paul-Henri Spaak qui ont chacun réalisé un entretien dans le cadre de leur formation (par ordre alphabétique): Dounia AARAB, Guadalupe ACEVEDO, Aurore ASINARI DI SAN MARZANO, Hajar ATARHOUCHE, Sylvie BALLE, Mounia BARBANA, Rachid BARGHOUTI, Blerta BLAKAJ, Fabien BOUCQUEAU, Clotilde BRUTER, Aurélie CAMENEN, Matthis CAMER, Karim CHIHAB, Julie DANIEL, Sullivan DE VOS, Eileen DEKONINCK, Gloria DEL MASTRO, Stéphanie DELBOVIER, Carisa DELGADO DIAS, Benjamin DESCAMPS, Dimitri FRESON, Renaud GEERAERTS, Kito Muana ISIMBA, Minette JAPAH, Carly KANYINDA, Pauline LE NOCHER, Angelo LOURENCO MARTINS, Amadou MAMAN, Abel Robert MANDJOMBE BOSSAMBO, Aude MEULEMEESTER, Pierre NAULIN, Emmanuel NGATHUESSI, Antoine NICOLAS, Frédérique RENAULT, Lufuma SAKALALA, Espérance UWAMBAZISA, Sandrine VAN DYCKE, Michaël VANEECKHOUT, Brice WAUTHELET

Retranscription d'entretiens (par ordre alphabétique) : toutes les personnes précitées auxquelles il faut encore rajouter Sabine BEN KHAYAT, Mathieu BOSSCHAERT, Véronique BRAIBANT, Adeline DECLERCQ, Fatiha EL BAGHDADI, Laurence GELIS, Amélie GILSON, Steve HARLALL, Dounia MELIANI, Thuy Linh NGUYEN et Nathalie ROUSSEAU.

Haute École Paul-Henri SPAAK

Département Social

Unité de Recherche en Ingénierie et Action Sociales (URIAS)

Bruxelles, juin 2013 pour la synthèse

Contacts

Haute École Paul-Henri SPAAK
arnoldussen@he-spaak.be

Fédération Wallonie - Bruxelles
christine.houdart@cfwb.be

Table des matières

<i>Acteurs de la recherche</i>	2
<i>Table des matières</i>	3
Conception et mise en œuvre de l'étude.....	5
I. Histoires migratoires collectives et influence sur la gestion de la scolarité des enfants	7
1. Histoires migratoires collectives	7
2. Distribution de la connaissance du français et de la scolarisation	8
3. Influence de la « condition d'immigré » sur la scolarité des enfants.....	9
II. Les conditions d'apprentissage dans le milieu familial	11
1. Des mères peu scolarisées	11
2. Le suivi scolaire : difficultés et arrangements	11
III. Exercice de l'autorité parentale.....	15
1. Valeurs et références éducatives	15
2. Pratiques éducatives.....	16
3. Contournement de l'autorité parentale	18
IV. Traitement du genre et scolarité.....	19
1. Introduction	19
2. Pratiques éducatives différenciées	19
3. Impact des pratiques éducatives différenciées sur la scolarité	20
4. Mariages « au pays » et impact sur la scolarité	22
V. La gestion des parcours scolaire.....	23
1. Les choix scolaires, enjeux de reproduction sociale.....	23
2. Sur base de quels critères choisit-on son école ?	23
3. Mobilité scolaire.....	25
4. Le choix des filières.....	26
5. Filières qualifiantes disqualifiées	29
VI. La gestion des contacts avec l'école	31
1. Les relations entre enseignants et parents	31
2. Les relations entre enseignants et élèves	32
3. Relations entre pairs	34
4. L'institution et les familles.....	34
VII. Personnes ressources extérieures.....	35
1. Pourquoi recourir à ces personnes ?.....	35
2. Intervenants.....	35
3. Domaines d'intervention	36
4. Quelques spécificités liées aux nationalités d'origine.....	37
VIII. Environnement, cadre de vie, quartier	39
1. « Passer du temps dehors ».....	39
2. « L'école de la rue » : un enjeu de socialisations concurrentes.....	39
3. Communautés ethno-religieuses : ghettoïsation, renversement du stigmaté et repli communautaire	40
IX. Sentiment d'intégration ou d'exclusion scolaire et sociale	43
1. Préjugés culturels et identité assignée	43
2. Port du voile et durcissement identitaire.....	43
3. L'imaginaire de l'échec	44
4. Le sentiment de discrimination dans les rapports scolaires.....	44
X. Rapport au savoir.....	47
1. Savoir et identité.....	47
2. Styles de rapport au savoir	47

XI.	Représentations et attitudes développées à l'égard de l'école	51
1.	Déterminants des représentations de l'institution scolaire	51
2.	Attentes vis-à-vis de l'école	53
3.	Déterminants du sentiment de compétence	54
XII.	Suggestions d'améliorations – recommandations	57
1.	L'environnement scolaire.....	57
2.	L'institution scolaire	58
3.	La relation pédagogique	62
XIII.	Conclusion	65
	Bibliographie.....	69

Conception et mise en œuvre de l'étude

Objectifs de l'étude

Ce rapport constitue la synthèse d'une étude réalisée entre 2009 et 2012 pour le compte du Service de la Recherche du Secrétariat général de la Communauté française de Belgique. Il a pour objet les représentations, attitudes et pratiques que les populations issues de l'immigration développent à l'égard de l'école, de la scolarité et du savoir. Cette étude tente de répondre aux questions posées suite aux analyses¹ des enquêtes PISA². Ces analyses, réalisées en Belgique par l'équipe du GERME³ sur base des données des enquêtes PISA de 2003 et 2006, révèlent, entre autre, que les élèves issus de l'immigration obtiennent des résultats scolaires inférieurs à ceux des « belgo-belges », même lorsqu'on neutralise les effets de facteurs comme le statut socio-économique des parents et la langue parlée à la maison - éventuellement différente de celle parlée à l'école -. Dans la foulée, ils appellent à la réflexion « sur les effets probables de facteurs liés à l'origine ethnique et nationale comme sources d'inégalité »⁴. Nos objectifs se situent dans cette lignée dans la mesure où nous partons de l'hypothèse que ces jeunes vivent des réalités spécifiques du fait par exemple de l'expérience scolaire de leurs parents dans leurs pays d'origine, des parcours et projets migratoires familiaux, de la gestion de l'autorité parentale, des dynamiques de genre et des dynamiques identitaires au sein de certaines composantes migratoires, etc. Nous nous attacherons donc à décrire l'influence de ce qu'A. Sayad⁵ appelait « la condition d'immigré » sur les représentations de l'institution scolaire et in fine, sur les parcours scolaire.

Options méthodologiques : une démarche qualitative, inductive et compréhensive

La recherche que nous avons réalisée est, contrairement aux études Pisa et à leurs analyses, fondée sur une démarche qualitative. Cette démarche est particulièrement appropriée pour recueillir les représentations⁶ que se font les familles issues de l'immigration de la scolarité en Belgique.

La technique de recherche choisie est l'entretien individuel semi directif. Dans cette étude, nous avons privilégié « l'entretien compréhensif »⁷ mené dans une perspective de « récit de vie thématique », comme méthode de collecte des données. Cette technique a pour caractéristique principale de ne pas induire ou orienter les contenus livrés par les répondants. Les enquêteurs disposent d'un guide d'entretien pré testé qui reprend les principaux thèmes sur lesquels les répondants sont amenés à s'exprimer. La conversation libre est simplement « guidée » par les enquêteurs.

Un guide d'entretien unique comportant à l'origine huit thématiques a été utilisé par l'ensemble des enquêteurs. Ce guide fut élaboré de manière à intégrer les problématiques principales auxquelles renvoie la littérature relative à la scolarité des populations immigrées. Lorsqu'en cours de recherche, de nouveaux éléments sont apparus, ils ont été intégrés au guide d'entretien général qui a donc été actualisé à plusieurs reprises. Partant de 8 problématiques en début de recherche, notre guide d'entretien a fini par en aborder une quinzaine qui font presque toutes l'objet d'un chapitre à part entière dans cette synthèse. Ceci correspond à notre volonté de privilégier une démarche de recherche inductive. Dans ce type de

¹ JACOB, D., A. REA, HANQUINET L.. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin. JACOBS D., REA A., TENEY 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, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 94 p.

² Programme for International Student Assessment

³ Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Egalité, Institut de sociologie, Université Libre de Bruxelles ULB.

⁴ JACOBS D. et alii, (2009), *op.cit.*, p. 85.

⁵ SAYAD A, 2006. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Paris : Raisons d'agir.

⁶ Edgar Morin décrit la représentation comme est une synthèse cognitive qui intègre des éléments liés à la perception (action du réel sur nos sens), à l'entendement (notre faculté de compréhension) et à la mémoire (les schèmes mémorisés). Les représentations ne sont donc pas des faits réels, elles sont cependant considérées comme étant la réalité par celui qui les élabore. MORIN E. (1992) *La méthode*, tome 3. Paris : Seuil p. 106-107.

⁷ KAUFMANN J.-C., (2007) *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin

processus, les hypothèses ne se sont pas construites *a priori* ou *a posteriori* mais au cours même du travail d'enquête.

Public cible et échantillonnage

Le groupe cible principal était composé de 204 personnes d'origine étrangère, qu'elles aient acquis ou non la nationalité belge. Quatre nationalités d'origine ont été retenues : marocaine, turque, congolaise et polonaise. Ces nationalités ont été choisies en fonction de leur importance démographique en Belgique et de leur dispersion géographique sur trois continents.

L'étude a couvert l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle s'est focalisée sur les milieux urbains où les populations immigrées sont plus particulièrement concentrées : Bruxelles, Liège et Charleroi. En outre, les répondants appartiennent à des strates sociales peu favorisées tant du point de vue économique que culturel.

Les personnes interviewées ont également été réparties en fonction d'un critère générationnel. Le terme génération est défini à partir du degré d'ancrage dans la scolarité secondaire en Belgique et non pas à partir de la temporalité liée à l'arrivée sur le territoire du pays d'accueil⁸.

Outre les élèves et familles issus de l'immigration, des professionnels impliqués dans le traitement du problème social que représente les moindres performances scolaires de certaines catégories de jeunes d'origine immigrée ont également été interrogés au cours de l'étude. Ces professionnels ont apporté des éclairages qui ont complété utilement les informations obtenues auprès des élèves et des familles.

Nous avons donc souhaité rendre l'échantillon le plus représentatif possible de la population issue de l'immigration en Belgique en intégrant le poids démographique relatif de chaque population ciblée ainsi que sa répartition entre plusieurs générations.

L'analyse : transcription, informatisation, codage et croisement de variables

La première transformation des entretiens « oraux » réalisés a consisté à informatiser intégralement l'ensemble des entretiens réalisés. Une fois cette opération terminée, le résultat a été introduit dans une base de données permettant de découper l'information en thématiques et en sous thématiques. Il est alors devenu plus aisé d'analyser l'information en regroupant, de manière transversale, les extraits relatifs à certaines thématiques et sous thématiques. Par ailleurs, la base de donnée utilisée nous donnait la possibilité de croiser la lecture thématique avec certaines catégories de notre échantillon, à savoir les nationalités d'origine, les générations, les types de répondants, afin de repérer d'éventuelles récurrences dans les discours de nos interlocuteurs.

Options de présentation de cette synthèse

Pour présenter nos résultats, nous avons souhaité respecter la démarche qualitative et inductive poursuivie depuis le démarrage de cette étude. Cette synthèse est donc structurée de manière à mettre en évidence, au début de chaque chapitre, quelques extraits des témoignages recueillis. Le choix des extraits a été réalisé de manière à rendre sensible, pour le lecteur, la force et la variété des témoignages collectés.

⁸ Suivant notre terminologie, la Génération 0 est attribuée à toute personne qui n'a pas été scolarisée pendant au moins 4 années dans l'enseignement secondaire belge mais qui a, par contre, accompagné la scolarité de ses enfants dans l'enseignement secondaire belge francophone pendant au moins 4 ans. La génération 1 est attribuée à toute personne qui a été scolarisée dans l'enseignement secondaire belge francophone pendant au moins 4 ans et la génération 2 aux descendants de la génération 1.

I. Histoires migratoires collectives et influence sur la gestion de la scolarité des enfants

I. Histoires migratoires collectives

« Et pendant la formation, il y a eu pillage. La société a plié bagages. Il (son époux) est venu ici (en Belgique). La société est retournée en Belgique. La société a quitté le Congo, tous les directeurs, tout le monde. Et mon mari était ici. C'est la société qui l'avait envoyé. (...) Mais pour le rejoindre, ça m'a pris quand même cinq ans. (...) cinq ans après, je suis arrivée. Et, là quand on est allé le rejoindre, l'aîné avait cinq ans et la petite avait quatre ans.

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

« Ca c'est décidé en 89, mon père était déjà pré pensionné et il était temps de rentrer et quand mon grand frère a dit : « non, je veux terminer mes études ». La grande (sœur) a dit : « je veux terminer mes études aussi » et celle qui me suit aussi. Alors mon père a dit : « après on ne partira plus » parce que ceux qui avaient 10 ans de moins que nous, allaient être justement en humanités et il faudra aussi terminer les humanités. Donc mon père a décidé en 89 qu'on ne partirait pas pour toujours. »

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

« Mon mari c'est un immigré qui vient du Maroc, moi je suis née en Belgique. Lui il est analphabète, mais moi je ne le suis pas (...) C'est à moi d'avoir un rôle vis-à-vis de mon mari et de conscientiser mon mari pour des choses qu'il ne connaît pas. Il a toujours été berger, agriculteur, il n'a jamais eu un journal de classe, donc j'ai dû lui dire, voilà en Belgique les choses se font comme ça et il est conscient de ça parce que il a quitté ce paysage là, il sait que les enfants ne seront pas des agriculteurs, il sait aujourd'hui que c'est un autre horizon et c'est moi qui doit avoir ce rôle, puisque je n'ai pas le choix. »

(Femme, d'origine marocaine, 35-39 ans, génération 0)

I.1. République Démocratique du Congo

Les personnes d'origine congolaise, arrivées avant la date charnière de l'année 1991, sont majoritairement venues en Belgique munies d'une bourse de l'État zaïrois pour poursuivre une formation supérieure. Vu la dégradation de la situation socioéconomique de l'ex Zaïre à la fin des années 80 et pendant les années 90, nombreux furent ceux qui décidèrent de s'établir définitivement en Belgique.

Les enfants de ces migrants ont généralement bénéficié d'un appui scolaire intense et judicieux facilitant leur réussite scolaire. Les parents scolarisés pour la plupart dans l'enseignement catholique au Congo, c'est-à-dire un système inspiré du système scolaire belge, n'ont pas eu de difficultés à appréhender le fonctionnement scolaire belge.

La situation des migrants d'origine congolaise arrivés après 1991 est toute différente. Ces nouveaux arrivants n'ont souvent pas terminé le cycle secondaire. Ils se révèlent en conséquence généralement plus démunis en matière de gestion de la scolarité de leurs enfants.

I.2. Turquie

Les entretiens montrent que, chez les populations d'origine turque, les facteurs qui déclenchent la migration sont principalement d'ordre économique, une préoccupation qui se retrouve également dans les discours des répondants kurdes, syriaques ou arméniens.

De nombreux conflits opposent les Kurdes à l'état turc parce qu'ils estiment être victimes de discriminations. Les interlocuteurs kurdes que nous avons rencontrés manifestent la volonté d'affirmer leur identité ethnique. Cette mobilisation identitaire a, selon eux, des effets positifs sur la scolarité des enfants

en Turquie comme en Belgique car la réussite scolaire et l'ascension sociale qui en découle apparaissent comme des moyens de s'affirmer en tant que Kurde. Les migrants syriaques rencontrent les mêmes problématiques.

Quelle que soit l'appartenance ethnique et religieuse des répondants, les parcours migratoires des familles originaires de Turquie paraissent singulièrement erratiques. Ces parcours chaotiques sont dommageables pour les enfants qui sont scolarisés successivement dans des pays organisant des systèmes scolaires différents dans des langues différentes. Par ailleurs, lorsque les parents originaires de Turquie sont analphabètes, ils connaissent des difficultés importantes dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

1.3. Pologne

Les personnes d'origine polonaises arrivées avant 1989 décrivent leur migration comme le résultat de leur volonté de fuir le régime politique communiste. Celles arrivées après cette date l'expliquent par l'intention d'améliorer leurs conditions matérielles d'existence.

Quel que soit le type de parcours migratoire qu'elles ont connu, les personnes d'origine polonaise ont, hormis quelques exceptions datant d'avant la seconde guerre mondiale, toutes été scolarisées dans le système d'enseignement polonais avant de parvenir en Belgique. Ces migrants sont donc familiarisés avec le fonctionnement scolaire et ses exigences. Ils disposent généralement de l'expérience nécessaire des principes fondamentaux du système éducatif institutionnel pour assurer le suivi scolaire leurs enfants. Cet avantage est souvent neutralisé par leur méconnaissance de la langue française lors de leur installation en Belgique.

1.4. Maroc

Les entretiens réalisés avec des personnes d'origine marocaine montrent que celles-ci migrent principalement pour des raisons économiques. Elles tentent d'échapper à des situations de précarité.

Les témoignages indiquent que le degré de scolarisation des migrants arrivant du Maroc est fort variable mais reste faible voire inexistant dans de nombreux cas, particulièrement lorsque les migrants proviennent de zones rurales. Un rapport intitulé « Éducation au Maroc – analyse du secteur » réalisé en 2010 par L'UNESCO pointe, chiffres à l'appui, les carences et les inégalités propres au système scolaire marocain. Il y est question d'une accessibilité différente selon le genre et le milieu - urbain ou rural.

Du point de vue linguistique on note qu'une partie de ces migrants a une relative connaissance du français alors qu'une autre partie n'en a aucune et ne parle que l'arabe dialectal et/ou l'une des langues appartenant au groupe linguistique berbère.

2. Distribution de la connaissance du français et de la scolarisation

Les migrants marocains occupent du point de vue linguistique une position intermédiaire entre les migrants congolais qui maîtrisent généralement bien le français dès leur arrivée en Belgique et les migrants turcs ou polonais qui n'en n'ont aucune connaissance. Or, la maîtrise de la langue d'enseignement est essentielle pour que des parents puissent accompagner efficacement la scolarité de leurs enfants. Ces différents constats permettent de déterminer un continuum à l'extrémité duquel se trouvent les migrants congolais qui possèdent souvent une bonne connaissance du français, au centre duquel se situent les migrants marocains qui en ont une connaissance plus ou moins approfondie selon les individus et, enfin, à l'autre extrémité, les migrants turcs et polonais qui à de très rares exceptions près n'ont aucune connaissance du français.

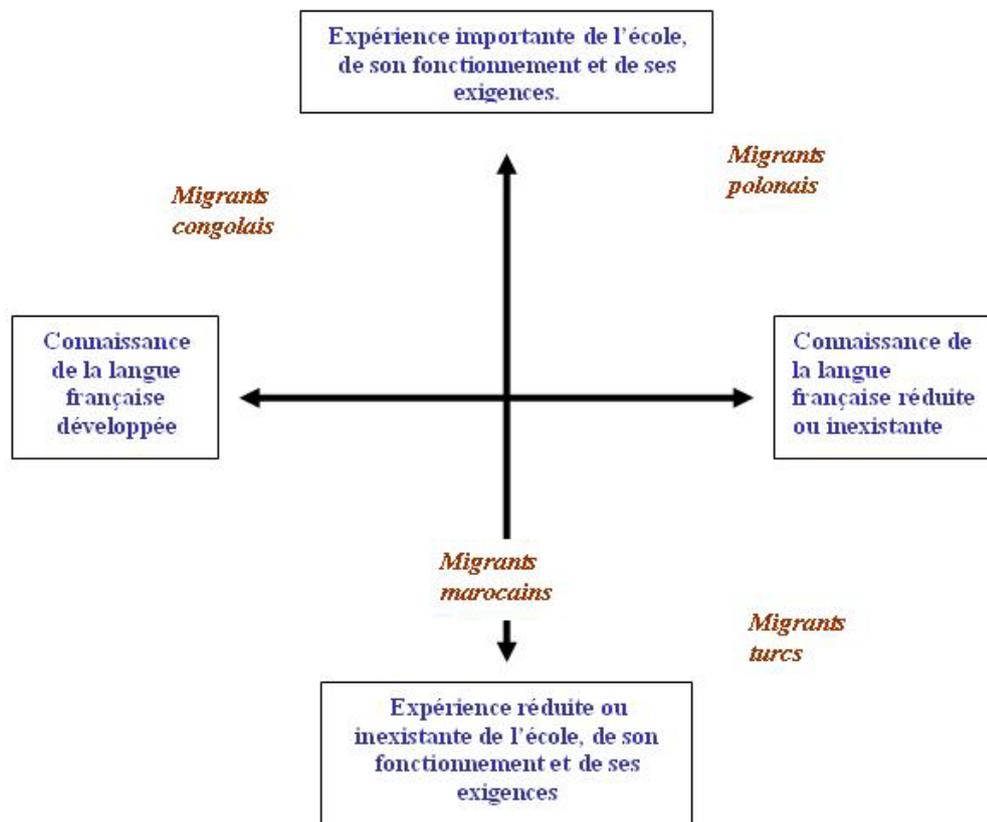


Figure 1 : Distribution du français et de la scolarisation au sein de l'échantillon

Hormis la connaissance de la langue d'enseignement, le degré de familiarité des parents avec l'apprentissage scolaire apparaît également comme un facteur qui pèse lourdement sur les aptitudes des parents à assurer le suivi scolaire de leurs enfants. Un second continuum se dessine dans ce domaine. En effet, les migrants d'origine polonaise ont tous été scolarisés en Pologne jusqu'au niveau secondaire au moins et disposent donc d'une bonne connaissance du fonctionnement scolaire et de ses exigences. Bien que les niveaux de scolarisation soient très contrastés en leur sein (de certificat d'études primaires jusqu'à la thèse de doctorat), les migrants congolais ont généralement fréquenté l'école et en connaissent le fonctionnement. Ce n'est pas nécessairement le cas des migrants marocains ou turcs dont une proportion importante n'a jamais été scolarisée ou n'a que brièvement fréquenté l'école.

3. Influence de la « condition d'immigré » sur la scolarité des enfants

(...) Et même si les parents sont là, les parents sont dans des problématiques plus prenantes que finalement la scolarité de leurs enfants.... Ils n'ont pas le temps parce qu'ils essayent de se dépêtrer dans de tas d'autres contingences de leur vie, que de pouvoir s'occuper de leurs enfants ... Les jeunes peuvent pas venir à l'école parce qu'il y a d'autres choses dont ils doivent s'occuper... Les petits frères, les petites sœurs, ceux qui parlent davantage le français que leurs parents pour pouvoir les aider à faire des démarches auprès des administrations, au niveau médical aussi, il y a beaucoup de jeunes qui assistent des parents qui ne parlent pas le français et dont les parents sont malades ou nécessitent un suivi régulier et qui les accompagnent dans ces démarches-là. Et donc ils manquent beaucoup l'école par rapport à ça aussi. Et ça, ça se retrouve dans toutes les nationalités. »

Psychologue CPMS

Nous pouvons affirmer que tout parcours migratoire se pense et se construit à partir d'une situation de vulnérabilité sociale dans le pays d'origine, qui se répercute très fréquemment dans le pays d'accueil. Les problématiques identifiées au niveau du contexte de vie peuvent être de nature différente et font partie d'un spectre qui va de la question de l'analphabétisme parental, ou du moins d'un très faible capital culturel, jusqu'aux problèmes de survie matérielle ainsi que d'obtention des permis de séjour. Ces « petites

misères », selon l'expression de P. Bourdieu, peuvent de manière variable porter préjudice à la scolarité des enfants lorsqu'elles induisent l'absentéisme scolaire et provoquent l'exclusion de certaines écoles. Le témoignage d'un professionnel (ci-dessus) à propos des conditions de vie des familles migrantes soulève avec force la question de la hiérarchisation des difficultés auxquelles certaines familles doivent faire face et l'émergence d'un principe de réalité qui voit l'implication scolaire reléguée en arrière plan.

Par ailleurs, nous attirons ici l'attention du lecteur sur l'importance déterminante de ce qu' A. Sayad⁹ appelait « l'élément constitutif de la condition d'immigré » et « l'illusion du provisoire », à savoir la question du retour au pays comme horizon ultime du processus d'immigration. Nos entretiens, corroborés par les travaux d'enquête de Z. Zéroulou¹⁰, réalisés en France auprès d'élèves d'origine algérienne, montrent que l'intensité du projet de retour au pays et la vigueur des liens maintenus avec le milieu d'origine ont, entre autres facteurs, une influence prépondérante sur la scolarité des élèves migrants. Pour Z. Zéroulou les jeunes qui réussissent un parcours scolaire favorable sont ceux dont la famille abandonne rapidement et définitivement les projets de retour, introduit une rupture nette avec le milieu d'origine et se concentre dès lors sur l'insertion des enfants dans la société française notamment au travers de leur scolarité.

⁹ SAYAD A, 2006. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Paris : Raisons d'agir.

¹⁰ ZEROULOU, Z. 1985. Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne des migrations internationales*, 1 (2) : 107-117.

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

II. Les conditions d'apprentissage dans le milieu familial

I. Des mères peu scolarisées

« Mes parents mettaient la pression sur la réussite. Surtout ma mère. [...] C'est vrai que c'est important l'école et elle le dit tout le temps. J'ai de la famille qui, souvent... enfin c'est souvent le cas des Marocaines qui viennent de la campagne. Ils disent : Attention, les filles n'ont pas besoin d'étudier parce qu'elles terminent de toute façon comme femmes au foyer. Il s'agissait surtout du mari de la sœur de mon père. J'ai souvent entendu ce genre de raisonnement et ma mère a toujours défendu la nécessité d'envoyer ses filles à l'école. Elle disait : Non ! Et si leur mari un jour tombe malade ou s'il arrive quelque chose, qui va s'occuper d'elles ? Vous me signez alors un contrat maintenant pour dire que vous allez prendre soins d'elles ? Elle lui disait comme ça et il se taisait. »

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

« Quand je suis venue ici. D'abord, je ne peux pas sortir. J'étais un peu coincée à la maison. Quand mes enfants étaient petits, je ne pouvais pas sortir. Je ne pouvais pas bouger, pas apprendre le français. Je ne peux pas travailler, c'était comme ça ! Avec mon mari, c'était comme ça ! Reste à la maison et bouge pas et tu fais des enfants et rien d'autre ! Et l'éducation des enfants, va faire comme lui, il veut, d'accord ? »

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

Les témoignages indiquent qu'il est encore fréquent que les femmes, essentiellement d'origine marocaine et turque, soient cantonnées au foyer et à l'éducation des enfants. Dans ce contexte, les familles considèrent parfois qu'il n'est pas utile d'investir dans la scolarité des filles, puisque ces dernières n'auront pas de vie professionnelle en dehors du foyer et de petites activités d'appoint ne requérant pas une formation poussée. Les témoignages relatifs aux normes en matière d'éducation des filles et des garçons montrent néanmoins que de nombreuses différences apparaissent d'une génération à l'autre, notamment pour des raisons pragmatiques et économiques.

Toutefois, il existe bel et bien certaines familles où la liberté de mouvement des femmes se limite aux portes du foyer. C'est la situation dans laquelle se sont retrouvées et se retrouvent, encore à l'heure actuelle, certaines épouses, mariées très jeunes et parfois sans réel consentement. Ces jeunes femmes deviennent mères assez rapidement. Elles vivent dans un contexte d'isolement tel que toute démarche de soutien scolaire devient difficile. Leurs enfants, alors insuffisamment sollicités dans la langue française, risquent de reproduire les mêmes difficultés scolaires que celles des enfants de migrants récemment installés en Belgique.

2. Le suivi scolaire : difficultés et arrangements

« L'école ! J'ai fais quoi comme parcours ? En fait moi, j'ai fait en fait une première primaire. Disons que la première primaire ça n'allait pas. (...) Ben oui non bien sûr parce que j'avais des devoirs et quand j'allais à la maison, y'avait personne pour m'aider. Ici, ma mère ne comprenait pas, mon père ne comprenait pas non plus. En plus la journée, il travaille, il était fatigué et... voilà quoi. Mais lui même ne comprenait pas donc... même lire. Il n'arrivait pas à lire. »

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

« Moi personnellement aujourd'hui, mon père s'est trompé. Il s'est trompé quelque part parce que le résultat scolaire de plus que la moitié de ma famille est assez désastreux. Je ne dis pas que c'est la cause, mais peut-être qu'ils n'étaient pas attentifs. Il n'y avait pas cette atmosphère. Quand on rentre à la maison, la première chose c'est : « comment ça été à l'école ? » Il n'y avait pas ça parce qu'eux-mêmes ne l'ont pas connu, et ici il n'y a personne pour le leur fait connaître. »

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

« Oui, oui, oui. J'ai doublé. Mais encore une fois, ça c'était parce que j'étais dans une grande famille, que ce n'était pas évident d'avoir son espace, pas évident d'étudier parce qu'il y avait toujours la petite nièce, le petit neveu, il fallait les surveiller. Comme j'étais la cadette, donc d'office quand il y avait le petit ou la petite qui venait à la maison, et bien c'était moi qui gardais, c'était toujours moi. »

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

2.1. Formes du soutien scolaire parental

Le soutien « moral »

Apporter soutien moral et encouragements, valoriser la réussite scolaire auprès de l'enfant et forger ses ambitions scolaires et professionnelles sont des attitudes fréquemment évoquées dans nos entretiens. Malgré parfois des difficultés de communication en français et un niveau de scolarisation très bas voire inexistant, de nombreux parents apportent à leurs enfants un soutien moral qui les aide à surmonter de nombreuses difficultés, ce qui explique certains parcours scolaires remarquables. Ils font preuve d'attitudes très proactives qui consistent par exemple à participer aux activités scolaires ou à transmettre un rapport positif aux savoirs scolaires, comportement qui véhicule « en creux » le crédit accordé à l'école.

Le suivi scolaire familial

Le journal de classe, le carnet de notes et le bulletin représentent trois jalons majeurs du suivi scolaire. Même illettrés, les parents sont souvent capables de décoder certains éléments du bulletin scolaire et du carnet de notes en se référant aux couleurs utilisées. Le rouge renferme une valeur symbolique associée à l'échec. Sans en comprendre nécessairement le contenu, le parent qui visualise dans le journal de classe une communication écrite dans cette couleur l'interprète immédiatement comme une remarque négative.

Dans le même ordre d'idée, les entretiens ont révélé qu'il existe différentes modalités de suivi scolaire familial, dont certaines ne nécessitent pas directement de compétences scolaires :

- ▶ Surveiller l'accomplissement des devoirs avec ou sans aide.
- ▶ Regarder régulièrement le journal de classe.
- ▶ Inciter l'enfant à raconter sa journée d'école.
- ▶ Exhorter à la réussite.
- ▶ Économiser, voire se sacrifier pour dégager les moyens nécessaires à la réussite et soutenir toute démarche scolaire.
- ▶ Établir et entretenir un dialogue avec l'école.
- ▶ Adopter un comportement congruent aux propos tenus par les enseignants.
- ▶ S'impliquer concrètement dans la vie de l'école.

2.2. Rôles familiaux en matière d'encadrement scolaire

Mères au foyer

Au sein de certaines familles de notre public cible persiste une division sexuelle des tâches et des rôles comparable à ce qui existait en Europe de l'ouest avant ce qu'il est admis d'appeler « la révolution sexuelle ». En effet, de nombreux témoignages indiquent que les femmes ont la charge de tenir le foyer et d'élever les enfants ; leur mari ayant celle de générer des moyens financiers pour le foyer. La scolarité des enfants se trouve donc être plutôt une responsabilité féminine. Certaines mères jouent d'ailleurs un rôle moteur dans la perpétuation de ces oppositions de genre, relativisant parfois l'importance de la scolarité des filles. D'autres mères envisagent un avenir féminin plus autodéterminé. Elles rompent avec les normes familiales ou les contournent en y injectant des valeurs d'émancipation.

Plasticité de la division sexuelle des rôles sexuels et pragmatisme.

Lorsque la nécessité se fait sentir, la division sexuelle des rôles parentaux peut être envisagée avec souplesse. Par exemple si la mère ne comprend pas suffisamment le français pour le suivi scolaire, c'est le

conjoint qui s'en charge. Des compétences différentes, détenues par l'un et l'autre parent peuvent également se compléter et donner lieu à un encadrement conjoint.

L'influence du père

Ayant la charge de pourvoir des moyens financiers au foyer, les pères occupent bien souvent des postes de travail pénibles, aux horaires difficiles, ce qui les rendent peu disponibles après leur journée de travail. Plus en retrait de la scolarité que leur épouse mais néanmoins portés par le désir de voir leurs enfants réussir, ils exercent à leur manière un rôle qui peut agir positivement sur l'implication des enfants dans l'école.

Le sentiment de dette à l'égard d'un père qui travaille dans des conditions pénibles peut aussi agir en puissant levier. Au sentiment de dette peut venir s'ajouter le poids, difficile à porter, d'une certaine culpabilité lorsque les résultats scolaires ne sont pas bons.

2.3. Un handicap linguistique qui risque de se perpétuer

La lecture des entretiens révèle que la maîtrise de la langue française demeure très limitée chez de nombreux répondants de génération 0. Il faut également noter que cette maîtrise reste souvent faible chez certains répondants nés et scolarisés en Belgique.

L'impossibilité, pour les parents de génération 0, de comprendre la langue française est fréquemment évoquée par des répondants de génération 1 comme un facteur ayant contribué à l'émergence de leurs difficultés scolaires. Cette carence se transforme rapidement en handicap car elle entraîne dans son sillage une incapacité à se tenir informé de la scolarité, à communiquer avec les enseignants, à comprendre le système de l'enseignement belge et, bien évidemment, à offrir une assistance pour effectuer les travaux à domicile en cas de besoin.

2.4. Pourquoi garder sa langue ?

Une installation incertaine

La première raison concerne une partie de la population, qualifiée « génération 0 » pour laquelle l'émigration était vécue comme un phénomène temporaire qui n'incitait pas à apprendre la langue ni à se familiariser avec les institutions scolaires.

Préserver son identité

La langue est vécue comme un élément majeur de la culture. C'est à travers elle, par exemple, que s'enseignent les principes religieux à l'école coranique ; lieu de culte largement fréquenté par la population de confession musulmane.

Dans certaines familles turques de foi chrétienne, c'est la langue syriaque (araméen) que les parents parlent aux enfants car sa maîtrise permet à l'ensemble de ses membres, dispersés à travers le monde, de conserver des liens et de communiquer lorsqu'ils se réunissent autour des grands événements de la vie (mariages, décès...). Transmettre sa langue, c'est transmettre ses racines et son histoire.

Le français, l'affaire de l'école

Il semblerait que les familles d'origine turque manifestent une tendance plus prononcée que les autres à créer et conserver un « entre soi » perçu par les enfants eux-mêmes comme la marque d'un certain « communautarisme » à l'origine de difficultés scolaires et plus largement d'intégration. La volonté de préserver langues et cultures au travers de la pratique exclusive de la langue turque à la maison s'accompagne parfois du sentiment que, « le français, c'est l'affaire de l'école », ce qui peut générer un désinvestissement des parents vis-à-vis de l'apprentissage de la langue d'enseignement, avec des conséquences néfastes sur la réussite scolaire des enfants.

2.5. Conditions matérielles du travail scolaire dans le milieu familial

Cohabitation de plusieurs générations

Les répondants interrogés sont en très grande majorité issus de familles nombreuses (quatre, cinq, six enfants, voire plus). Le nombre d'enfants a une incidence sur l'espace dont chacun dispose pour effectuer

ses devoirs mais aussi sur les conditions dans lesquelles ceux-ci se déroulent. L'écart d'âge qui sépare les aînés des cadets est parfois tel qu'il arrive que ces derniers soient élevés avec leurs neveux et nièces.

Des logements exigus

Le salon ou les pièces communes représentent parfois les seuls endroits où les enfants ont la possibilité de réaliser leurs devoirs. Chacun ne dispose pas nécessairement d'un endroit calme et les va-et-vient continuels permettent difficilement de se concentrer.

2. 6. Suivi parental et stratégies de compensation

On observe donc de multiples difficultés en matière de soutien scolaire parental. Le niveau d'éducation insuffisant des parents, le manque de temps et d'espace pour ce suivi sont autant de situations qui illustrent ces difficultés. Toutefois, face à ces difficultés, on assiste souvent à la mise en place de stratégies de compensation qui pourraient contribuer à expliquer que tous les parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration ne sont pas nécessairement chaotiques :

- ▶ L'inversion des rôles pères/mères en fonction des compétences scolaires disponibles.
- ▶ La valorisation des compétences scolaires disponibles plus largement, dans la famille ou l'entourage.
- ▶ Le soutien « moral » très fort de certains parents et la survalorisation de la réussite scolaire.
- ▶ La mise en place d'un suivi qui ne nécessite pas d'être alphabétisé :
 - Surveiller l'accomplissement des devoirs avec ou sans aide.
 - Regarder régulièrement le journal de classe. Interpréter les couleurs utilisées par les enseignants.
 - Inciter l'enfant à raconter sa journée d'école.
 - Se « sacrifier » pour dégager les moyens financiers nécessaires aux activités scolaires et extrascolaires.
 - Établir et entretenir un dialogue avec l'école.
 - Adopter un discours congruent aux propos tenus par les enseignants.

III. Exercice de l'autorité parentale

I. Valeurs et références éducatives

« Si on comprend bien l'islam, c'est vraiment...c'est, c'est...je pense que c'est la solution presque pour tous les...les problèmes qu'on a parce que si ...un jeune qui est éduqué sur l'islam et qui ...sur la...le respect... le bien, que ce soit dans la route, que ce soit à l'école, avec sa famille, avec les grandes personnes, avec tout ça...je pense qu'il aura pas de problèmes, ni maintenant ni au futur, au contraire, il sera quelqu'un...quelqu'un de bien dans la société et il va servir la société. [...] »

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

« Nous considérons que la seule voie de promotion ouverte aux immigrés ce sont les études, et le travail. Les études en ce sens qu'on a toujours dit, tu es immigré, tu étudies, tu as ton diplôme, le même diplôme que les autres dans le pays, à ce moment-là tu peux prétendre à une promotion comme les autres. Parce qu'en dehors de cette voie-là il n'y en a pas d'autres à moins de suivre des voies illégales. C'est le chemin le plus facile pour un immigré. »

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

I. I L'ambition comme valeur en soi

Les parents migrants (génération 0) qui ont été privés de scolarité en Turquie et au Maroc ou qui ont suivi une scolarité incomplète ou déficiente au Congo recommandent généralement à leurs enfants de profiter pleinement de la possibilité d'accéder à l'instruction dont eux-mêmes n'ont pas bénéficié.

« Le métier des enfants »

Les enfants scolarisés en Belgique (génération I) deviennent ainsi personnellement porteurs d'une responsabilité collective : ils doivent assurer le succès de la migration familiale par leur réussite scolaire individuelle et conséquemment par l'accès à un emploi valorisant et bien rémunéré.

Certains parents insistent d'ailleurs particulièrement sur la responsabilité individuelle que l'élève porte dans sa réussite scolaire. La scolarité est parfois présentée comme « le métier des enfants. »

C'est ainsi qu'en cas d'échec scolaire, certains parents limitent leur responsabilité au domaine de l'éducation familiale qu'ils estiment avoir correctement assumée et abandonnent à leurs enfants et aux enseignants la responsabilité des insuccès scolaires.

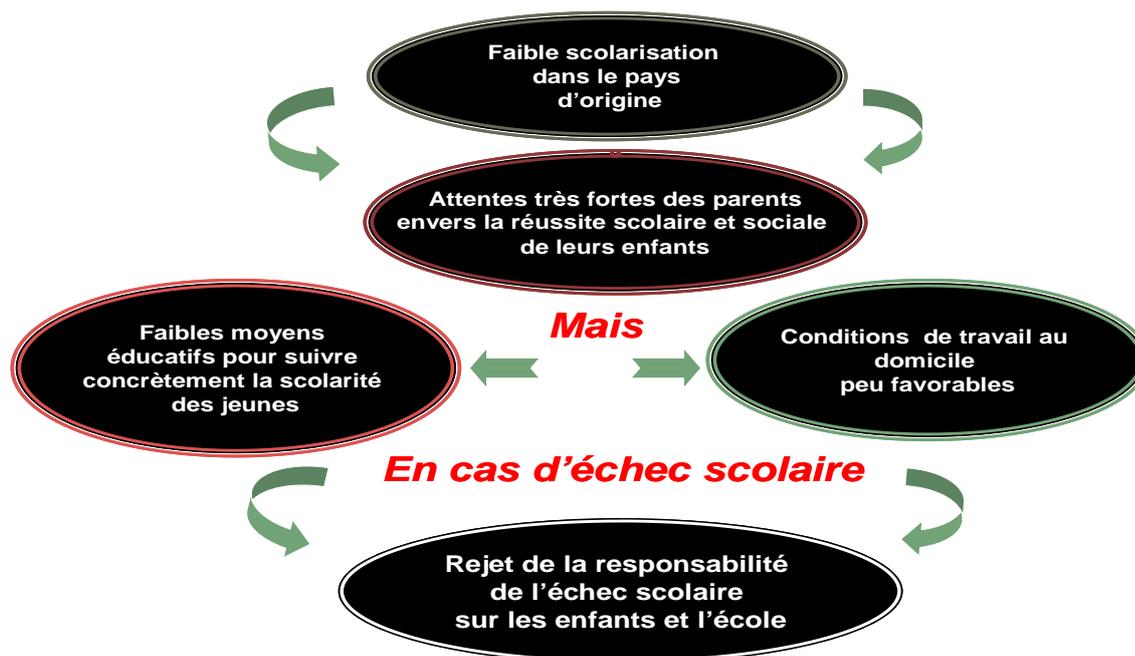


Figure 2 : Faible niveau d'éducation et déresponsabilisation parentale

1.2 Des références morales et religieuses.

Outre la valeur des principes éducatifs qu'il véhicule, l'islam est également perçu comme un bagage culturel qu'il est bon de transmettre aux générations futures afin qu'elles sachent d'où elles proviennent et qu'elles disposent ainsi de bases solides sur lesquelles construire leur avenir.

Les personnes de religion chrétienne, d'origine congolaise ou turque (Syriaques ou Arméniens), élaborent, tout comme les musulmans, des discours éducatifs au départ des valeurs de leur foi.

Ces personnes souhaitent aussi préserver leur héritage religieux familial. Elles inscrivent préférentiellement leurs enfants dans le réseau d'enseignement catholique puisqu'il dispense une éducation « stricte » et promeut une morale chrétienne basée sur le « respect de l'humain », le « respect de la personne », la politesse, l'absence d'insulte et d'agressivité.

1.3. Résister aux discriminations raciales

Les parents d'origine immigrée – et en particulier, les parents d'origine congolaise - élaborent un discours éducatif axé sur la nécessité de se préparer à résister efficacement aux discriminations grâce à un parcours scolaire réussi.

1.4. La crainte de perdre son identité

La crainte que les enfants « oublient qui ils sont » à cause de leur insertion dans l'école en Belgique est apparue à de nombreuses reprises. Cette crainte se manifeste parfois au travers de la peur de « perdre le contrôle » sur les enfants. Quelques répondants d'origine marocaine ont par exemple manifesté leur peur d'une éventuelle déperdition culturelle et identitaire consécutive aux classes vertes, voyages scolaires ou séjours en internat qui impliquent des contacts prolongés de leurs enfants avec le milieu scolaire et des séparations familiales dépassant le temps d'une journée.

2. Pratiques éducatives

« Là, c'était le papa. Lui, c'était un dictateur. Lui, il s'imposait. Il disait : c'est ça ou non. (...) Lui vraiment, c'était un Africain. Ce n'était pas comme moi. Moi, je suis un peu large d'esprit. Je ne sais pas. Peut-être, je

*l'ai appris avec mes collègues ou mes copines de l'école infirmière ou quoi. Mais mon mari, c'était... (...)
Quand il disait : « Vous ne sortirez pas », vous ne sortiez pas. Il ne négociait pas. Que ce soit ta fête que tu
as prévue depuis un mois ou quoi, quand il dit Non, c'est non. »*

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

*« Ils (les parents de l'interlocuteur) disaient juste : ' Allez à l'école, étudiez. Nous, on n'a pas eu la chance
d'étudier. Étudiez ! 'Mais il y a personne qui disait : ' ça, tu dois faire ça comme ça »*

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

2.1. Familles autoritaires et égalitaires

L'analyse des entretiens met en lumière une large palette de pratiques éducatives que nous regroupons en deux catégories principales : l'injonction et le dialogue. Les familles interrogées oscillent en effet entre ces deux pôles.

Les familles « autoritaires » tendent à exercer un contrôle éducatif important sur leurs enfants, ce qui n'exclut pas pour autant le dialogue. Les familles « égalitaires » tendent à privilégier le dialogue éducatif avec leurs enfants, ce qui ne les empêche pas d'exercer également un contrôle sur leurs activités scolaires et extra scolaires. Quelle que soit l'origine des interlocuteurs, les entretiens ont montré l'existence de quelques pères particulièrement autoritaires dont les comportements oppressifs sont réprochés et rejetés par leurs enfants. Les interventions brutales des pères ont parfois des effets très négatifs sur les parcours scolaires des enfants. En effet, suite à des échecs scolaires ou des agissements qu'ils jugent inadéquats, certains pères décident par exemple d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement professionnel ou de les placer en apprentissage. Un entretien révèle même le cas extrême d'un père qui tente de faire admettre son fils dans l'enseignement spécialisé afin de le punir.

Outre le contrôle et le dialogue, un troisième type d'attitude parentale ressort des entretiens : le désintérêt. Dans certaines familles l'un des deux parents, quelquefois les deux, se désintéresse ou se préoccupe peu de l'éducation de ses enfants et plus particulièrement de leur scolarité. Dans ce cas de figure, le contrôle des parents sur l'éducation des enfants s'avère faible et le dialogue souvent absent ou très réduit.

2.2. Sanctions et récompenses

Les pratiques éducatives s'accompagnent de sanctions et de récompenses variées. Les sanctions physiques ont été évoquées comme des pratiques éducatives à de nombreuses reprises par les répondants d'origine marocaine, turque et congolaise. Une médiatrice scolaire signale que les sanctions physiques sont fortement condamnées par le corps enseignant, condamnation dont les parents sont généralement conscients. Elles constituent de ce fait un important facteur d'incompréhension entre l'école et les familles.

A titre d'exemple supplémentaire, il est important de signaler le statut ambigu qu'occupent les voyages dans le pays d'origine (Turquie, Maroc et Congo). En effet, ces voyages sont parfois utilisés comme des punitions éducatives dont l'objectif est d'améliorer le comportement d'un enfant rebelle par le contact avec des conditions de vie plus difficiles et l'immersion dans un milieu particulièrement autoritaire.

2.3. Des injonctions sans appui ni suivi

De nombreux répondants d'origine marocaine et turque appartenant à la première génération scolarisée en Belgique se plaignent des difficultés causées par les pratiques éducatives de leurs parents dans le domaine de la scolarité. C'est particulièrement le cas lorsque ces derniers, peu ou pas scolarisés, ne comprennent pas le fonctionnement du système éducatif et ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. Ils situent dès lors leurs interventions dans le registre exclusif de la prescription et de l'injonction. Une attitude parentale qui place les enfants en âge de scolarité dans la situation paradoxale où ils doivent répondre à des attentes importantes liées au désir d'ascension sociale de leurs parents alors que ces derniers sont incapables de fournir le soutien scolaire nécessaire pour satisfaire ces attentes.

2.4. Une autorité collective et partagée.

Les entretiens réalisés avec les interlocuteurs d'origine congolaise montrent de façon certaine que l'autorité exercée sur les enfants est très fréquemment collective et partagée entre différents individus qui

font le plus souvent, mais pas toujours, partie du groupe familial étendu. C'est ainsi que des enfants migrent du Congo vers la Belgique, non pas avec leurs géniteurs, mais bien en compagnie du membre de leur famille étendue auquel ils sont confiés. L'impact de ces situations de fragmentation de l'autorité parentale sur les parcours scolaire n'est pas homogène. Qu'ils s'effectuent auprès d'un membre de la famille étendue, en institution ou en famille d'accueil, certains placements se révèlent fructueux pour l'enfant et sa scolarité alors que d'autres sont douloureusement vécus et exercent une influence néfaste sur la réussite scolaire.

2.5. Autorité parentale, scolarité et âge de l'enfant.

Les parents, d'origine marocaine et turque, faiblement ou moyennement scolarisés, – ce qui exclut les personnes qui ont eu accès à l'enseignement supérieur – ont tendance à accompagner, dans la mesure de leurs compétences, la scolarité primaire de leurs enfants et à réduire ou cesser cet accompagnement assez rapidement après l'entrée dans le cycle secondaire. C'est ainsi que certains enfants se présentent sans leurs parents au service d'inscription de l'école secondaire de leur choix. Certains parents estiment aussi que leurs enfants, du moins les garçons, atteignent vers 14 ou 15 ans un âge et une maturité suffisants pour qu'ils gèrent leur scolarité et leurs sorties de manière autonome.

2.6. Contrôle des loisirs, fréquentations et sorties en relation avec l'âge de l'enfant

Les entretiens ont mis au jour une importante panoplie de stratégies utilisées par les parents pour contrôler les activités des enfants lorsqu'elles se déroulent en dehors de l'espace familial et de l'espace scolaire. Les stratégies de contrôle sont fortement présentes pour les filles comme pour les garçons pendant le cycle primaire. La surveillance des activités de loisir des garçons s'amenuise très nettement aux alentours de la quinzième année, pour disparaître totalement, dans certains cas. On note à ce propos un parallélisme évident avec la tendance relevée au point précédent, selon laquelle certains groupes de parents diminuent voire abandonnent l'accompagnement scolaire de leurs enfants lors de l'entrée dans le cycle secondaire.

3. Contournement de l'autorité parentale

« Mais avec mes frères, ils (les parents) n'ont eu aucun retour. Et puis, quand ils voulaient aller (à l'école), mon frère les empêchait. Il ne prenait pas rendez-vous, il ne prévenait pas les professeurs concernés etc. Et puis, finalement, il a dû arrêter. Mais, ils ont tout fait, mes parents, pour lui. Ça n'a pas été... je ne sais pas... c'est une question de caractère je crois, de volonté. Il n'a pas voulu faire des études et il a arrêté ».

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

Les professionnels de l'éducation et de l'action sociale (enseignants, personnel de CPMS, éducateurs, médiateurs scolaires) interrogés dans le cadre de l'étude ont insisté sur le fait que certaines catégories de parents migrants ne connaissent ni la langue d'enseignement, ni le système d'enseignement et se trouvent donc particulièrement démunis par rapport à la gestion de la scolarité leurs propres enfants. Certains témoignages indiquent que les parents montrent parfois de l'étonnement lorsqu'ils sont convoqués à l'école pour des problèmes de discipline ou d'absence répétées et que leur première réaction consiste souvent à mettre en doute ce que disent les enseignants car ils ne peuvent comprendre comment leurs enfants qui se comportent respectueusement en famille peuvent avoir des comportements inacceptables dans l'enceinte de l'école.

Ceci pourrait s'expliquer par la position d'intermédiaire entre l'école et les parents que certains enfants occupent du fait de leur meilleure compréhension du système scolaire belge. Cette position leur donne la possibilité de transformer ou de cacher à leurs parents des informations désagréables transmises oralement par un enseignant ou contenues dans un courrier postal ou dans un bulletin. Les parents sont placés dans une situation de dépendance qui les met à la merci d'éventuelles manipulations échafaudées par leurs enfants. Cette situation handicape l'exercice de l'autorité parentale et annihile d'éventuelles réactions parentales en cas de difficultés scolaires.

Franchissant un pas supplémentaire, un enseignant explique que, selon lui, les parents feignent parfois l'étonnement mais qu'ils ne sont pas réellement dupes de la situation. Il explique cette attitude par la difficulté qu'éprouvent certains parents à admettre, en public, les déficiences de leurs propres enfants et préfèrent donc rester solidaires de ces derniers contre l'institution scolaire.

IV. Traitement du genre et scolarité

I. Introduction

Les informations recueillies pendant les entretiens montrent de façon évidente que le traitement éducatif différencié appliqué aux filles et aux garçons a un impact important sur les parcours scolaires de l'un et l'autre sexe. Cette certitude ne permet cependant pas d'établir des relations causales déterministes et univoques entre les pratiques éducatives familiales relatives au genre de l'enfant et les parcours scolaire de ce dernier car les réactions vis-à-vis des contraintes familiales s'expriment en des sens divers oscillant entre la docilité, dans le sens où l'entend Pierre Bourdieu¹¹, et la rébellion.

2. Pratiques éducatives différenciées

« J'ai grandi dans la tradition, j'étais moi même très tôt avec mes frères et mes sœurs comme une mère, et je trouve que ce n'est pas bien non plus que j'aie eu des rôles de responsabilité ».

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

« Je pense selon leurs conceptions des choses, pour eux si une fille ne réussit pas ses études ce n'est pas grave car elle va se marier, à la limite son mari s'il travaille il va s'en occuper. (...) Oui, pour eux oui, aller à l'école c'est réussir mais c'est un peu moins grave à une fille si elle rate ».

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

2.1. Des rôles distincts

Au travers de nombreux témoignages transparait l'idée de rôles et des statuts distincts voire inégaux entre hommes et femmes, correspondant à des sphères sociales compartimentées selon l'opposition intérieur / extérieur ou privé / public. La fille est en effet destinée à se marier, à gérer son ménage et à éduquer ses enfants alors que le garçon est destiné à travailler pour assurer la subsistance de sa femme et de ses enfants.

Cette différenciation des rôles détermine l'attitude éducative. Les jeunes filles d'origine marocaine, turque ou congolaise sont, en effet, fortement sollicitées pour seconder leur mère dans l'accomplissement de diverses tâches : entretien du domicile familial, préparation des repas, soins dispensés aux frères et sœurs cadets, suivi de la scolarité de ceux-ci. Cette dernière responsabilité, bien que plus fréquemment confiée aux sœurs aînées, est parfois également confiée aux frères aînés. Toutefois, un nombre significatif de jeunes femmes appartenant à la première ou seconde génération d'origine marocaine, turque ou congolaise s'insurgent contre le traitement éducatif réservé aux filles et critiquent les attitudes inégalitaires de leurs parents et des membres de leur groupe d'origine.

2.2. Un contrôle parental différencié

De nombreux répondant(e)s estiment que leurs parents n'ont pas établi de différences éducatives significatives entre leurs enfants de sexe masculin et féminin. D'autres témoignages mettent, à l'inverse, l'accent sur l'existence de différences éducatives liées au genre. Un argument utilisé de manière récurrente pour justifier un traitement éducatif distinct met en avant la nécessité de protéger et de contrôler les filles plus que les garçons. Cet argument fait référence au fait que les filles sont porteuses de l'honneur familial, ce qui suppose une régulation des contacts avec les représentants du sexe masculin afin de préserver la virginité des filles avant le mariage et d'éviter que survienne une grossesse hors des liens matrimoniaux. Face à ces menaces, les jeunes filles seraient plus fragiles psychologiquement et physiquement, ce qui les rendrait particulièrement vulnérables.

¹¹ Bourdieu, P. 2002. La domination masculine. Paris : Seuil

2.3. Le cloisonnement des espaces

Les filles ne sont souvent autorisées qu'à mener leurs activités dans l'espace familial et l'espace scolaire en ce compris, pour certaines d'entre elles, la fréquentation des organismes d'appui à la scolarité. Ce relatif confinement contraste avec l'autonomie de mouvement dont disposent les garçons. Ces derniers sont généralement autorisés à se rendre dans les maisons des jeunes ou à rejoindre leurs pairs dans les rues du quartier pendant les heures de loisir alors que les filles en sont exclues.

Quelle que soit l'origine nationale des répondants, les entretiens font ressortir l'existence d'un cloisonnement spatial sexué qui réserve la rue aux garçons. Ce cloisonnement est commun à toutes les origines nationales, seule son intensité diffère. Il s'avère particulièrement prégnant dans les milieux d'origine turque et marocaine. On l'identifie aussi, mais avec une moindre intensité, dans les populations d'origine congolaise et enfin de façon occasionnelle dans les milieux d'origine polonaise.

2.4. Un investissement parental réduit

Un traitement éducatif distinct selon le sexe se justifie parfois, au sein de nos témoignages, par le fait que, dans certains groupes issus de l'immigration, lorsque la jeune fille se marie, elle quitte son groupe familial d'origine pour rejoindre celui de son mari auquel elle donne une descendance et fournit sa force de travail. Alors qu'elle « appartenait » à sa famille de naissance, elle « appartient » désormais à la famille de son mari. La fille revêt alors une moindre importance par rapport au garçon qui reste dans le groupe familial et dont les enfants « appartiennent » à ce même groupe¹².

Etant donné ce qui précède, la scolarisation des filles apparaît parfois comme superflue puisque d'une part, celles-ci sont censées assumer le rôle de femme au foyer dont le mari assure la subsistance matérielle et d'autre part, elles sont destinées à quitter les familles dans lesquelles elles sont nées. C'est du moins comme cela que la scolarité des filles est fréquemment envisagée par les personnes d'origine turque et marocaine de génération 0, peu scolarisés et issues de zones rurales.

2.5. Éléments explicatifs de la prise en compte du genre dans les pratiques éducatives

Les migrants de première génération, peu scolarisés, d'origine marocaine ou turque développent généralement des représentations dualistes des rôles et des statuts masculins et féminins. Ces représentations trouvent leur source dans des schèmes culturels qui tracent des destinées différentes pour les deux sexes et déterminent des pratiques éducatives fortement différenciées entre filles et garçons.

Cette différenciation a tendance à s'atténuer, sans pour autant s'effacer totalement, en fonction du niveau de scolarisation et de la génération du migrant.

Les migrants d'origine congolaise sont également porteurs de schèmes culturels similaires qui réservent aussi l'espace familial intime à la femme et l'espace public aux hommes. Ces représentations des rôles féminins et masculins paraissent toutefois flexibles et susceptibles de nombreux accommodements.

Les migrants d'origine polonaise, sauf exceptions, font peu de différences entre filles et garçons. Il est néanmoins important de noter que les entretiens révèlent malgré tout des distinctions éducatives. En effet, une surveillance accrue sur les déplacements des filles a cours parmi les migrants polonais comme dans les autres nationalités d'origine.

3. Impact des pratiques éducatives différenciées sur la scolarité

« Il (le père de l'interlocuteur) avait cette exigence là, et tout le monde, s'est embarqué dans les études secondaires. Là j'ai toutes mes sœurs qui ont pétés les plombs, elles n'ont pas fait des études excessives. Première... déjà deuxième ça n'allait plus. Elles se sont tournées vers les écoles techniques spécialisées pour aller jusque 18 ans.

(Enquêteur) Donc, elles ont quand même trouvé un autre moyen pour y arriver ?

Ah oui, oui, oui, y en a aucunes qui a travaillé avant 18 ans. Elles étaient toutes mariées.

¹² Du moins lorsqu'on se trouve dans un système de filiation patrilinéaire, ce qui est le cas des personnes qui ont été interviewées dans la présente recherche hormis une fraction très restreinte de répondants d'origine congolaise.

(Enquêteur) *Toutes mariées avant 18 ans ?*

Oui, oui, mes sœurs prenaient ça pour une brimade, parfois, y avait l'autorité parentale du père. Comme les filles ne pouvaient pas sortir, pas bouger, ne rien faire. Elles ne pouvaient pas gérer leurs vies comme elles voulaient, elles en ont fait un blocage. Il disait qu'elles pouvaient faire tous ce qu'elles voulaient après 18 ans, cela ne plaisait pas à mes sœurs. Il n'y a en a aucune qui est restée après 18 ans, 3 sont parties à 18 ans. »

(Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 2)

3.1. Différences de genre dans le rapport à la scolarité

Bon nombre d'interlocuteurs (filles, garçons, parents et professionnels) qui ont participé aux entretiens s'accordent pour affirmer que les filles, sauf exception, se montrent disciplinées, studieuses et « *sont plus préoccupées de bien faire* », comme l'exprime le responsable d'un organisme d'appui à la scolarité. Les répondants estiment généralement que le comportement plus accommodant des filles est favorable à leur trajectoire scolaire alors que l'insoumission des garçons est perçue comme un handicap.

Certains témoignages expliquent la différence d'attitude des filles et des garçons de la manière suivante : l'autonomie de mouvement laissée aux garçons serait défavorable à leur scolarité parce que les nombreuses sollicitations et tentations venues de la rue supplanteraient l'intérêt pour les travaux scolaires. Les filles, par contre, contrôlées et confinées à domicile subiraient moins de sollicitations. Elles seraient, en conséquence, plus disponibles pour les travaux scolaires et plus enclins à persévérer dans une voie susceptible d'assurer leur réussite. D'autres témoignages indiquent que pour les filles plus que pour les garçons, l'école pourrait représenter une opportunité de quitter le giron familial et d'acquérir davantage d'indépendance, opportunité qu'elles souhaitent exploiter.

3.2. Réactions féminines par rapport aux attentes familiales et impact sur la scolarité

L'analyse des entretiens fait apparaître que les attitudes que les jeunes filles adoptent par rapport au projet de vie qui leur est attribué dans leur sphère familiale oscillent entre deux attitudes contraires : l'adhésion et la rébellion.

Première configuration : l'adhésion

Dans cette configuration, la jeune femme adhère ou se soumet au projet parental développé à son égard. Ce projet peut se situer dans la perspective d'une scolarité courte et dans l'alternative dichotomique entre les études et le mariage. La jeune femme poursuit son parcours scolaire tant qu'elle reste célibataire et cesse de fréquenter l'école dès le jour de son mariage. Le mariage apparaît donc comme un enjeu important, comme un moment charnière autour duquel se cristallisent les relations entre les jeunes filles, leurs parents et l'école. Le mariage est le rite de passage par lequel la jeune fille accède au statut de femme adulte et acquiert légitimement son indépendance par rapport à sa famille d'origine, ce qui pourrait expliquer l'adhésion de certaines jeunes filles à ce processus.

Le projet parental pour les filles peut également se situer dans la perspective d'une scolarité longue permettant l'accès à des professions valorisées, favorisant l'autonomie féminine et correspondant à un souhait d'ascension sociale. Dans ce cas, la poursuite de la scolarité prime sur le mariage qui passe au second plan. L'adhésion au projet parental repose alors plutôt sur les perspectives d'indépendance financière, de reconnaissance et de progression sociale liées à la poursuite des études.

Deuxième configuration : la rébellion

La rébellion semble parfois se traduire par le rejet de la scolarité et par le désintérêt pour les études : puisque les sorties dans les rues du quartier sont interdites, la fréquentation de l'école est détournée de son objectif et transformée en un moyen d'échapper au contrôle parental. L'école devient ainsi un lieu de défoulement peu propice à la réussite scolaire.

Au contraire, dans d'autres cas, la rébellion de la jeune femme se traduit par un effort accru pour réussir sa scolarité car celle-ci est perçue comme un moyen d'ascension sociale et comme une possibilité de se soustraire à une condition féminine qu'elle estime défavorable.

Il arrive également que des jeunes femmes utilisent le mariage pour échapper à une emprise parentale qu'elles estiment excessive et insupportable ou pour quitter l'école qu'elles n'apprécient guère. Dans ce cas,

la rébellion emprunte des voies socialement reconnues comme légitimes pour introduire une rupture avec l'autorité parentale et/ou le milieu scolaire.

4. Mariages « au pays » et impact sur la scolarité

« Parce que je n'aurais jamais voulu me marier à cet âge-là. J'avais souffert, j'ai beaucoup pleuré, j'étais encore une enfant avec ses parents, mais j'ai appris que d'abord, c'était une décision de mon groupe, que mes parents sont allés consulter mon grand-père et donc c'est lui qui a pris la décision de me marier, et j'ai appris de mon père, le lendemain, qu'une famille avait demandé ma main. Et je me suis retrouvée ici en Belgique complètement déphasée, parce que de ma vie d'enfant, j'ai eu à me retrouver tout de suite comme la femme d'un homme, comme femme au foyer, et je devais assurer le bon service dans le foyer chez les beaux-parents. [...] Donc j'étais un peu... J'étais malheureuse, évidemment, parce qu'on me demandait de faire des choses, d'agir, de réagir, de travailler et de penser comme une personne adulte alors que j'étais une enfant et je me sentais encore fort enfant. »

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

« (Enquêteur) Vous êtes venue ici pour vous marier ?

Mariée. J'ai fait mon mariage au Maroc, oui je suis venue ici mariée.

(Enquêteur) Votre mari vivait déjà ici en Belgique ?

Oui, il vivait ici lui [...] Non, ce n'était pas un choix, non. Quand je suis arrivée ici, on voit que la pluie tombe tout le temps. La nuit qui tombe déjà vite, et moi je ne suis pas habituée à ça, je suis habituée, y a des gens, y a du bruit, la famille. Ici, d'un seul coup, tu te retrouves comme ça toute seule. J'ai souffert beaucoup. A 18 ans, j'avais ma fille. Je ne sais même pas comment je peux élever ma fille. »

(Femme, d'origine marocaine, classe d'âge 34-35 ans, génération 0)

Plusieurs femmes d'origine turque et marocaine ont témoigné du fait qu'elles ont été épousées dans leur pays d'origine par des migrants ou fils de migrants issus de la même région qu'elles mais déjà installés à l'étranger et qu'elles ont ensuite été amenées dans le pays de résidence de leurs maris. Les entretiens montrent que ces jeunes filles arrêtent généralement précocement de fréquenter l'école en vue d'être mariées, souvent très jeunes (entre 14 et 18 ans), sans que leur consentement ait été véritablement sollicité. Une fois le mariage célébré, ces jeunes épouses quittent leurs proches parents pour intégrer, à l'étranger, une belle famille qu'elles ne connaissent bien souvent pas du tout. Ces femmes vivent en général la rupture avec les membres de leur famille comme un événement brutal, traumatique et douloureux.

Ce type de mariage a généralement un impact très direct sur la scolarité des enfants qui en sont issus. En effet, contrairement à leurs époux établis et scolarisés en Belgique, les épouses récemment arrivées du Maroc ou de Turquie ont généralement très peu de compétences en matière scolaire et maîtrisent mal voire ne connaissent pas du tout la langue d'enseignement. Elles sont donc particulièrement démunies par rapport au suivi scolaire de leurs enfants, ce qui n'aurait pas été le cas si elles avaient été scolarisées en Belgique. Ce constat prend toute son importance lorsqu'on sait que ce sont principalement les mères qui accompagnent la scolarité des enfants. Le risque étant de reproduire sur plusieurs générations les trajectoires scolaires inconfortables générées par la méconnaissance de l'institution scolaire et de la langue d'enseignement dans le chef de la mère (ou du père).

V. La gestion des parcours scolaire

1. Les choix scolaires, enjeux de reproduction sociale

« Ma vision de Bruxelles de l'enseignement, c'est qu'en fait, en secondaire, 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, 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)

Dans un paysage scolaire fortement dualisé où coexistent des écoles d'élite et des écoles « ghetto », le choix d'une « bonne » école constitue un enjeu crucial de reproduction des capitaux sociaux et culturels pour de nombreuses familles. Selon A. Van Zanten, 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 soi¹³, les écoles privilégiées étant celles dont la fréquentation est perçue comme socialement proche. Les parents de classe moyenne et supérieure ont donc tendance à éviter les écoles dont la fréquentation est perçue comme trop différente de soi.

Notons que les stratégies parentales d'évitement de la mixité sociale et culturelle sont généralement analysées dans la perspective des parents de classes moyenne et supérieure. Dès lors, dans un contexte où les pouvoirs publics tentent d'instaurer plus de mixité dans les écoles en donnant plus de poids aux choix des parents défavorisés, il est intéressant de se pencher, au travers de nos témoignages, sur les attitudes des parents de classe populaire et issus de l'immigration en matière de choix scolaires.

2. Sur base de quels critères choisit-on son 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)

« (Enquêteur) Vous m'avez dit comment vous avez choisi l'école de 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,

¹³ 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.

(Enquêteur) *Il faut avoir un gros métier ?*

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

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

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 et quantitative, les critères évoqués le plus fréquemment par les répondants. Dans le tableau suivant, nous n'avons retenu que les trois critères évoqués le plus fréquemment. Ces critères de choix sont organisés par nationalité, génération d'immigration.

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

Figure 3 : Critères de choix d'école par nationalités d'origine et générations

Lorsqu'on lit le tableau, on constate que les critères de choix les plus fréquemment cités sont la proximité, la réputation de l'établissement, la discipline de l'établissement et les raisons religieuses. La prépondérance du critère de proximité traverse les générations et les nationalités d'origine.

2.1. La proximité

C'est le critère de choix le plus fréquemment évoqué, toutes générations et toutes nationalités confondues. 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 ».

Par ailleurs, 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, ce qui autorise le choix d'une école de proximité.

La prépondérance du critère de proximité apparaît aussi comme le résultat d'un calcul économique. Il est moins coûteux en argent et en temps 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.

Vu la polarisation socio spatiale existant dans les grandes villes de la Fédération Wallonie Bruxelles, les choix d'école fondés sur le critère de proximité ne favorisent pas la mixité sociale et culturelle au sein des établissements. Il renforce, au contraire, les phénomènes de ghettoïsation. Dès lors, en conférant plus de poids aux choix des parents des quartiers « défavorisés » et en encourageant les choix d'écoles de proximité, il y a un risque que les décrets « Inscription » et « Mixité » ne favorisent pas le développement effectif de la mixité scolaire.

2.2. La bonne réputation

La bonne réputation d'un établissement est le second critère de choix le plus fréquemment évoqué. 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. La réputation d'une école est une notion très relative. Elle 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 » ou « bizarre », « ayant de bons ou mauvais professeurs » ou « étant bien ou mal fréquentée » ou encore être liée à sa capacité à faire accéder les élèves qui les fréquentent à des « gros métiers ».

2.3. 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. 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...

2.4. 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. Les parents souhaitent souvent qu'il y ait une continuité entre les principes éducatifs privilégiés dans la famille et les principes éducatifs appliqués à l'école. Or, comme nous l'avons vu précédemment, les relations parents/enfants dans les familles de notre échantillon sont souvent teintées d'un autoritarisme qui s'accorde bien avec la transmission de valeurs de respect à l'égard des aînés et de discipline. Certains témoignages indiquent également que pour les parents, l'importance accordée à l'apprentissage d'un « savoir être » est liée à l'idée que ce type de compétence est nécessaire sur le marché du travail.

2.5. La préférence pour les écoles catholiques

Apparaît, au travers de multiples témoignages, un attrait important pour l'enseignement du réseau libre. Comment l'expliquer ? La prédilection pour les écoles catholiques pourrait être attribuée aux préférences religieuses des familles. Dans ce cas, le caractère religieux de l'établissement prime sur l'obédience religieuse spécifique dont on se réclame et qui peut être différente de celle de l'école. La logique sous-jacente est qu'il est préférable de mettre ses enfants dans une école religieuse que dans une école laïque car il existerait une continuité entre les valeurs et les principes éducatifs des religions monothéistes. Par exemple, l'ancrage religieux d'un établissement paraît, pour certains parents, favorable au développement d'une attention particulière à l'égard de valeurs altruistes, valeurs qui sont également valorisées en famille.

Il existe également d'autres raisons explicatives. Parmi celles-ci, force est de constater que le réseau libre continue à véhiculer l'image d'un encadrement plus strict des élèves sur le plan du « savoir être » et des valeurs, dont on a vu ci-dessus qu'elles sont privilégiées par de nombreuses familles. Enfin, 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.

3. Mobilité scolaire

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

(Assistante sociale)

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

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)

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. Nous avons relevé ci-dessous quelques raisons explicatives de ces changements d'école répétés.

3.1. Éviter les écoles perçues comme dévaluées

On constate que les parents regrettent parfois leur premier choix d'école. Ils décident d'orienter leurs enfants vers d'autres écoles, sur base de critères plus directement liés aux conditions de travail et d'encadrement à l'école qu'à sa proximité avec le lieu de résidence. Sur base de ce que dit l'enfant et éventuellement, d'une démarche personnelle consistant à vérifier sur place les conditions d'apprentissage à l'école, les parents prennent la décision de retirer leurs enfants de certains établissements scolaires considérés comme trop défavorables à l'évolution de l'enfant. C'est le cas par exemple lorsque les parents constatent des changements de comportement chez leurs enfants et les attribuent soit à l'école proprement dite, soit aux élèves qui la fréquentent. Dans ce cas, la décision peut être prise de changer d'établissement scolaire.

3.2. 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 souvent associée par l'élève comme par ses parents à la relation que le jeune entretient avec ses pairs. Dans ce cas, on attribue l'échec à l'influence des autres élèves et on change d'établissement en espérant échapper à cette influence négative.

Parfois, on considère que l'échec est survenu suite à des relations conflictuelles avec le corps enseignant ou la direction. On préfère changer d'école de manière à permettre à l'élève d'éviter de « s'empêtrer » dans une dynamique relationnelle conflictuelle dont on a conscience qu'il ne sortira pas gagnant. On change donc d'école en espérant que cela enclenche un processus relationnel plus favorable à la réussite scolaire.

3.3. Éviter l'isolement social

Certains jeunes fréquentent, à un moment de leur scolarité, des écoles réputées difficiles, où les personnes issues de l'immigration sont représentées en proportion moins importante que les autres. 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, indépendamment des résultats scolaires, finit parfois par motiver un changement d'école. Dans ce cas là, la recherche d'entre soi ethnique, social et culturel, par les élèves eux-mêmes, peut être un critère de choix scolaire important.

4. Le choix des filières

« (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, génération 1)

« Moi, je laisse le choix aux enfants. Mais je les oriente. (...) Par exemple, ma fille qui est en 3ème 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. Ca, 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. Ca, il ne faut pas oublier. J'ai dit à J. : « Choisis une section où il y a des débouchés ».

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

« (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. »

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

4.1 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 social qui s'opère au travers de la répartition des élèves au sein des filières est sensible, comme en témoignent par exemple les résultats de l'étude de FORGET A¹⁴.

Plusieurs réformes du système scolaire ont successivement tenté de remédier ce phénomène de relégation des groupes moins favorisés vers les filières moins valorisées dans le but de promouvoir une plus grande équité. 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 alternatives pédagogiques au redoublement, alternatives ayant pour objectif de permettre aux élèves d'avancer à leur rythme¹⁵. La revalorisation de l'enseignement Technique et Professionnel est également une préoccupation des pouvoirs publics depuis quelques années. Toutefois, enrayer les phénomènes de relégation ne peut se faire sans la participation des principaux intéressés, à savoir les jeunes et leurs familles. En effet, l'orientation massive des jeunes issus de l'immigration dans les filières Professionnelles et Techniques ne peut pas s'expliquer que par les mécanismes de relégation. Il paraît donc particulièrement utile de se demander comment les populations issues de l'immigration se représentent les enjeux de l'orientation scolaire.

4.1. La compréhension du système des filières

Plusieurs professionnels témoignent que dans certaines familles, surtout celles arrivées récemment en Belgique, on ne connaît pas bien les implications de l'inscription dans une filière ou dans une autre. Lorsqu'on a peu d'expérience du système scolaire belge, ce qui compte c'est la possibilité d'un accès rapide et aisé à un métier. Peu importent les écoles et les filières.

Toutefois, si certaines familles récemment installées en Belgique ne comprennent pas l'organisation des filières et leurs débouchés, cette incompréhension ne semble pas se perpétuer au travers des générations. Quoique le système se complexifie au fil des réformes institutionnelles, les jeunes de génération 2 en comprennent généralement assez pour savoir, par exemple, ce qui est nécessaire si l'on souhaite accéder à des études supérieures. Cela se perçoit notamment au travers du fait que de nombreux parents ayant eux-mêmes fréquenté le système scolaire belge souhaitent que leurs enfants puissent rester dans la filière générale, qu'ils perçoivent comme plus favorable à une trajectoire d'ascension sociale. 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

¹⁴ L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme socioculturel, Service de pédagogie expérimentale, ULG

¹⁵ 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.

opportunités offertes par leurs choix de filières¹⁶. Le poids des facteurs liés à la méconnaissance des implications des choix scolaires semble assez faible. L'incompréhension de l'organisation des filières ne peut donc, à elle seule, expliquer l'orientation massive des jeunes issus de l'immigration dans les filières *technique* et *professionnelle*.

4.2. L'accès plus aisé à une profession

Lorsque les personnes interrogées expliquent pourquoi ils ont choisi rapidement de s'orienter vers les filières qualifiantes, le temps court nécessaire pour accéder à un métier est très fréquemment avancé. L'attrait d'une indépendance financière précoce semble donc jouer un rôle dans le choix des filières qualifiantes.

Transparaît également 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 ». Il y a donc une appropriation d'horizons professionnels spécifiques, sur une base ethnique. Ce constat pourrait d'ailleurs être mis en relation avec ce que certains ont appelé une « ethno stratification du marché de l'emploi », qui consiste en une association de certains secteurs d'emploi à certaines populations d'origine immigrée¹⁷. A titre d'exemple de cette stratification du marché de l'emploi, constatons l'implication importante de personnes originaires d'Afrique subsaharienne dans l'aide aux personnes âgées ou encore, en milieu hospitalier. Plusieurs témoignages indiquent que certains jeunes choisissent leurs filières, généralement sur le conseil de leurs parents, en fonction de leur perception des opportunités objectives offertes par le marché de l'emploi. Ceci accrédite également la thèse selon laquelle le degré d'ouverture du marché de l'emploi aux personnes issues de l'immigration est un déterminant important et « à rebours » des parcours scolaires de ces personnes.

4.3. 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 font fréquemment 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 ». Certaines études qualifiantes du type « travaux de bureau » sont parfois perçues comme des études « propres » par les parents, qui se satisferont du fait que leurs enfants ne fassent pas des études « d'ouvriers ».

4.4. Résistance à la relégation scolaire

Force est de constater, au travers des témoignages recueillis, le caractère massif de la relégation scolaire des élèves issus de l'immigration. Cela indique que la résistance à la relégation est assez ténue. En filigrane, nous serions en présence d'un phénomène qui est directement en lien avec la question de l'imaginaire de l'échec : le confinement scolaire étant d'une telle ampleur que son « modus operandi » peut s'expliquer en partie au travers d'une résignation collective devenue inconsciente. En d'autres termes, nous serions en présence de ce qu'on appelle, de la violence symbolique, où le dominé participe à sa propre domination.

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. Cela suppose que les parents identifient des réorientations comme un mécanisme pénalisant pour l'avenir de l'enfant et montrent une forte conviction en la capacité de l'élève à accéder à des études supérieures.

¹⁶ 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.

¹⁷ 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. Cours scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois*, Point d'appui TEF, Dossier 11, p. 13.

5. Filières qualifiantes disqualifiées

« 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. Ca c'est une réalité. Sinon tout le monde va aller en technique ou essayer le général »

(Médiateur scolaire)

« (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. A 12-13 ans c'était fini »

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

5.1. Un mécanisme auto entretenu

Souvent, l'orientation ne résulte pas d'un choix du jeune mais d'une décision de l'institution, suite à des difficultés dans la filière générale. Se retrouvent donc dans les filières qualifiantes les jeunes qui ont échoué dans le *général*. Aux yeux des jeunes et de leurs parents, cela disqualifie l'enseignement qualifiant et les jeunes qui le fréquentent. Le caractère disqualifiant de l'inscription dans les filières qualifiantes peut avoir un impact sur la manière dont les parents perçoivent le parcours scolaire de leurs enfants et s'y investissent. Puisque l'enfant n'est « plus qu'en *professionnel* », cela ne vaudrait plus la peine de le suivre. L'élève est 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.

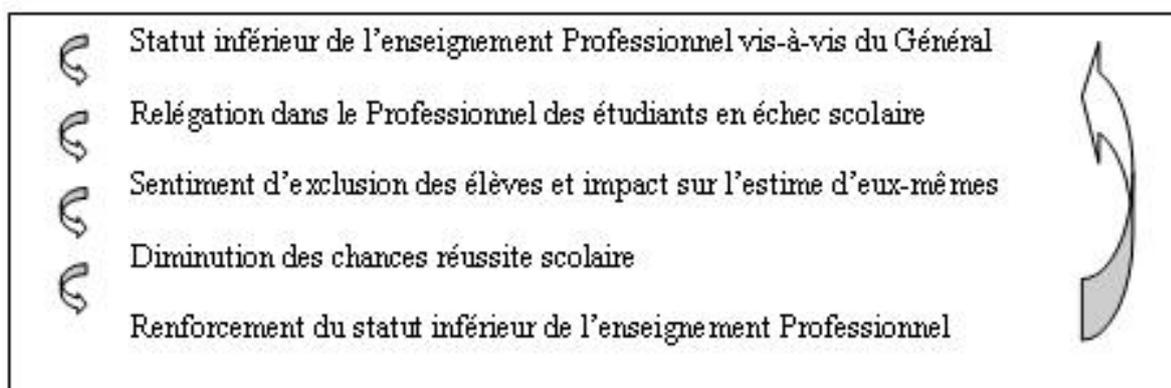


Figure 4 : cycle de dévalorisation des filières qualifiantes

La dynamique dévalorisation/relégation/disqualification est donc un mécanisme qui s'auto entretient et dont les différents éléments se renforcent mutuellement.

5.2. Filières professionnelles et faiblesses en français

Lorsqu'on interroge les professionnels sur les raisons de l'orientation des jeunes dans les filières qualifiantes, l'explication donnée porte généralement sur le problème du manque de maîtrise de la langue française - et en particulier de la langue française écrite - au sein des jeunes issus de l'immigration. Ce constat concerne d'ailleurs parfois tant les jeunes primo arrivants que les enfants d'immigrés de première

génération lorsque ces derniers ont été scolarisés mais n'en ont pas retiré une connaissance suffisante du français.

5.3. La relégation vers l'enseignement spécialisé

L'orientation vers l'enseignement spécialisé semble toucher, quant à elle, particulièrement la population d'origine congolaise même si nous avons relevé de nombreux exemples au sein des autres groupes étudiés. Plusieurs parents dont les enfants ont été orientés vers l'enseignement spécialisé se sentent victimes de discrimination. Ils se plaignent que leurs enfants n'ont pas été orientés sur base de l'évaluation objective et concertée de leurs capacités cognitives mais plutôt sur base d'évaluations superficielles en lien avec des difficultés d'apprentissage et de maîtrise de la langue. La dimension « culturelle » de certains tests a également été pointée par certains répondants comme une des causes de cette orientation massive des jeunes issus de l'immigration dans l'enseignement Spécialisé.

VI. La gestion des contacts avec l'école

I. Les relations entre enseignants et parents

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

(Enquêteur) Pour qu'ils portent une attention plus particulière à vos enfants ?

Oui. Alors ils le font ».

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

« (Enquêteur) Vos parents allaient-ils aux réunions des parents ? Ont-ils été confrontés aux systèmes scolaires ?

Ils étaient conviés à chaque fois aux réunions de parents. Mais ils n'y sont jamais allés parce qu'ils n'en voyaient pas l'utilité. Pour eux, ce qui se passe à l'école, c'est le travail des profs. Donc, ce n'est pas aux parents à s'ingérer dans ce que font les profs. En même temps, les profs n'ont pas à s'ingérer dans ce qui se passe dans la famille. »

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

I.1. Les réunions de parents

Les réunions de parents sont perçues de manière très variée par les parents. Voici, en substance, les principales réponses obtenues :

- ▶ C'est le moyen le plus simple d'obtenir des informations sur la vie scolaire de l'enfant.
- ▶ C'est le moyen d'avoir des conseils pour l'accompagnement des enfants à domicile.
- ▶ Cela permet d'accéder à d'autres informations que celles données par les enfants. Le point de vue des enseignants sur les enfants y est délivré de manière directe.
- ▶ C'est obligatoire, si on ne veut pas être considérés comme « de mauvais parents ».
- ▶ C'est une manière de montrer aux enseignants qu'on s'intéresse à ses enfants et donc de stimuler l'intérêt des enseignants pour ses enfants.
- ▶ Cela permet aussi de prévenir d'éventuels abus de la part des enseignants.
- ▶ C'est l'opportunité de créer un lien plus personnel avec les enseignants.

Les principales raisons évoquées sont la volonté de suivre la scolarité des enfants et la volonté de montrer aux enseignants l'intérêt porté à la scolarité. Il est intéressant de noter l'importance que les interlocuteurs accordent au fait de montrer aux enseignants qu'ils suivent la scolarité de leurs enfants, comme s'ils supposaient que ce suivi pouvait être mis en doute. D'autre part, on note que certains parents souhaitent montrer l'intérêt qu'ils portent à leur enfant dans l'espoir que cette attitude se répercute sur l'attention que l'enseignant accorde à leur enfant. De manière sous-jacente, on perçoit la crainte que l'enfant ne soit pas traité de manière égale par les enseignants.

Les raisons avancées par les parents qui ne vont pas aux réunions de parents peuvent être synthétisées de la manière suivante.

- ▶ C'est difficile à cause de l'absence de maîtrise de la langue française.
- ▶ C'est difficile à cause du manque de temps.
- ▶ C'est inutile, car c'est le rôle de l'école d'enseigner aux enfants, et les parents n'ont rien à voir avec ça.

- ▶ C'est difficile car on se sent parfois humiliés face à ce que l'on perçoit comme des critiques concernant l'éducation de l'enfant.
- ▶ C'est inutile à partir de 15-16 ans, lorsque les enfants deviennent responsables d'eux-mêmes.
- ▶ C'est inutile lorsque les enfants réussissent.

Les raisons avancées ci-dessus confirment l'idée déjà précédemment évoquée de l'existence d'un fossé entre certaines familles et l'école, ainsi que de difficultés de communication et de malentendus qui compliquent la relation parents/école.

1.2. Les fêtes d'école

Plusieurs parents semblent participer plus volontiers à ces manifestations qu'aux rencontres formelles avec les enseignants. Ces événements permettent de trouver une place au sein de l'école, de s'appropriier l'espace et d'établir un contact avec les enseignants dans un cadre plus égalitaire. La relation de pouvoir leur semble moins défavorable d'une part (ils apportent une aide) et d'autre part moins formelle (il est moins nécessaire de maîtriser les codes scolaires).

1.3. En cas de difficultés : soumission ou évitement

Lorsque l'enfant est considéré par les enseignants comme ayant des difficultés d'ordre comportemental et que les parents sont interpellés par les équipes éducatives, nous relevons deux attitudes possible à l'égard des démarches des enseignants : soumission ou évitement. La soumission s'observe lorsque les parents ont le sentiment de devoir « rendre des comptes » aux enseignants. Ils se sentent jugés par ces derniers et viennent se justifier auprès des professeurs (stratégie de soumission). L'évitement s'observe lorsque les parents refusent la rencontre, par crainte d'être pris en défaut. Dans certains cas, un changement d'école peut être opéré.

2. Les relations entre enseignants et élèves

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Relations d'aide

Les relations d'aide entre enseignants et élèves peuvent être strictement pédagogiques et porter sur une matière en particulier mais elles peuvent également prendre la forme d'un soutien moral permettant aux élèves aidés de renforcer la confiance en eux et leur conviction en leurs capacités à réussir.

2.2. Relations conflictuelles

Les enseignants et éducateurs parlent de la difficulté de donner cours dans certains établissements et mettent en exergue ce qu'ils vivent comme une réelle fracture socio ethnique entre le public et le corps enseignant, avec son corollaire de sentiments racistes.

Parfois, les conflits émanent de ce que les élèves estiment être une attitude discriminatoire des enseignants. Dans ce cas, plusieurs comportements sont observés :

- ▶ Interpeller l'enseignant, la direction de l'école ou le personnel parascolaire (éducateur, médiateur,...) pour tenter de trouver une solution ;
- ▶ Changer d'école et retrouver un « casier vierge » ;
- ▶ Ne rien faire. Cela peut conduire à l'intensification des tensions ou à un statu quo.
- ▶ Se décourager, délaisser la scolarité au profit de lieux extérieurs à la sphère scolaire au sein desquels ils se sentent valorisés.

De manière générale, l'école apparaît également un lieu de frontière, un espace où se rencontrent deux univers antinomiques : des jeunes issus de l'immigration et d'une aire urbaine ghettoïsée aux accents anonomiques et des professeurs originaires de quartiers favorisés.

2.3. Bons et mauvais « profs »

Une image assez cohérente du bon et du mauvais « prof » transparait dans les discours de nos interlocuteurs. Le « mauvais prof » est celui qui n'explique pas et qu'on n'écoute pas. Il n'est pas à l'écoute des besoins des élèves. Il puise la matière telle quelle sur Internet et dans des livres sans y apporter une touche personnelle. Il ne s'implique pas non plus envers les élèves, ne chercherait pas « à les connaître ». Il a des préjugés et « catégorise » les élèves.

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

Par contre, le « bon prof » est celui qui a permis une évolution des compétences, un cadre relationnel ou une réussite qui n'aurait pas eu lieu autrement. Il est décrit comme essentiellement à « contre-courant » : il pose des actes que les autres enseignants ne posent pas, il fait preuve d'une qualité relationnelle que les autres ne déploient pas et il montre ainsi une manière « alternative » non seulement de soutenir les élèves dans leur parcours scolaire, mais aussi d'interroger et d'appivoiser les difficultés liées à la différence culturelle et à l'intégration sociale, au sens large. Le « bon prof » est un personnage inattendu, qui sort du cadre habituel et qui, ce faisant, met en perspective les défaillances relationnelles et pédagogiques des autres enseignants.

2.4. Chahut

Les interlocuteurs ont fréquemment évoqué la situation de certains établissements scolaires où règne une ambiance délétère et une atmosphère chargée de violence au sein de l'école. De nombreux enseignants voire des directions semblent, d'après nos interlocuteurs, dépassés par les événements et ne sont dès lors pas en mesure de répondre efficacement aux problèmes qui se posent. Les professeurs éprouvent des difficultés à imposer leur autorité. Les règles et les normes sont constamment transgressées rendant caduc leur potentiel de coercition et mettant parfois en danger élèves comme enseignants.

Le climat qui règne dans la classe est ainsi perçu comme déterminant en termes de réussite. Certains attribuent leurs difficultés scolaires à ces différents phénomènes de chahut auxquels ils contribuent parfois. Il est clair que l'anomie et la violence qui règnent dans ces établissements peuvent entraîner une diminution importante de la motivation à se rendre à l'école.

3. Relations entre pairs

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

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

3.1. Solidarité et entraide

Certains élèves s'entraident dans le but d'améliorer la qualité de leur travail scolaire. Cela se traduit essentiellement de la manière suivante :

- ▶ La fourniture d'explications complémentaires.
- ▶ Les séances collectives d'étude.
- ▶ Le partage des notes prises au cours.
- ▶ La réalisation de travaux de groupes.

3.2. Discriminations entre élèves

Certains élèves font part d'importantes difficultés relationnelles au sein des établissements « élitistes », dans lesquels il y aurait peu de personnes d'origine étrangère. Ils témoignent de comportements discriminatoires ou carrément racistes de rejets à leur égard et de leur sentiment de solitude. Il arrive alors que ces élèves quittent ces écoles réputées « élitistes » pour fréquenter des établissements comprenant une population davantage « métissée ».

4. L'institution et les familles

Il se dégage de l'ensemble des entretiens des attitudes extrêmement variées des écoles à l'égard des familles pour ce qui a trait à ce qui ne se situe pas directement dans le registre scolaire :

- ▶ Certains répondants relatent d'une part des situations où les enfants sans papiers d'identité officiels sont en proie à des difficultés avec l'institution scolaire (interpellation du directeur dans la classe en présence de tous les enfants, refus d'inscription).
- ▶ Certains parents expliquent avoir été aidés temporairement par l'école (prêt de matériel, don de cahiers, etc.)
- ▶ Par rapport aux voyages scolaires, certaines écoles organisent des fêtes pour financer les voyages de classe alors que d'autres refusent de donner le bulletin aux parents n'ayant pas terminé de payer ces derniers.
- ▶ En termes d'aide financière, relevons encore certaines pratiques visant à diminuer le prix de certains frais (d'inscription, de cantine,...).
- ▶ Certaines écoles semblent aider volontiers les parents éprouvant des difficultés d'ordre administratif alors que d'autres écoles considéreront que cela va au-delà de leurs attributions.

VII. Personnes ressources extérieures

I. Pourquoi recourir à ces personnes ?

La grande majorité des parents issus de l'immigration reconnaissent dans l'école un moyen d'éducation et d'ascension sociale. L'accès des enfants à une scolarité de qualité était un des éléments prépondérants du projet migratoire¹⁸ et reste une préoccupation majeure des familles, toutes nationalités d'origine confondues, une fois installées en Belgique. Or, les parents issus de l'immigration n'ont pas toujours été scolarisés. Certains d'entre eux ne considèrent pas qu'ils disposent des compétences suffisantes pour effectuer eux-mêmes le suivi de la scolarité de leurs enfants. 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.

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. 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. 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.

Dans cette section, nous relativiserons 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. Ceci 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.

2. Intervenants

« (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, 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 demandé 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 I)

2.1. Grands frères et grandes sœurs

La situation de délégation de loin la plus souvent mentionnée dans notre étude est celle de l'implication des grands frères et grandes sœurs. Lorsque les parents sont peu scolarisés mais qu'en revanche les aînés ont été scolarisés en Belgique, 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

¹⁸ 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

l'offre scolaire et des disciplines enseignées. Leur intervention dans la scolarité des cadets sera vécue comme un soulagement dans la famille.

Lorsqu'ils doivent constituer des exemples pour les plus jeunes, mais qu'en même temps, ils échouent dans leur propre scolarité, 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. C'est pourquoi, certains professionnels de l'éducation remettent en question la capacité des aînés à suivre la scolarité de leurs cadets.

2.2. 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 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.

2.3. Amis, 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 consultées. Ce sont souvent des personnes qu'on estime pour leurs qualités personnelles ou pour leurs parcours professionnels et scolaires, en qui on a confiance. Par ailleurs, les parents ont tendance à essayer d'obtenir des informations liées à l'offre scolaire auprès des connaissances et des personnes du quartier, dont les informations contribuent fortement à forger, par exemple, la réputation des écoles.

2.4. 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.

3. Domaines d'intervention

L'intervention de personnes extérieures couvre plusieurs domaines d'application de l'autorité parentale en relation avec la scolarité :

- ▶ *Choix des écoles* : 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.
- ▶ *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.
- ▶ *Gestion des contacts avec l'école* : la délégation de l'autorité parentale se fait le plus souvent au profit du cercle familial restreint dans le cadre de la gestion des contacts avec l'école. On note toutefois quelques exemples où cette délégation s'étend au cercle familial élargi (cousins, oncles, tantes,...).
- ▶ *Remédiation scolaire* : certaines stratégies sont 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.
- ▶ *Coaching, accompagnement psychologique, etc.* : malgré une expérience scolaire familiale souvent 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. Souvent distantes des caractéristiques du milieu familial, ces personnes déclenchent un processus d'ouverture d'un monde vers un autre.

Le lien entre types d'intervenants et types d'intervention est schématisé dans le tableau suivant. Il s'agit des liens les plus souvent évoqués dans les témoignages recueillis.

	Frères/ soeurs	Famille élargie	Connaissances du quartier	Rencontres fortuites	Associations, profs privés
Choix des écoles	✓	✓			
Choix des filières	✓	✓			
Suivi des travaux à domicile	✓	✓			✓
Suivi des résultats scolaires	✓	✓			✓
Gestion des contacts avec l'école	✓	✓	✓		
Apprentissage du français			✓	✓	✓
Remédiation			✓	✓	✓
Coaching, appui psychologique				✓	✓

Figure 5 : Tâches et intervenants

Il est possible de placer les intervenants extérieurs sur un continuum allant de la proximité affective avec le jeune à l'éloignement. Les frères et sœurs étant logiquement les plus proches sur le plan affectif et les associations et profs privés étant les plus éloignés. On pourrait également lier le type de tâches effectuées au type d'intervenant engagé en fonction de cette lecture en termes d'éloignement ou de proximité affective. Cette démarche serait proche de celle d'A. Van Zanten qui, étudiant les stratégies de choix d'école des parents d'élèves, différencie « informations chaudes » et « informations froides » en fonction de la source de ces informations¹⁹. Suivant cette logique, on pourrait dire qu'il existe des tâches « chaudes », principalement prises en charge par des intervenants affectivement proche du jeune, et des tâches « froides », prise en charge par des intervenants affectivement éloignés du jeune. Choix des écoles et choix des filières apparaissent ainsi comme des tâches chaudes par excellence alors que l'apprentissage du français et la remédiation scolaire apparaissent comme des tâches froides.

4. Quelques spécificités liées aux nationalités d'origine

Origines congolaises

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 peut en l'occurrence endosser le rôle de père social. Oncles et tantes sont plus intimement liés à leurs neveux que dans l'aire culturelle maghrébine ou turque.

¹⁹ Van Zanten A. (2001), Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne, In Demailly L. (éd.), *Évaluer les politiques éducatives*, De Boeck Université, Bruxelles.

Origines marocaine et turque

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.

Origine polonaise

Les efforts déployés pour apprendre la langue et plus globalement, s'intégrer dans la société d'accueil semblent davantage tournés vers des institutions ou des personnes extérieures à la famille que dans le cas des autres groupes de notre public-cible.

VIII. Environnement, cadre de vie, quartier

Il s'agit d'une thématique qui interroge l'influence que des facteurs externes à la vie scolaire et familiale peuvent exercer sur les parcours scolaires individuels et collectifs.

I. « Passer du temps dehors »

« Les filles, je dirais grosso modo, il y a 2 sphères : il y a la sphère de la famille, de l'éducation de la famille et la sphère au niveau de l'école. Et les garçons, il y a très vite 3 sphères : il y a la famille, il y a l'école et puis il y a l'entourage. Il y a les amis, il y a le quartier, il y a ce qui se fait dehors et ce modèle-là est très fort aussi ».

(Médiateur social)

« Mais mes parents avant, on leur faisait croire qu'on travaillait, vous voyez ce que je veux dire. Tu vois si les parents ils savaient comment tu es en dehors, parce qu'en vérité, les parents ils te connaissent pas vraiment, ils sont pas avec toi dehors, ils sont pas avec toi à l'école. Et comme je t'ai dit... nous... on a fait les cons ».

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

La grande majorité des parents désigne un espace « extérieur » duquel il est nécessaire de protéger les enfants dans un souci de « bonne éducation » et de « réussite scolaire ». L'école, la famille et la rue constituent des systèmes normatifs différents. A l'intérieur de ce triptyque, le « dehors » apparaît principalement pour les parents, comme un lieu à risque et pour les jeunes, comme un « espace de liberté ».

Pour certaines origines culturelles plus que d'autres, passer du temps dehors, avec des pairs, semble condenser l'idée d'un passage à l'âge adulte et s'adresse, tantôt partiellement tantôt exclusivement, au genre masculin.

2. « L'école de la rue » : un enjeu de socialisations concurrentes

« Si tu es trop dans le quartier, à l'école tu vas être agité (...) La rue c'est un cercle vicieux, donc si tu restes dedans il y a un risque de concurrence avec les cours. Tu préféreras peut-être traîner dehors que d'aller en cours, c'est clair. »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge 30-34, génération I.)

Dans leur ouvrage « Adolescences en exil », Pascale Jamoulle et Jacinthe Mazzocchetti²⁰ illustrent la façon dont une frange de la jeunesse bruxelloise, issue de l'immigration, toutes origines confondues, et ayant le plus souvent grandi dans des conditions assez semblables de pauvreté, de précarité et de relégation sociale, est confrontée à une forme de « socialisation entre pairs » qui a lieu dans l'espace public, la « rue », et qui attire les jeunes vers des circuits et des pratiques qui représentent une alternative à une réussite sociale par l'école ou par le travail, réussite que ces jeunes vivent comme inaccessible ou hors de leur portée.

A défaut d'une implication dans le cadre scolaire et de perspectives réelles de réussite et d'ascension sociale, les jeunes garçons sont initiés par les « aînés », les « grands frères » du quartier, qui selon des « logiques de réputation », soumettent les plus jeunes à des défis supposés prouver leur force et leur courage et qui les inscrivent ainsi dans des épreuves de valeurs à travers lesquelles ils accèdent au respect et à la dignité et leur droit à occuper, voire à dominer, une certaine portion de territoire.

Mais si les pairs et les aînés peuvent incarner cette « mauvaise influence » qui mène à un éloignement des normes apprises dans les sphères scolaires et familiales, d'autres types d'aînés peuvent justement jouer le rôle inverse. Les écoles de devoirs et les maisons de quartier représentent un moyen d'éviter de « traîner

²⁰ JAMOULLE P. et MAZZOCCHETTI J., (2011). *Adolescences en exil*, Academia, L'Harmattan, Louvain-la-Neuve.

dehors » tout en socialisant avec des pairs et en recevant de l'aide et de l'encadrement pour la réussite scolaire. Elles sont parfois décrites comme un moyen de passer du temps avec des pairs sans les risques que présente la rue, mais aussi comme un moyen de détourner le contrôle parental, parfois perçu comme trop rigide.

3. Communautés ethnico-religieuses : ghettoïsation, renversement du stigmate et repli communautaire

« Il a fallu 3 voire 4 générations pour qu'il y ait cette prise de conscience là. Voilà il faut maîtriser la langue, il faut s'intégrer, il faut faire des études... Parce que comme on le sait, la plupart des étrangers vivent entre eux ou ne font aucun effort et donc voilà, ils restent dans leur communauté turque. Ils apportent en fait en Belgique une partie de la Turquie pour qu'ils puissent faire leur propre circuit à eux. Je pense mais c'est mon avis personnel, les turques d'ici s'intéressent plus à ce qui se passe en Turquie que ce qui se passe en Belgique. Par exemple ils vont suivre le journal télévisé de la Turquie mais très rarement ceux de la Belgique ».

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

« Historiquement, ce quartier a toujours été un quartier où il y a un peu des populations..., historiquement, en tout cas, cette partie de la commune X était liée aux populations les plus pauvres. Et donc, j'étais plus habitué quand j'étais petit, à voir des fourgonnettes de police que de voir des enfants aller à la bibliothèque. Et donc, c'était un quartier où heu, il n'y avait pas une très très grande culture scolaire. Y a plus eu une culture de vente, un petit peu de cocaïne, de choses comme ça, voilà c'était plutôt ça. Donc, c'est un quartier qui influence, heu, d'une certaine manière, il y a une influence sur les jeunes, et donc beaucoup, je voyais qui sortaient à l'heure du midi de l'école et qui allaient vendre un petit peu et qui revenaient l'après-midi à l'école, voilà... le quartier c'était ça ».

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

« Je ne veux pas que mes enfants ils doivent être mélangés avec ces enfants. Pourtant, ils sont de notre race, mais le Maroc est grand, et il y a aussi des gens qui surveillent leurs enfants, et y en a qui s'en fout.

(Enquêteur) Vous pensez que c'est un problème d'éducation, les gens qui sont comme ça?

Moi je trouve, oui. Parce que si la femme elle est chez une voisine, on papote toute la soirée, et le fils il a dix ans, il est dehors à la rue. "Ah, il est parti jouer au football, il est parti là, il est parti là..."

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

3.1. Du quartier comme d'un village, du quartier comme d'une famille étendue

La plupart des réseaux sociaux auxquels font référence nos interlocuteurs s'ancrent dans une forte proximité spatiale. Très souvent la famille n'habite pas loin. Les voisins tendent à être de bons amis. L'école choisie pour les études primaires est la plus proche du domicile parental et parmi les premiers amis d'école on y construit des amitiés durables. Ainsi, les relations de confiance se jouent dans la proximité spatiale, à l'échelle du quartier.

La vie dans le quartier rappelle par moments une sorte de socialisation de type « villageoise » et semble parfois prendre la forme d'une « famille étendue ». En prenant les origines culturelles comme point de comparaison, on remarque que certaines d'entre elles tendent, plus que d'autres, à créer une solidarité communautaire ancrée dans l'appartenance au même pays d'origine.

Être parmi des « semblables » est rassurant. Mais le « semblable » est-il quelqu'un issu de la même culture d'origine, voire du même village, ou s'agit-il du « voisin » qui partage une même condition de migrant, de précaire ou d'exclu ? La différence entre ces deux types d'affinité culturelle illustre bien le clivage qui existe entre la revendication identitaire à caractère ethnico-religieux et le contexte de quartiers fait de populations d'origine immigrée hétérogènes sur le plan social et ethnique et religieux.

Les personnes d'origine turque et marocaine suivent plus particulièrement ces logiques qui superposent proximité territoriale, affinité des mentalités et liens de consanguinité. L'existence de ces logiques donne

naissance, à l'intérieur de ces mêmes origines culturelles, à des réactions inverses qui dénoncent ce type de fonctionnement, ou de « repli », en mettant en avant ses conséquences néfastes.

Le repli identitaire engage une ethnicité qui crée des conflits à l'intérieur des quartiers, et donc des écoles, où des personnes de différentes origines sont amenées à partager des espaces. Si d'une part le réseau de proximité offre le confort du semblable, d'autre part il crée des territoires mono-culturels en décalage avec la société qui les entoure et en conflit avec les voisins les plus proches.

Nous attirons l'attention sur le fait qu'un nombre significatif d'enseignants, de manière récurrente, voit ces dernières années une augmentation du repli identitaire qui engendrerait, au travers de certaines pratiques religieuses en lien avec l'Islam, des difficultés dans les rapports scolaires.

3.2. Autarcie linguistique

Corollaire de l'autarcie socioculturelle décrite ci-dessus, l'autarcie linguistique dans laquelle sont confinées, plus ou moins volontairement, certaines familles immigrées, contribue à alimenter les difficultés scolaires des enfants. Cette autarcie est longuement décrite dans de multiples entretiens.

3.3. De l'ethnisation des rapports sociaux à la dispersion territoriale

Ainsi si certains se protègent en se serrant les coudes entre « semblables » ou en « famille » dans un même quartier, d'autres, au contraire, fuient ce type de quartier afin d'éviter les « ghettos ». Ils poursuivent une ascension sociale qui, du coup, se formule par l'évitement des « ghettos » et par le dénigrement, « ethnicisé », de ceux qui y habitent. Ceci devient particulièrement évident lorsqu'il est question du choix de l'école des enfants. Bien que les immigrants d'origine congolaise ou polonaise semblent plus performants quant à la poursuite des « bons quartiers » et des « bonnes écoles », un certain nombre d'immigrants d'origine turque et marocaine guettent également toute possibilité de quitter le quartier.

3.4. Quartier « ghetto », école « poubelle » et autres stigmates

Tous les interlocuteurs cités ici, qui désignent les quartiers-ghetto et les écoles-poubelle sur base d'une présence importante de populations d'origine marocaine ou turque, appartiennent eux-mêmes à l'une de ces deux origines culturelles. Si les discours de type identitaire mettent constamment en avant l'origine nationale ou la confession religieuse pour fonder une identité, la réalité des clivages existant parmi les ressortissants d'une même origine culturelle montre bien que, plus qu'une question d'homogénéité réelle, ces discours identitaires sont révélateurs d'une stratégie de retournement et de réappropriation du stigmaté (E. Goffman²¹). Selon une stratégie de réappropriation du stigmaté, de nouveaux groupes solidaires se définissent à partir de ces mêmes caractéristiques qui étaient à la base de leur exclusion : l'origine ethnique, l'appartenance religieuse et le quartier de résidence. Ces trois éléments deviennent les ressources identitaires mobilisées pour défendre un sentiment d'appartenance, des réseaux d'entraide et le droit à la dignité. On observe parallèlement qu'un exercice important de stigmatisation est à l'œuvre à l'intérieur de populations ayant une origine culturelle commune. Ceux des vagues migratoires plus anciennes se veulent meilleurs que les plus récemment arrivés, ceux qui vivent dans les maisons se veulent meilleurs que ceux des cités, et ainsi de suite, selon les contextes²². Ces stratégies de différenciation jouent également au niveau du choix des écoles, où il arrive qu'on choisisse d'éviter telle ou telle école, en raison de sa population que l'on considère comme « trop différente de soi » et avec lesquelles on ne souhaite pas que nos enfants se mélangent.

²¹ GOFFMAN E., 1975 : « Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps », Les éditions de Minuit, Paris.

²² Voire à cet égard le travail de Pascale Jamouille sur l'effritement des anciennes solidarités ouvrières dans « Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieu précaire », La découverte : Alternatives Sociales, 2005 : Paris.

IX. Sentiment d'intégration ou d'exclusion scolaire et sociale

I. Préjugés culturels et identité assignée

« Pour moi je suis Belge, le Maroc ce sont mes origines, je me sens plus Belge que Marocaine...les gens me voient comme plus comme une Marocaine musulmane, ils ne voient pas du tout comme une Belge, d'abord Marocaine musulmane et ensuite comme une Belge...déjà les gens ils ont beaucoup de préjugés et je trouve cela très triste, ils ont une image différente. Par exemple moi comme je porte le voile ils pensent que je ne sors jamais, que je reste à la maison, que l'on m'a obligé à le porter...alors que ce n'est pas vrai ».

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

« (...) je suis la scolarité de ma fille de très près. Cette année j'ai constaté que le prof de français a des préjugés. Durant notre entretien elle me dit : « j'ai aussi donné des cours de français pour personnes étrangères ». En fait je lui demandais de suivre ma fille concernant l'orthographe parce qu'elle avait quelques soucis. Elle m'a dit de ne pas m'inquiéter en précisant que ce n'était pas grave puisque ce n'est pas sa langue maternelle. Sur ce point j'ai dû lui expliquer que le français était sa langue maternelle. C'est vrai puisque ma fille ne parle pas arabe. Donc j'ai insisté pour dire que ce n'était pas la question mais que je voulais qu'elle fasse son travail correctement »

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

« C'est vrai que quand on est Marocain, et qu'entre un Marocain et un Belge, un Marocain qui a un comportement agressif et un Belge qui a un comportement agressif, ça on l'a vécu, on l'a bien vu, le Marocain est catalogué de Marocain, voilà. Tandis qu'un Belge, bon, le Belge « est un petit peu difficile ». Voilà c'est vrai, il faut dire ce qui est. »

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

Il est question dans les témoignages d'une perception d'assignation, d'imputation identitaire sur base des origines ethniques. Les personnes interviewées se sentant perçues comme arabo-musulmanes, congolaises ou turques plutôt que comme étant belges. Dans ce processus d'assignation identitaire, les traits culturels du milieu d'origine priment et effacent totalement les traits de la culture nationale.

Dans un des témoignages, l'interviewé croit percevoir une lecture scolaire différenciée et ethnicisante d'un même épisode à caractère disciplinaire : en fonction de l'origine de la personne, une mauvaise conduite serait circonscrite à sa dimension individuelle si elle concerne un élève autochtone, mais deviendrait un trait ethnique si elle concerne une personne « marocaine ». Le comportement subirait ainsi un marquage ethnique qui par effet de contamination, caractériserait et disqualifierait la minorité ethnique dans son ensemble.

2. Port du voile et durcissement identitaire

« (...) oui ils nous jugent, ils nous disent « vous les musulmans... » On avait gym et on devait aller à l'escalade et j'ai demandé à pouvoir mettre le voile sur le chemin et la prof m'a dit non, je lui ai dit que si on ne peut pas, moi j'y vais pas... elle m'a dit toi tu es têtue, tu n'es pas ouverte, et ça m'a blessée, je l'ai mal pris. Ils disent vous les musulmanes, celles qui portent le voile, vous êtes têtues, vous êtes soumises, ils nous disent tout le temps ça alors que c'est pas vrai, ils cherchent pas à comprendre...ma sœur en quatrième, c'est depuis qu'elle avait parlé du voile avec sa prof, depuis qu'elle a défendu la religion, sa prof elle a eu la haine contre elle, c'était déclaré et alors en histoire, en français, religion, elle a raté à chaque fois, avec la

même prof, mais la preuve que c'est pas nous qui travaillons pas, il y a une fille, elle aussi elle a défendu sa religion et il y a un garçon qui recopié tout sur elle, lui a eu 9/10 et elle 3/10 ».

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

Dans les témoignages, l'école devient un endroit où se confrontent et s'affrontent deux visions, deux discours sur la condition de la femme. Les jeunes filles qui portent le voile parlent d'un rejet de l'ethos religieux de la part d'une sous-culture que l'on pourrait définir comme séculière ou laïque, présente au sein du corps enseignant. Ces jeunes filles d'origine marocaine semblent revendiquer une conscience religieuse et une capacité de poser des actes de libre arbitre, en aucun cas « hétérodirigés », qui sont contradictoires avec le statut de femmes soumises qui leur serait assigné par certains professeurs.

Le sentiment de discrimination relatif au port du voile se base aussi, selon certains témoignages, sur la perception d'un traitement différencié par rapport aux autres signes religieux, notamment le port de la croix, qui eux seraient scolairement tolérés. Ce sentiment de discrimination induit chez ces jeunes filles une rigidification identitaire pouvant conduire à une détérioration de la relation pédagogique, ainsi qu'à la mise en place de stratégies d'évitement se traduisant par un nomadisme scolaire (la recherche de nouveaux établissements) ayant un impact variable sur le parcours scolaire.

3. L'imaginaire de l'échec

« ...j'ai fait deux ans de psychologie, j'ai réussi la première année et la deuxième je l'ai presque réussi à l'ULB mais j'ai arrêté parce que j'ai été rattrapée par la névrose de classe...pour quelqu'un qui vient d'un milieu ouvrier, je me suis sentie comme étant en porte à faux par rapport à mes origines (...).

Et j'arrive dans un monde qui n'est pas le mien, on me fait découvrir un tas de choses que je ne connaissais pas et ce que j'avais lu dans le livre je le voyais dans la réalité. Et donc au bout de la deuxième année je me suis sentie psychologiquement mal et j'ai arrêté...oui je prenais trop de distance par rapport à mes origines, mais je ne le savais pas...c'était un mélange, c'était un sentiment de culpabilité, c'était un complexe aussi, c'était en même temps un complexe de supériorité dans le sens où j'étais fière d'être qui je suis et en même temps un complexe par rapport à qui étaient les autres (...).

Je ne m'autorisais pas à réussir, j'ai d'ailleurs arrêté alors que j'étais en train de réussir... je me suis sabotée... c'était m'interdire de passer au-delà... A l'école les professeurs ne marquaient pas d'espoir en nous et je pense qu'on l'intégrait sans s'en rendre compte, tout autour de nous on nous faisait comprendre qu'on n'allait pas aller loin. »

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

Dans le témoignage qui précède, nous pouvons prendre toute la mesure de cet imaginaire de l'échec, processus au travers duquel un individu intériorise sous forme d'un spectre d'ambitions très modestes, les possibilités objectives qui s'offrent à lui. L'interlocutrice se dit habitée par un sentiment de cloisonnement marqué par une frontière symbolique intériorisée, mur infranchissable bâti sur les peurs d'une déterritorialisation socioculturelle (les codes sociaux), ainsi que sur des sentiments de trahison et donc de culpabilité par rapport à son milieu d'origine. L'interlocutrice parle à ce propos du sentiment d'imposture qu'elle a ressenti lors de ces années d'études universitaires et qui lui a fait abandonner ces mêmes études, alors qu'elle était en passe de les réussir.

4. Le sentiment de discrimination dans les rapports scolaires

« (...) les autres élèves ils faisaient n'importe quoi et tiens t'as tes points et par exemple moi je faisais un exposé oral du même niveau qu'un autre élève qui était belge et bien le Belge il avait plus de points que moi. Ça ne se voit pas beaucoup peut-être, un ou deux points plus que moi mais bon ça se ressentait... Ce n'est pas qu'il allait me pêter pour autant, c'est que lui il me donne le strict minimum « voilà tu as dix, c'est bon t'es content, allez, dégage » et ce n'est pas qu'il m'aidait ou m'encourageait. Mais bon il ne va pas me faire doubler, il n'a pas le droit ».

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

Les élèves issus de l'immigration se sentent discriminés sur le plan évaluatif et minorisés au travers des discours de certains enseignants, notamment par rapport à l'horizon socio-scolaire qui leur est prêté. C'est le même processus de minorisation que l'on retrouve au départ de la question de la réorientation des filières ainsi que de la question de l'imaginaire de l'échec.

Ce sentiment discriminatoire chez l'élève, peut donner lieu, dans certains cas, à une combativité pédagogique accrue, où au travers de la réussite scolaire se joue une revanche ethnico-personnelle. La variabilité de l'incidence du sentiment de discrimination sur les attitudes des élèves, entre découragement et pugnacité, est probablement en lien avec les ressources identitaires mobilisables par l'individu. Au près de la population d'origine polonaise, ce sentiment est totalement absent ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'elle constitue une minorité non visible. Cette invisibilité les mettrait à l'abri de toute ethnicisation dans les rapports scolaires.

Signalons que le sentiment de discrimination sur la base de critères raciaux de nature biologique est particulièrement vif chez les personnes d'origine congolaise. Celles-ci s'estiment en effet stigmatisées et dévalorisées, notamment dans le contexte scolaire, à cause de leur couleur de peau.

X. Rapport au savoir

I. Savoir et identité

« (Enquêteur) Comment se manifestait cette fracture entre toi et tes parents ?

Notamment dans le langage. A partir d'un certain moment... je sais que mes parents estimaient que je parlais trop bien. Il y avait chez moi un souci de bien parler. Pour ma mère qui n'est pas francophone, ça faisait un décalage. Il y a aussi un décalage au niveau des pratiques culturelles. Regarder la télé ou pas ? Que regarder à la télé, etc. (...) Par contre, mon père m'a quand même amené à certaines choses, de manière beaucoup plus informelle. Par exemple, il aimait bien lire. Et ça n'était pas lié à la scolarité, au besoin d'avoir des points. Il lisait Camus et Sartre. Il avait d'ailleurs une frustration de n'avoir pas pu continuer (les études). Comme tout le monde peut-être. Ma grand-mère m'avait dit qu'il n'était pas si doué que ça. Mais il avait quand même une curiosité intellectuelle beaucoup plus marquée. Et ça m'a influencé »

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

Sur base des éléments récurrents au sein des entretiens réalisés, nous envisagerons le rapport au savoir sous l'angle plus dynamique des constructions identitaires de jeunes qui se socialisent au contact d'univers multiples : l'école, la famille, le quartier, les amis, relations amoureuses, les activités associatives, l'Internet, etc. Chacun de ces univers produit différents types ou « styles » de rapports aux savoirs. Cette multiplicité d'expériences socialisatrices génère la capacité d'endosser successivement des attitudes variées à l'égard des différents savoirs. L'enjeu devient alors d'une part la description de différentes facettes du rapport au savoir chez les jeunes issus de l'immigration et d'autre part, leur capacité à faire cohabiter les multiples facettes de leur identité.

2. Styles de rapport au savoir

« On avait des dictionnaires à la maison, Bescherelle, on avait toute sorte de trucs, franchement pour ça on a été gâté, et même mes enfants, après ça, c'est moi qui vais leur apprendre ça, c'est une façon de... enfin voilà... »

(Enquêteur) ... C'est un bagage que vous pouvez transmettre ?

« Ma fille fait du sport, elle va à l'école arabe le samedi, à la religion islamique, elle fait les cours d'italien, euh je ne vais pas l'orienter que dans un domaine, elle fait un peu de tout, comme ça elle choisira plus tard ce qu'elle voudra faire, au moins le bagage est là, moi j'aurai fait ce que j'ai à faire »

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

« (Enquêteur) Lorsque tu veux apprendre quelque chose en général, tu fais comment ?
Ben, j'ai des dictionnaires, j'ai Internet, je regarde et tout. Par exemple, pour les examens, j'ai travaillé dans l'ordinateur. Par exemple, quand je suis déconcentrée dans un cours et que j'écoute pas, je comprends pas ce qu'il va raconter pendant les examens puisque j'avais pas écouté, je regarde sur Internet, et, quand on fait :
« Non, c'est trop difficile », quand vous regardez sur Internet ça vous va comme si c'était facile. »

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

« Il y a eu une année où j'étais très, donc 1^e et 2^e, très pratiquante et je faisais mes cinq prières par jour. Enfin, j'étais très très très pratiquante. Au contraire ça te donne du courage, puisque tu demandes du courage à Dieu. Tu demandes la réussite à Dieu et tu l'obtiens, donc c'est super. Non, la religion se vit très bien et n'est pas un frein. Un boosteur, ça peut l'être. On peut demander, si tu es un bon enfant, qu'on nous envoie de la réussite de la part des aînés qui obtiennent plus de Dieu, et moi je demandais à ma grand-mère pour obtenir plus, et elle me disait, oui, oui, je vais te donner, je vais te donner, mais va étudier ! Va étudier quand même, parce que voilà, y'a pas de secrets, faut travailler ».

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

« Déjà, si on a un haut niveau de connaissances, on peut avoir un haut salaire. Mais si on a un faible niveau de connaissance, au plus on descend de grade, au plus on aura un plus faible salaire. Et au plus ton salaire il est bas, parce que maintenant un loyer c'est minimum de 800 € minimum. Si tu trouves un appartement de 400€, c'est une chambre à coucher, c'est un petit studio. Donc il ne faut pas penser que ça, il y aura l'électricité, il y aura pour s'acheter des vêtements, pour se nourrir, pour nourrir sa femme, ses enfants. »

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

Les attitudes, les dispositions que l'on développe à l'égard de certains savoirs, les valeurs et les normes associées à l'apprentissage peuvent ainsi être regroupés en ensembles relativement cohérents de « styles » de rapport aux savoirs. Ceux-ci ne s'excluent pas les uns les autres. Nos entretiens montrent qu'un même individu peut endosser alternativement différents styles de rapport au savoir, en fonction des intérêts qu'il poursuit et des situations dans lesquels il se trouve. De même, une même attitude relève parfois de deux styles de rapport au savoir.

2.1. Style éclectique

Nous entendons par style éclectique, un rapport au savoir multidimensionnel. Les sources d'apprentissage reconnues et valorisées sont variées : on apprend certes à l'école mais également au travers de la famille, de médias, des activités extrascolaires, des relations sociales, etc. L'ensemble de ces savoirs sont présentés comme complémentaires. L'attitude que l'on développe par rapport au savoir ne se réduit pas à valoriser l'acquisition de connaissances théoriques ou de savoirs institués mais englobe plus largement l'apprentissage de savoir être et de savoir-faire. Cet éclectisme est fortement valorisé chez les jeunes rencontrés.

Certains parents, d'origine polonaise et marocaine essentiellement, témoignent également d'une volonté de compléter le bagage de leurs enfants par des activités extrascolaires. Le savoir scolaire n'est pas discrédité mais est perçu comme un savoir parmi d'autres et il convient d'encourager l'apprentissage dans d'autres domaines et de leur permettre ainsi d'acquérir d'autres capitaux culturels valorisables.

Nous avons également relevé un intérêt marqué pour Internet en tant que vecteur d'informations. Dans ce cadre, Internet est envisagé comme une source de savoir légitime complémentaire au savoir scolaire. Il vient compléter un univers de connaissances qui n'est pas abordé par l'école (politique, religion,...), permet d'améliorer la compréhension de certains cours et d'effectuer des travaux scolaires.

2.2. Style oppositionnel

De certains entretiens transparait une attitude qui consiste à définir son rapport au savoir en opposition avec certains savoirs « institués »²³ ou certains pans de la culture « autorisée²⁴ » à l'égard desquels on n'a que désintérêt, méfiance ou mépris. Nous avons choisi de rassembler ces attitudes sous la dénomination de « style oppositionnel » de rapport aux savoirs. Ceci ne doit pas être confondu avec un « manque de » maîtrise des codes culturels propres à l'école, mais comme un choix délibéré, guidé par des motivations « oppositionnelles ». La culture de la rue par exemple, devient « leur » culture. Ceci n'est pas sans rappeler le phénomène de « retournement du stigmate » déjà évoqué dans d'autres sections²⁵ « Gestion des parcours scolaires », qui consiste à valoriser des éléments d'une identité par ailleurs largement dévalorisée.

²³ Par « savoirs institués », nous entendons les savoirs reconnus et valorisés par les institutions scolaires, les bibliothèques, les musées etc.

²⁴ Nous entendons par là les contenus valorisés et soutenus par les institutions et les principaux médias.

²⁵ Voir les sections suivantes : « Gestion des parcours scolaires », « Événements marquants » et « Environnement cadre de vie quartier ».

Le « code de l'honneur » dans certains milieux considérés comme « déviants », la liberté d'action des marginaux, etc. Dans ce cadre là, la valorisation d'autres formes ou d'autres sources de savoir apparaît comme une nécessité, celle de retrouver une source de valorisation pour soi-même ainsi qu'aux yeux de ceux qui partagent la même destinée sociale.

2.3. Style révérencieux

Certains interlocuteurs valorisent et accordent un grand respect au savoir et à l'acquisition de connaissances scolaires. Nous qualifions de « révérencieux » ce type de rapport au savoir. Parents ou adolescents, ces personnes accordent de l'importance à l'institution scolaire en tant que vecteur de transmission d'un savoir académique et institutionnalisé et lui octroient, à ce titre, une forte légitimité. La légitimité accordée à l'institution peut également être associée à une forte croyance en la capacité de l'école à permettre l'ascension sociale des jeunes les plus « méritants ».

2.4. Style religieux

On pourrait parler d'un « style religieux » de rapport aux savoirs qui se manifeste par un grand respect pour la 'Connaissance' ainsi que pour une certaine forme de discipline. Par rapport au style révérencieux, qui s'apparente davantage à une soumission à l'institution scolaire et aux savoirs qu'elle prodigue, le style religieux affirme davantage une manière d'être, une relation avec le 'Savoir', qu'une soumission passive à une institution. Certains répondants, toutes nationalités confondues, perçoivent l'apprentissage scolaire comme une situation proche, contingente à celle de la foi religieuse. Dans ce cas, on pourrait dire que le rapport aux savoirs est teinté de religiosité²⁶.

Remarquons la proximité évoquée certains répondants entre l'apprentissage scolaire et la réalisation de ce qu'il considère comme ses devoirs religieux. Cette proximité se manifeste par un investissement très intense dans le travail scolaire, une abnégation guidée par la volonté d'honorer sa foi au travers de la réussite scolaire. Les extraits démontrent aussi l'existence, dans l'esprit des répondants, d'une connivence entre les statuts d'étudiant et de croyant, tous deux astreints aux valeurs d'ordre et de discipline personnelle.

2.5. Style pragmatique

Nous entendons par style pragmatique, un rapport au savoir de type instrumental. Le savoir est ainsi perçu comme un outil, un moyen et non pas une finalité en soi. L'acquisition de connaissances et de savoir-faire susceptibles d'être directement mis en pratique est valorisée. L'apprentissage concret de procédés techniques peut par exemple être considéré comme une attitude de style pragmatique dans la mesure où il s'agit d'aptitudes directement utilisables : le jeune apprend les gestes du métier paternel qu'il pourra reproduire à son tour. L'apprentissage via Internet de techniques relatives à la réalisation de bijoux ou à l'ingénierie du son (comme évoqué dans certains témoignages), par exemple, relèvent également de cette forme de savoir.

Du côté de l'école, plus que le savoir scolaire lui-même, c'est l'obtention d'un diplôme qui est valorisée car celui-ci permet d'accéder à certains métiers bien rémunérés et de monter dans la hiérarchie sociale. Ce n'est donc pas le savoir en soi qui est valorisé mais l'usage qui peut en être fait.

Dans le même ordre d'idée, la pratique d'activités culturelles dont on ne voit pas ce qu'elles pourront « rapporter » n'est pas encouragée par certains parents. Ils incitent au contraire leurs enfants à pratiquer des activités dont ils pensent qu'elles seront un jour utiles.

²⁶ Voir aussi, dans le chapitre « Gestion des parcours scolaires », « La préférence pour les écoles catholiques ».

XI. Représentations et attitudes développées à l'égard de l'école

I. Déterminants des représentations de l'institution scolaire

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

(Enquêteur) Un certain esprit critique ?

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

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

L'étude des entretiens réalisés lors de cette étude ainsi que la littérature produite sur le sujet permettent de distinguer certains facteurs susceptibles d'influencer des représentations de l'institution scolaire chez les migrants et leur descendance.

I.1. Les relations que les migrants entretenaient avec l'école dans leurs pays d'origine

Les représentations que se font les publics issus de l'immigration de l'institution scolaire en Belgique ne naissent pas sur un « terrain vierge ». Certaines de ces représentations « traversent les frontières » en même temps que leurs dépositaires et se perpétuent en s'atténuant au travers des générations suivantes. La référence fréquente, au sein de nos entretiens, au caractère autoritaire de la pédagogie scolaire dans le pays d'origine et la demande de plus d'autorité de la part des enseignants en Belgique témoigne de ce phénomène. Or, les processus sociaux, politiques et historiques qui ont conduit à la formation des systèmes scolaires tels qu'ils se présentent aujourd'hui dans ces pays ont été très spécifiques et ont donc généré des représentations sensiblement divergentes au sein de nos répondants. La préférence pour l'enseignement catholique est par exemple particulièrement sensible chez les répondants d'origine congolaise, alors qu'elle est quasi absente chez les répondants d'origine polonaise.

Au sein d'un même pays, les relations que l'on entretient avec l'école divergent également en fonction de l'appartenance ethnique, religieuse, régionale, sociale. Les personnes des communautés syriaques, kurdes ou arméniennes de Turquie n'entretiennent par exemple pas le même rapport au système éducatif turc - porteur d'un projet national voire nationaliste²⁷ - que les Turcs qui ne font pas partie d'une minorité ethnolinguistique.

I.2. Projets migratoires et représentations

Zahia Zeroulou²⁸ s'est intéressée aux différences qui pourraient expliquer les réussites scolaires divergentes au sein des familles immigrées algériennes en France. Elle a constaté que toutes les familles étaient porteuses d'un projet et d'une volonté d'ascension sociale en quittant leur milieu d'origine. L'élaboration de ces projets structure la représentation de leur avenir possible à la fois dans le pays

²⁷ Voir par exemple GEORGEON F. (1995), *La formation des élites à la fin de l'Empire ottoman : la cas du lycée de Galatasaray*, In : Modernités arabes et turques : maîtres et ingénieurs, Editions Edisud, pp.15-26.

²⁸ 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.

d'accueil et dans le pays d'origine²⁹. Le projet migratoire qui viserait le retour au pays d'origine générerait un sentiment de provisoire qui risque de se muer en absence de projet de vie dans le cas où la famille est confrontée à des échecs. Au contraire, l'implantation définitive dans le pays d'accueil constituerait un prémisses indispensable à l'élaboration de représentations de l'institution scolaire comme moyen d'ascension sociale.

Y. Brinbaum et A. Kieffer développent des hypothèses assez proches de celles de Z. Zéroulou, en identifiant la mobilisation familiale autour de la scolarité des enfants comme un facteur déterminant. Ils s'intéressent aux effets séparés des origines nationales et des origines sociales sur les réussites scolaires. « Les aspirations élevées des familles immigrées, du fait même de la migration, construirait leur projet autour de la scolarité de leurs enfants, percevant le système éducatif comme un moyen d'intégration et de mobilité sociale ascendante »³⁰. Sauf quelques témoignages discordants, ces hypothèses se trouvent largement confirmées par cette étude, comme nous le verrons plus loin sous le point 2 « Attentes vis-à-vis de l'école ».

1.3. Fondements « universalistes » du système éducatif et revendications culturalistes

Les décalages entre les représentations du public scolaire véhiculées par le système éducatif et celles qui sont portées par les personnes issues de l'immigration pourraient constituer une des clefs pour comprendre certains désaccords entre ces deux univers.

Pour F. Dubet³¹, l'école était porteuse d'un « programme institutionnel » particulier qui, dans le cas de l'école républicaine française, visait notamment l'individualisation des personnes, c'est-à-dire le développement d'une certaine indépendance à l'égard du groupe social ou de la communauté, d'un libre arbitre. En Belgique, selon M. Verhoeven³², qui étudie la manière dont les systèmes scolaires abordent la question culturelle, le « projet universaliste » continuerait à affleurer dans certaines orientations et pratiques éducatives de l'enseignement officiel³³. Cela se traduirait par une certaine difficulté, voire une réticence à valoriser les spécificités culturelles de ses publics dans le programme éducatif. Des modèles plus « sensibles à une reconnaissance des différences culturelles et personnelles (une sorte de compromis entre le personnelisme chrétien et le culturalisme) »³⁴ seraient, selon elle, plus perceptibles au sein des écoles du réseau libre, ce qui pourrait également expliquer son attrait auprès de notre public cible, souvent porteur de revendications liées à la reconnaissance de leurs spécificités culturelles.

Un dynamique inverse à celle présentée ci-dessus à également vu le jour. Pour répondre à l'arrivée massive de personnes issues de l'immigration au sein des écoles, certains programmes (cf. discrimination positive) orientés vers ces populations ont été mis en œuvre. L'origine culturelle des élèves devenait un sujet digne d'intérêt, amenant parfois les pouvoirs publics et les directions d'école à prendre des mesures visant à reconnaître l'existence de spécificités culturelles au sein des établissements. Combinés à la ghettoïsation du paysage scolaire, ces programmes ont parfois été perçus comme stigmatisants par les publics en question. L'enjeu se situe donc dans l'élaboration d'une attitude qui permet à la fois la reconnaissance et la valorisation de certaines spécificités culturelles et qui ne génèrent pas de sentiment de discrimination.

1.4. Socialisation et représentations

Les représentations de l'institution scolaire sont également forgées au cours des processus de socialisation vécus par les jeunes. Cette socialisation s'opère par le biais du groupe social dont ils font partie, de l'environnement dans lequel ils évoluent, des médias, des relations au sein des institutions, etc. Ces représentations génèrent des dispositions spécifiques à l'égard de l'institution scolaire. A cet égard, force est de constater au sein de nos entretiens la crainte largement partagée à l'égard de l'influence d'une

²⁹ ZEROULOU Z. (1988), *op.cit.* pp. 447-470.

³⁰ BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2007), *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre génération*, Communication aux 3èmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 24-26 octobre, p.2, URL : <http://hal.inria.fr/docs/00/17/86/41/PDF/07046.pdf>

³¹ DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 428 p.

³² VERHOEVEN M. (2003), *L'école face à la question culturelle*, in : *Nouvelles figures de la question sociale. La revue nouvelle*, n°12, Bruxelles, p. 100. URL : http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/097-106_ARTICLE_Verhoeven.pdf

³³ VERHOEVEN M. (2003), *op.cit.* p. 100

³⁴ *Ibid.*

culture de la rue qui contribuerait à propager des représentations négatives de l'école. Cette culture serait particulièrement vivace au sein des quartiers « ghettos » où vit une part importante des familles issues de l'immigration. Elle se construit en opposition, voire en concurrence, avec la culture scolaire en tant qu'horizon de réussite possible pour les jeunes issus de l'immigration et peut donc diffuser des représentations négatives des savoirs scolaires.

2. Attentes vis-à-vis de l'école

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

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

Les attentes que l'on peut avoir envers l'école constituent une des facettes plus tangibles des représentations. Ce sont donc ces attentes que nous nous proposons d'aborder ici en tant que résultats des représentations que se font les familles immigrées de cette institution.

2.1. Devenir adulte

La dimension initiatique de la scolarisation, très sensible dans le discours de plusieurs répondants, s'entend comme un processus qui fait passer l'individu d'un statut social à une autre : « de l'enfant individuel à l'élève collectif, voilà sans doute une des clefs du rituel initiatique — si rituel initiatique il y a. De l'individuel à l'institutionnel. Du sauvage au 'culturalisé'. De la mère à l'école »³⁵. La scolarisation procède en effet d'un mécanisme initiatique quasi universel qui le rend aisément appréhendable dans son principe quel que soit le pays d'où l'on vient et éventuellement, son niveau de scolarisation. Or, ce qui se joue dans la scolarisation comme processus initiatique, c'est la socialisation et l'apprentissage des règles de la vie sociale plus que l'acquisition de compétences et de connaissances proprement scolaires. Ceci pourrait contribuer à expliquer l'importance accordée par certains parents issus de l'immigration aux écoles où l'apprentissage de la discipline et du savoir vivre est une priorité.

2.2. Forcer le respect

L'accès à des métiers valorisés grâce à la réussite scolaire semble, dans certains entretiens, investi d'une importance capitale. Peut-être s'agit-il de recouvrer une dignité mise à mal par le fait d'avoir quitté son pays, ce qui peut être parfois ressenti comme un abandon, et par le statut d'immigré dans un pays en crise économique, statut dont on sait qu'il peut être générateur d'un sentiment d'humiliation. « (...) chômeur parmi tant d'autres, l'immigré chômeur est différents des autres chômeurs parce qu'on ne manque pas, autour de lui, de lui faire comprendre qu'il n'a plus sa place, qu'il est « de trop » (...). Dans la vie de tous les jours, les exigences qu'on a à son égard sont ressenties par lui, non sans raisons, comme autant d'expériences humiliantes révélatrices de la suspicion en laquelle on le tient ³⁶ ».

De ce constat naît, dans certaines familles, l'idée que l'école est un des moyens les plus sûrs de contrecarrer le déterminisme social. Grâce à l'école, il serait possible de forcer « le système » et d'arriver à progresser, notamment à travers l'accès à des professions plus valorisées et rémunératrices que celles brigüées par les parents.

2.3. Une image écornée

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

³⁵ GLEYSE J. (2003), *Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification*, L'Éducateur, Suisse, p.4. URL : http://probo.free.fr/textes_amis/rites_initiatiques_jg.pdf

³⁶ SAYAD A. (2006), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. L'illusion du provisoire*, Raisons d'agir Edition, p.47

scolaire belge et ayant expérimenté directement ou indirectement l'échec scolaire ou la difficulté d'accès au marché du travail. Dans ces cas, il arrive que l'utilité de l'école soit remise en question, que le discours sur l'école deviennent plus ambigu, moins assuré : on peut louer l'école et son importance et simultanément, regretter la manière dont elle fonctionne et l'injustice faite aux immigrés.

3. Déterminants du sentiment de compétence

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

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

« Et là, en troisième secondaire, là, il y a un autre niveau. Niveau inférieur en secondaire, et niveau supérieur, il y a une différence. J'ai senti ça, moi... Tout simplement parce que les profs ne travaillent pas de la même manière. Les profs avaient directement remarqué, eh bien... Mon côté un peu allez (...) Limite, quoi. Et du coup, j'ai commencé à lire. Quand le prof était sérieux, eh ben je pense que je devais être sérieux. La classe aussi. La classe devenait sérieuse. Et là, je m'améliorais, petit à petit. »

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

L'effet « quartier »

Dans certaines situations, comme dans l'environnement scolaire, habiter tel ou tel quartier pourrait être vécu comme un stigmate par certains jeunes et influencer les rapports qu'ils entretiennent avec l'école. A l'inverse, lorsqu'un jeune d'un quartier défavorisé réussit sa scolarité, il peut se sentir « déconnecté » de son milieu, effet indirect du développement d'un sentiment de compétence scolaire.

L'effet « styles éducatifs »

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

L'effet « langue »

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

L'effet « genre »

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

L'effet « rencontres »

Les personnes ayant vécu des trajectoires scolaires exceptionnelles, réalisant par exemple des études supérieures alors que rien ne semblait les y destiner, font souvent état de rencontres qui les ont conduites à la réussite scolaire. Ces personnes, en renforçant la confiance en eux des jeunes interrogés, « ouvrent le champs des trajectoires possibles », déclenchent ou stimulent des dispositions positives à l'égard de l'école.

L'effet « Pygmalion » et « de vérification de soi »

La perception qu'ont les élèves des attentes (ou représentations positives) des enseignants à leur égard jouerait un rôle dans l'avènement de « prophéties auto réalisatrices »³⁷. Ce mécanisme suppose une certaine « plasticité » de la personnalité, lorsque l'école façonne les dispositions des élèves à l'égard de leur scolarité. Lorsque l'enseignant considère que ses élèves sont scolairement capables, il crée, par un effet de miroir, un sentiment de compétence scolaire. L'exigence de l'établissement scolaire serait donc déterminante dans la production de « l'appétence » des jeunes pour la scolarité.

Il existerait des mécanismes psychologiques inverse à l'effet Pygmalion. On nomme effet de « vérification de soi »³⁸ le mécanisme qui pousse une personne à chercher, dans son expérience, à confirmer l'image qu'il a de lui-même. Ce mécanisme pousserait un élève à agir de manière à faire en sorte que l'image que ses enseignants ont de lui corresponde à l'image qu'il s'est forgé de lui-même. Si un élève a une piètre estime de ses propres compétences scolaires, il pourrait être poussé à agir de façon à ce qu'on le perçoive effectivement comme peu compétent.

³⁷ MERTON R. (1948), "The self-fulfilling prophecy." Antioch Review, p.195.

³⁸ SWANN, W. B. (1987). "Identity negotiation: where two roads meet." Journal of personality and social psychology 53: 1038-1051.

XII. Suggestions d'améliorations – recommandations

Parmi les items sur lesquels nous devons amener les répondants à s'exprimer, celui intitulé « Suggestions d'améliorations & recommandations » les incitait à formuler des propositions pour améliorer le parcours des jeunes issus de l'immigration dans le système scolaire. Aux propositions faites par les répondants (usagers et professionnels), nous avons intégré les observations et suggestions envisagées par l'équipe de recherche. Elles sont le fruit, à la fois de l'analyse individuelle que chacun a menée sur les données mais aussi le résultat d'échanges permanents entre les membres de l'équipe notamment lors des nombreuses réunions de coordination. Afin de permettre une lecture aisée, les propositions et suggestions d'améliorations, remarques, réflexions sont organisées en trois catégories distinctes qui recouvrent :

- ▶ l'environnement scolaire,
- ▶ l'institution scolaire,
- ▶ la relation pédagogique.

I. L'environnement scolaire

L'environnement scolaire est ici entendu au sens large et désigne le contexte dans lequel fonctionne l'institution.

I.1. Renforcer l'acquisition de la langue française au sein des familles

L'absence d'une maîtrise suffisante de la langue apparaît comme le principal problème de l'intégration dans le système scolaire et plus largement dans la société d'accueil. On observe au sein de notre échantillon que cette difficulté à communiquer en français se reproduit fréquemment au travers des générations. Ceci tient au fait que la langue pratiquée dans la famille est souvent celle du pays d'origine. Or, comment comprendre le fonctionnement et les exigences du système scolaire, comment accompagner l'apprentissage de ses enfants, comment vivre en société et exercer ses droits citoyens sans cet indispensable sésame ? L'acquisition de la langue apparaît comme un élément central sur lequel devrait porter d'importants efforts. Les recommandations formulées par les répondants oscillent entre la mise à disposition de nombreux dispositifs d'apprentissage (cours d'alphabétisation, dispositifs d'accueil spécifiques pour les élèves primo arrivants et les parents d'élèves) ou encore le fait de rendre obligatoire l'apprentissage de la langue comme c'est le cas dans certains « parcours d'intégration » en Flandre ou en France.

L'encouragement du plurilinguisme familial - pratiqué par de nombreuses familles d'origine congolaise et marocaine - et de l'apprentissage scolaire de la langue d'origine, sont des pistes à investiguer, dans la mesure où la bonne maîtrise de la langue maternelle, orale mais surtout écrite, est une condition préalable à la maîtrise d'une langue d'adoption.

I.2. Raviver l'éducation à la citoyenneté

D'une façon assez sensible, on assiste à une « ethnicisation³⁹ » de certaines questions sociétales, phénomène qui gagne progressivement les rapports scolaires. On peut prendre pour exemple le fait que dans les médias, il est fréquent que l'origine « ethnique » de fauteurs de troubles soit communiquée. Dans le champ scolaire, certains dispositifs mis en place avec de bonnes intentions, telles les aides liées aux établissements « à discrimination positive », sont perçus par les acteurs scolaires comme orientés en particulier vers les élèves issus de l'immigration. Ceci a pour effet que les interprétations que de nombreux enseignants développent à l'égard des difficultés scolaires de certains jeunes font fréquemment référence à

³⁹ Par « ethnicisation », nous entendons le fait de renvoyer des personnes ou des groupes de personnes à leurs origines ethniques ou nationales auxquelles on associe certains traits culturels supposés.

leur appartenance ethnique. De plus en plus, on considère les élèves comme « des Marocains », « des Turcs », « des Polonais » même si les individus ont la nationalité belge. En retour, cela renforce l'intériorisation du sentiment de « ne pas faire partie de la société belge » et le communautarisme. Nos entretiens indiquent de manière très claire que les jeunes développent eux aussi une lecture ethnique de la réalité scolaire, s'appliquant autant au sentiment de discrimination scolaire qu'aux relations entre pairs. Pour lutter contre ce phénomène, l'école devrait organiser l'éducation citoyenne des jeunes en leur permettant de s'exercer au débat démocratique, de mener des réflexions concernant le respect des cultes et des philosophies, de respecter la liberté d'expression, d'appréhender les différences sociales et culturelles, etc. Toutefois, il faut que cette préoccupation soit également soutenue plus largement au niveau sociétal par l'action politique et publique.

1.3. Développer le rôle intégrateur de l'institution scolaire

Il existe une forte demande, chez nos répondants, d'une école qui éduque et qui intègre les élèves à la société belge au travers de l'apprentissage de certaines valeurs communes. Même si le terme « éducation civique » est un peu suranné, il exprime parfaitement ce qui est attendu de l'école par la plupart des répondants. Or, une école trop centrée sur le « credo » de la réussite génère indirectement l'exclusion des « plus faibles », ceux qui malgré les efforts consentis, ne réussissent pas et qui sont alors dirigés vers des écoles ou des filières « de relégation ». L'effet généré par ce mécanisme, en terme de sentiment d'appartenance à un ensemble citoyen, est inverse à celui recherché. Il y a donc lieu de réinvestir et sans doute d'étendre les missions « psychosociales » et « politiques » qui sont inscrites dans le Décret « Missions ». Former des « citoyens responsables » pourrait être une priorité avant même celle de former des individus capables de trouver une place sur le marché du travail.

1.4. Mieux informer les parents

De façon générale, les parents interrogés attachent une très grande importance à la scolarité de leurs enfants. Or, on constate assez paradoxalement, qu'ils n'ont souvent qu'une connaissance très superficielle du système scolaire, de ses règles, de son fonctionnement et des différentes filières de formation. Or, l'organisation de l'enseignement en Belgique est particulièrement complexe, qu'il s'agisse des différents réseaux, des filières de formation ou encore des différentes organisations publiques ou privées qui agissent dans le domaine.

Il semble donc indispensable de rendre disponible de l'information sous différents formats et dans différentes langues. Ce matériel doit être présent et accessible dans tous les lieux susceptibles d'accueillir des parents (maison communale, centre de santé, CPAS, etc.). Cette information passive doit être accompagnée d'une démarche active des pouvoirs publics à l'égard des populations issues de l'immigration et plus largement, à destination de la population générale, souvent mal informée.

L'école doit également mettre tout en œuvre pour informer au mieux les familles en mettant à leur disposition une information claire. L'écrit n'étant pas accessible à tous, il y a lieu d'envisager d'autres formes de communication, notamment au moment des inscriptions.

Les CPMS⁴⁰ constituent des acteurs idéaux pour contribuer à cet effort. Toutefois, les CPMS apparaissent souvent fort démunis même s'ils bénéficient parfois de l'apport d'agents D+ (discrimination positive). Il y aurait peut-être également lieu d'envisager une attitude plus proactive des CPMS vis-à-vis des familles.

2. L'institution scolaire

2.1. Renforcer la formation des enseignants à l'altérité

Le manque de compréhension des traits et dynamiques culturels propres aux différents groupes entraîne des méprises souvent à l'origine de tensions. Il est proposé que le personnel des écoles puisse bénéficier de formations dans ce domaine. La formation du personnel doit permettre de comprendre le concept de culture dans une perspective à la fois :

- ▶ **Multiculturelle** : qui vise à reconnaître la valeur et l'héritage culturel des différents groupes.

⁴⁰ Centres Psycho-médico-sociaux

- ▶ **Interculturelle** : qui cherche à favoriser les échanges entre les groupes.
- ▶ **Transculturelle** : qui démontre la créativité et la dynamique de changement que peuvent favoriser les contacts culturels.

Il faut également former les enseignants à une connaissance fine des situations spécifiques des individus et à l'incidence que celles-ci peuvent avoir sur la relation pédagogique :

- ▶ L'exercice de l'autorité dans les familles et les principes éducatifs les plus courants dans les groupes issus de l'immigration.
- ▶ La division sexuelle des rôles parentaux. Le père est bien souvent la figure d'autorité mais c'est la mère qui suit la scolarité, du moins dans le cycle primaire. Toutefois, quand c'est l'activité de la mère qui fait vivre la famille, le père perd souvent une part de son autorité sur les enfants.
- ▶ La perception de la maturité. Dans certains groupes, à partir d'un certain âge, l'adolescent est considéré comme adulte et donc sa scolarité le concerne principalement.
- ▶ Le rôle important joué par les aînés dans les familles et l'exercice d'une autorité sur les cadets.
- ▶ La structure familiale. A l'exemple de la famille élargie, cette structure peut être très différente de celui de la famille nucléaire. La place, le rôle et la responsabilité des membres du foyer peuvent également être très différents de ceux auxquels nous sommes habitués.

Les enseignants pourraient également être formés à une compréhension fine du caractère singulier des différents parcours migratoires des populations auxquels ils sont confrontés. Il s'agit de comprendre les particularités et spécificités de ces parcours ainsi que l'impact qu'elles exercent sur la trajectoire scolaire de l'élève.

2.2. Favoriser l'apprentissage et la maîtrise de la langue

Comme cela a été évoqué précédemment, le manque de maîtrise de la langue française est un problème central à la fois pour les élèves mais également pour les parents. Certains établissements proposent aux parents des cours de langue à raison d'une ou deux demi-journées par semaine. Outre l'apprentissage de la langue, ces cours permettent aux enseignants de rencontrer les familles et d'établir des liens sur la base d'une activité constructive. Il semble souhaitable de multiplier ce type d'expérience qui s'inscrit plus globalement dans une proactivité de l'école à l'égard des familles.

En ce qui concerne les élèves qui rencontrent des difficultés dans la maîtrise du français, il serait opportun d'organiser des cours de langue spécifiquement orientés vers ces publics dès le niveau primaire. L'acquisition de la langue du pays d'accueil ne doit pas exclure la connaissance de la langue d'origine. Plutôt que d'être combattu comme c'est parfois le cas, cet apprentissage devrait être valorisé au sein de l'institution scolaire.

2.3. Aider au passage de la langue au langage

Les travaux de Bernard Lahire⁴¹, notamment, mettent en évidence le fait que dans les milieux populaires on apprend et on utilise la langue dans le mode oral du quotidien alors que l'école utilise un langage différent, à la fois pour construire les apprentissages mais également pour les évaluer. Un nombre important d'élèves issus de l'immigration, sont moins familiarisés avec cette forme de langage parce que leurs parents lisent et écrivent peu. Les enfants rencontrent donc plus de difficultés à intégrer les schèmes cognitifs nécessaires à l'usage du langage scriptural. Le problème qui est soulevé ici, devrait faire l'objet d'une attention particulière de la part du corps enseignant afin que les situations problématiques soient rapidement détectées. Les professeurs devraient également être formés aux méthodes qui permettent aux élèves de rattraper leur retard dans ce domaine.

2.4. Favoriser la mixité sociale et culturelle

La « communauté scolaire » constitue un des rares espaces collectifs où peuvent se rencontrer les différences, s'apprendre et se pratiquer les règles du « vivre ensemble ». La mixité dans l'école est souvent

⁴¹ *Culture écrite et inégalités scolaires.*

envisagée par nos répondants comme un moyen permettant de combattre les différentes formes d'exclusion et de lutter contre le repli communautaire. Les différents « décrets inscription » promulgués depuis 2007 s'inscrivent dans une volonté politique d'instaurer la mixité dans les établissements scolaires. Toutefois il semble bien que ces dispositifs, confrontés à diverses stratégies de contournement, risquent de ne pas atteindre suffisamment leurs objectifs. Certaines pratiques qui s'opposent à la mixité consistent par exemple à « filtrer » les inscriptions sur base de critères « ethniques » ou encore en fonction du pourcentage obtenu par l'élève durant l'année scolaire précédente. En matière de recommandation, on ne peut que suggérer la poursuite des politiques visant à favoriser la mixité sociale et culturelle. Il faut également mieux contrôler les procédures d'inscription pratiquées par certains établissements. Les parents doivent également être informés de leurs droits et soutenus lorsqu'ils introduisent des recours contre des décisions iniques.

2.5. Revaloriser l'enseignement technique et professionnel

Nombreux sont les répondants qui considèrent que seul l'enseignement général est susceptible de mener leurs enfants à la réussite sociale. De fait, les élèves en échec dans le « général » sont systématiquement envoyés dans le « technique ». En cas de nouvel échec dans la section technique, ils sont poussés vers le « professionnel ». Pour lutter contre ce mécanisme de relégation, plusieurs répondants estiment qu'il serait nécessaire de maintenir un tronc commun⁴² au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Ceci permettrait de reporter le moment d'une orientation à caractère plus professionnel, lorsque les élèves sont plus âgés.

Par ailleurs, la revalorisation des filières qualifiantes nécessite de renoncer à la dichotomie absurde qui prévaut aujourd'hui entre les activités manuelles et intellectuelles. La réintroduction de cours de technologie et d'activités « manuelles ancrées »⁴³ dans un « tronc commun », permettrait aux élèves de se familiariser avec l'univers technique et d'être en mesure d'opérer un choix plus éclairé vers les différentes filières de formation qui seraient alors organisées dans l'enseignement secondaire supérieur.

2.6. Éviter les rétrogradations arbitraires

De nombreux témoignages font état de « rétrogradations » et ceci principalement en ce qui concerne les primo arrivants. Cette pratique consiste à placer l'élève dans une classe qui se trouve en dessous du niveau qu'il avait atteint dans son pays d'origine. Dans certaines situations, il est même conseillé de mettre l'élève dans l'enseignement spécialisé.

Si la rétrogradation ou l'orientation vers l'enseignement spécialisé doit être envisagée pour le bénéfice de l'élève, il faut absolument qu'elles soient fondées sur des évaluations objectives et non pas, comme le disent certains répondants, sur des a priori concernant les capacités de l'élève ou encore sur une impression approximative de son niveau de formation. Il nous semble indispensable d'insister sur le fait qu'il ne faut pas confondre « évaluation » et « orientation ». Une décision aussi importante doit impérativement se fonder sur une procédure adaptée et transparente menée en toute indépendance par des personnes compétentes.

2.7. Garantir les conditions nécessaires au travail scolaire

De nombreux témoignages mettent en évidence les difficultés rencontrées par les élèves pour effectuer leur travail scolaire à la maison. Chargé de la surveillance des cadets, de tâches ménagères ou installés dans une pièce bruyante, l'enfant est incapable de se concentrer et d'effectuer correctement son travail scolaire.

Il est important que la famille prenne conscience de la nécessité de garantir une ambiance calme lorsque l'enfant est au travail. Dans des familles dont les membres ont été peu, voire pas scolarisés, il y a une méconnaissance à la fois du contenu du travail scolaire et des conditions de son exercice. Au travers notamment des réunions de parents, l'école devrait pouvoir « former » les familles pour qu'elles puissent garantir à leurs enfants l'environnement nécessaire à un bon apprentissage.

⁴² A l'instar de ce qui est envisagé dans le système éducatif finlandais, entre autre.

⁴³ Par « ancrées » nous entendons que les activités soient inscrites dans la réalité quotidienne des élèves (électricité, plomberie, mécanique, etc.).

Il est par ailleurs indispensable que les établissements mettent en place des « études » ou mieux des « études dirigées » afin de garantir un cadre et une ambiance de travail favorable à l'étude et à la réalisation des devoirs.

2.8. Promouvoir l'équité et l'égalité de traitement entre les genres

De façon plus sensible chez les primo arrivants, l'avenir des filles est parfois envisagé principalement du point de vue du mariage. On les prépare à devenir de bonnes épouses et on attache, dès lors, moins d'importance à ce qu'elles réussissent sur le plan scolaire. Dans certaines familles, la mixité de l'école publique représente un problème pour les filles à partir de l'âge de la puberté. Il existe donc une tendance à les soustraire à l'obligation scolaire. Les différents acteurs professionnels devraient être particulièrement attentifs à ce que les familles soient sensibilisées à la nécessité de soutenir la scolarité des filles de façon identique à celle des garçons. Ces démarches informatives devraient être proactives lors des différents moments de contact avec les familles (inscriptions, réunions de parents, etc.). Par ailleurs, les filles devraient être très tôt informées (enseignement primaire) de leurs droits en tant que futures femmes, ainsi que des perspectives de métiers et d'autonomisation que leur offre l'enseignement en Belgique.

2.9. Positiver les contacts avec l'école

Bien souvent, les parents viennent à l'école lorsqu'ils sont convoqués pour des situations problématiques. Leur rapport à l'institution est donc souvent assez négatif. Afin d'éviter cette situation il serait souhaitable de favoriser le développement de relations « détendues » entre les acteurs scolaires au travers d'activités festives de type fancy-fair, repas régionaux, brocantes, bourses diverses, expositions thématiques concernant les pays d'origine, etc.

2.10. Étendre les Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA)

Les « DASPA » sont destinés à accueillir les élèves « primo-arrivants », soit des mineurs âgés de plus de deux ans et demi et de moins de dix-huit ans arrivés récemment en Belgique. L'élève doit notamment bénéficier du statut de réfugié, d'apatride ou en être demandeur. Le principe et l'efficacité des DASPA sont reconnus par l'ensemble des répondants. Ces derniers relèvent cependant l'insuffisance du dispositif mis en place ainsi que le caractère limité des conditions d'accès.

Une première proposition vise donc à multiplier ce type de classes. La seconde suggestion propose d'ouvrir le dispositif à d'autres populations que celle des « primo-arrivants ». En effet, la question de l'acquisition de la langue de même que celle de la connaissance du contexte socioculturel et scolaire belge, concerne une population bien plus large. Sur le plan pédagogique, l'encadrement spécifique pensé en termes de soutien ciblé qui est proposé dans les classes du DASPA correspond à une demande récurrente exprimée par les répondants.

2.11. S'opposer à une « externalisation » du soutien scolaire

Lorsque les enfants sont en difficulté, les parents font parfois appel à des écoles privées, des professeurs particuliers ou encore des coachs rétribués⁴⁴. Le recours à une aide extérieure payante pose la question de l'égalité des chances en matière de réussite. De plus, cette forme de privatisation de l'aide peut avoir pour effet d'atténuer la responsabilité de l'école et des professeurs vis-à-vis des situations d'échec.

Il nous semble donc indispensable que l'école publique organise elle-même les dispositifs concourant au soutien scolaire ; ce dernier étant intrinsèquement lié à sa mission. Les « écoles de devoirs » ne peuvent représenter une forme d'externalisation du soutien scolaire pour « démunis ». Il faut donc définir leur cadre d'intervention et envisager une coordination étroite de leur action avec celle des établissements d'enseignement.

2.12. Questionner le port du voile

De nombreux enseignants voient dans le port du voile un signe de soumission des femmes à un ordre social machiste ou encore une marque de l'avancée de l'islam intégriste dans les sociétés occidentales. Il ne nous

⁴⁴ La FAPEO a constaté des prix allant jusqu'à 60 euros par heure de cours. <http://www.fapeo.be/thematiques-2/immersion/externalisation-du-soutien-scolaire/>

appartient pas de prendre position dans ce débat ni de formuler un avis concernant l'autorisation ou non du voile à l'école. Nous nous contentons ici de rapporter un fait qui permet d'élargir la réflexion concernant cette question sensible. Des jeunes femmes portant le voile nous ont déclaré qu'il s'agit d'un choix personnel et qu'il n'y a aucune soumission de leur part. Des témoignages font également état du fait que les parents s'opposent à ce que leur fille le porte. On pourrait donc penser que le port du voile est un geste réactionnel et constitue une revendication identitaire face à la discrimination vécue ou ressentie. C'est alors un acte d'affirmation autonome de la personne. Toutefois, on ne peut exclure que dans d'autres contextes, le voile soit porté sous la contrainte.

3. La relation pédagogique

3.1. Reconnaître et valoriser le rôle de « catalyseur » de l'enseignant

De très nombreux témoignages rapportent l'influence positive qu'ont eue certains enseignants sur l'éveil des élèves, généralement dans le contexte d'un contact plus individualisé avec le professeur. Elle a souvent permis un (ré)accrochage plus large aux activités scolaires, ou une prise de conscience que le savoir pouvait être associé au plaisir.

Le personnel enseignant devrait être conscient de l'influence favorable qu'il peut exercer dans un contact plus informel avec le jeune. Il est donc nécessaire de pouvoir disposer d'un temps consacré à cette rencontre plus individuelle des élèves.

3.2. Aborder collectivement la question du sentiment de discrimination & promouvoir l'équité de traitement

La relation pédagogique est souvent perçue comme discriminante à l'égard des élèves issus de l'immigration. Les élèves interrogés disent également qu'ils ont le sentiment de devoir toujours en faire plus que les élèves belges pour obtenir des notes d'évaluation similaires. Certains parents relèvent également une inégalité dans la façon dont leurs enfants sont traités lorsqu'ils présentent des difficultés.

Certains élèves perçoivent une différence entre le discours des professeurs et leurs actes. On leur parle de l'égalité de tous et du respect des différences mais les attitudes et pratiques auxquelles ils sont effectivement confrontés invalident ce discours d'ouverture.

Il ne nous appartient pas de juger du bien-fondé ou non des éléments qui sont rapportés. Il s'agit de faire état de remarques, de sentiments, de représentations émises par les répondants. C'est donc de perceptions de la réalité dont il s'agit mais celles-ci n'en sont pas moins « vraies » pour les individus.

Quoi qu'il en soit, la prise en compte de ce sentiment de discrimination des élèves issus de l'immigration est importante. Elle doit mener chacun à entreprendre une réflexion approfondie sur ses propres représentations et attitudes. Plutôt que de faire l'impasse sur cette question de la discrimination, les élèves et les enseignants devraient idéalement l'aborder de façon ouverte dans des échanges favorisant un réel dialogue et l'expression des ressentis respectifs.

3.3. Permettre l'acquisition d'une « histoire commune » au travers des matières enseignées

Qu'il s'agisse des jeunes issus de l'immigration ou des jeunes « belgo belges », la connaissance des phénomènes migratoires, de leurs fondements économiques, culturels et sociaux est un élément essentiel qui devrait trouver place dans les programmes de cours. De même, l'étude de l'histoire et des traits socioculturels des différents pays d'origine devrait faire partie d'activités pédagogiques qui permettraient de comprendre et de valoriser les différentes cultures. Il s'agit en quelque sorte, de permettre l'appropriation d'une « histoire commune » en confrontant les mémoires collectives, en reconnaissant et en expliquant les faits passés et présents (colonialisme, disparités économiques, phénomène migratoire, etc.). Ceci afin que chacun puisse construire des représentations positives de sa place et de son rôle dans la société.

3.4. Se donner les moyens d'un enseignement plus individualisé & un suivi pédagogique intensif

Les élèves interrogés expriment souvent le souhait de bénéficier d'un enseignement plus individualisé ainsi que d'un meilleur suivi de leur apprentissage. Ils ont parfois l'impression d'être « largués », d'être renvoyés à eux-mêmes ou de ne pas intéresser les professeurs. Les élèves expriment un besoin de plus d'intérêt de la part des enseignants.

De leur côté, plusieurs enseignants expriment le besoin de disposer de plus de temps et de moyens, à la fois pour mieux accompagner les élèves mais aussi pour se concerter et réfléchir à leur pratique pédagogique. Afin d'augmenter le niveau d'interaction entre professeurs et élèves et de créer les conditions propices à l'apprentissage, il faudrait veiller à augmenter l'encadrement et à diminuer de façon drastique le nombre d'élèves par classe.

3.5. Des enseignants expérimentés

Il existe une demande des élèves pour que les enseignants soient détenteurs d'une expérience conséquente. Cette expérience concerne à la fois la maîtrise des matières qu'ils ont à enseigner (demande plus affirmée dans les filières technique et professionnelle) mais aussi de leur expérience de pédagogue. Cette demande se traduit par le souhait de bénéficier d'enseignants plus âgés qui auraient, du point de vue des répondants, plus d'autorité. On peut effectivement penser que le fait de confronter de jeunes professeurs inexpérimentés avec des élèves ayant parfois le même âge qu'eux ne génère pas un contexte d'apprentissage suffisamment structuré.

De leur côté, les parents expriment le souhait que leurs enfants soient confiés à des enseignants mieux formés. Cette demande concerne plus précisément l'amélioration de la qualité de la relation pédagogique. Elle suppose que l'enseignant puisse maîtriser des aptitudes lui permettant de comprendre, d'analyser et d'adapter son action aux particularités de l'élève et de son environnement social et familial.

Dans un document intitulé « La formation initiale des enseignants - Regard parental » la FAPEO⁴⁵ identifie huit axes communs à tous les enseignants (tous niveaux confondus) qui devraient être renforcés dans le cadre de l'allongement de la formation initiale des enseignants :

- ▶ La maîtrise du français et l'apprentissage du français, langue étrangère pour les élèves pratiquant une autre langue à la maison.
- ▶ La détection des difficultés d'apprentissage et la mise en oeuvre d'un soutien adapté (stratégies d'accompagnement).
- ▶ La dynamique des groupes et la gestion des conflits.
- ▶ La connaissance et l'estime de soi.
- ▶ Les questions liées au genre.
- ▶ La communication famille-école et la participation parentale.
- ▶ Les approches spécifiques en milieu très défavorisé.
- ▶ L'expression créative sous diverses formes et la culture.

Au regard des résultats de notre enquête, ces axes nous paraissent particulièrement judicieux. La réforme de la formation initiale des enseignants nous semble également constituer une priorité.

⁴⁵ Linard et Mathy, « FAPEO ».

XIII. Conclusion

Questionner les représentations, les attitudes et les pratiques que les populations d'origine immigrée développent à l'égard de l'école, de la scolarité et du savoir nous a permis de comprendre le rôle qu'elles peuvent jouer sur les parcours scolaires des jeunes. Le récit de vie thématique (méthode de collecte de données non directive) a généré des données touchant des dimensions plus larges que celles qui concernent directement l'école. La matière obtenue, organisée dans les différents textes qui précèdent, a donné lieu à une véritable production de connaissances. Au départ de celles-ci, il s'agit à présent de boucler le travail en revenant sur la question mobilisatrice de cette recherche ; celle des déterminants à l'origine des moins bons résultats scolaires des élèves issus de l'immigration. C'est donc sous cet angle que nous allons tenter de synthétiser brièvement les principales constatations que nous avons pu dégager de cette question sans viser, bien entendu, à une quelconque exhaustivité.

Rappelons encore, c'est important, que les propos recueillis font apparaître une **grande diversité dans les représentations, les attitudes et les pratiques développées à l'égard de l'école** par notre public cible. Cette absence d'homogénéité trouve son origine dans la conjonction de différents facteurs. Parmi ceux-ci, rappelons le niveau de scolarisation atteint par les parents, le degré de maîtrise de la langue française, le degré d'exposition de la famille à la société belge, le niveau de compréhension du système scolaire, la présence ou non d'un projet de retour... Cependant, la récurrence de certains discours autorise leur recoupement et une certaine « théorisation ». Celle-ci sera proposée sans tenir compte des origines.

Qu'elle soit le fait de primo arrivants ou de personnes qui vivent en autarcie linguistique dans des quartiers où la connaissance du français n'est pas indispensable pour gérer la vie quotidienne, **l'absence de maîtrise de la langue française** par les parents, associée ou non à un faible niveau d'instruction, handicape fortement la carrière scolaire de l'enfant et hypothèque ses chances de réussite. Parler la langue du pays d'accueil constitue donc un enjeu qui touche et à la fois dépasse la sphère scolaire car son usage représente le premier jalon d'un processus d'intégration.

Du point de vue d'un certain nombre de professeurs, **la distance que les parents peuvent observer à l'égard de l'institution scolaire**, en ne se rendant pas aux réunions qu'elle organise ou aux rendez-vous qu'elle leur propose, traduit pour eux un désintérêt de leur part. Cette interprétation peut à son tour transformer le regard qu'ils posent sur l'élève dont les difficultés scolaires deviennent dès lors, l'expression du même désintérêt, forgeant ou renforçant ainsi une attitude défavorable à son encontre, à son tour à l'origine de possibles comportements discriminatoires.

Or, l'école, la grande majorité des parents y croient ! Elle véhicule pour eux l'espoir d'une vie meilleure, même si les moyens (matériels et/ou symboliques) qu'ils vont déployer pour soutenir le projet scolaire ne sont pas reconnus comme tels par la culture scolaire et s'ils s'avèrent parfois insuffisants pour permettre à l'enfant de réussir. Il est apparu clairement que la difficulté que certains d'entre eux éprouvent à franchir les portes de l'école exprime leur sentiment d'impuissance et d'incompréhension à l'égard de professeurs dont les registres de communication s'ajustent trop peu souvent aux leurs. L'école utilise des codes implicites que ces parents ne maîtrisent pas nécessairement et la relation asymétrique qui en découle peut définitivement les décourager à entretenir un lien.

La visibilité des parents au sein de l'établissement scolaire et l'intérêt qu'ils manifestent constituent sans aucun doute un atout pour l'enfant mais l'incapacité à s'exprimer en français et le sentiment de ne pas être reconnu ne constituent pas les seules raisons à leurs difficultés à garder le contact avec l'école. **Un faible niveau d'instruction** représente aussi un handicap qui renforce chez eux, la perception d'un mépris latent qui rend impossible l'établissement d'une relation de confiance.

Très fréquemment, **les migrants faiblement scolarisés accompagnent la scolarité de leurs enfants jusqu'au terme de l'enseignement primaire**. Dès que ces derniers entrent dans le cycle secondaire, ils ne sont plus en mesure de les aider. Toutefois, la limitation des connaissances n'explique pas

à elle seule ce retrait ; lorsque l'enfant atteint l'âge de 15 ans, beaucoup de familles considèrent que sur le plan scolaire, leur rôle s'arrête là ; à lui de prendre son avenir en main et à l'école de prendre le relais.

Les conditions d'installation en Belgique peuvent influencer négativement la qualité du parcours scolaire. Les raisons à l'origine du projet migratoire et les circonstances dans lesquelles le voyage s'est déroulé malmènent parfois durement des enfants qui se retrouvent plongés dans un nouvel univers culturellement et linguistiquement très différent de celui qu'ils ont quitté. Le processus d'adaptation qu'impliquent de tels changements ne semble pas souvent faire l'objet de l'attention du corps enseignant.

La précarité des moyens de subsistance de certaines familles (pauvreté des moyens matériels, exigüité des logements...) et l'incertitude parfois de leur quotidien, lorsqu'elles sont en attente d'un statut légal par exemple, fragilisent l'accueil et l'implication scolaire. L'indétermination qui peut subsister quant à l'avenir souhaité par certaines familles ; s'implanter ou « retourner au pays » une fois les moyens réunis pour y vivre plus aisément, peut entraver l'insertion scolaire. Toutes ces caractéristiques sont souvent le lot des primo arrivants mais ils sont loin d'être les seuls à vivre de telles situations.

Le sentiment de discrimination est massif parmi la population d'origine immigrée. Même s'il n'est pas vécu de manière homogène, il est présent dans tous les espaces sociaux, école compris. Adultes, parents, enfants le relèvent et le vivent en développant des stratégies qui visent à s'y soustraire. C'est sous cet angle que peut s'interpréter le découpage territorial de certains quartiers qui, par un processus d'imputation et de souscription identitaire, donne naissance à de véritables enclaves communautaires dont la porosité culturelle s'avère très faible. En orientant de manière précoce les élèves d'origine immigrée vers des filières de relégation, l'école confirme et accentue cette perception de ségrégation et institue, à son corps défendant ; le concept « d'école poubelle », au sein de laquelle le décrochage côtoie la violence.

A cette réalité vient s'en greffer une autre : **les écoles primaires sont systématiquement choisies en raison de leur proximité avec la maison.** C'est le cas aussi en ce qui concerne le choix des écoles secondaires mais dans une moindre mesure. En occupant les mêmes quartiers, les populations d'origine immigrée investissent dès lors aussi les mêmes établissements scolaires qui, à leur tour, ne sont plus en mesure d'accueillir un public varié, gage d'une scolarité de meilleure qualité.

La rue concurrence l'école lorsque celle-ci est vécue comme disqualifiante et à cet égard, **la qualité de la relation pédagogique et plus largement la qualité du contact établi avec l'enseignant** joue un rôle déterminant dans la manière dont l'élève va développer un sentiment de compétence et intégrer l'école dans son projet d'avenir. Trop souvent perçue comme dénigrante, cette relation amorce bien souvent un mécanisme de rejet qui conforte, dans le chef de l'enseignant, le préjugé défavorable ressenti à l'égard de l'enfant, confirmant par la même occasion sa validité. La spirale de l'échec trouve fréquemment son origine dans le sentiment qu'éprouve l'élève de ne pas être pris en considération et d'être dans l'impossibilité de nouer un contact privilégié avec l'enseignant. Or, l'existence de contacts de cette nature est essentielle et l'étude a démontré très largement son caractère résilient.

Le contrôle parental exercé différemment sur les garçons et les filles enfin, éclaire la diversité des postures observées chez ces dernières à l'égard de la scolarité. Soumises à l'égard d'une volonté familiale qui les destine à devenir épouse et mère, elles s'investissent peu dans les études. Révoltées face à un tel dessein, elles marquent une opposition en s'y engageant de manière assidue. A côté de ces deux types de profil, s'en dégage un troisième qui conçoit l'école comme un exutoire ; un espace, qui permet d'échapper un moment aux contraintes familiales.

L'origine immigrée demeure un stigmat qui conditionne l'attitude et les comportements développés à l'égard de celui qui le porte de manière plus ou moins visible (couleur de peau, degré de maîtrise de la langue véhiculaire, attributs vestimentaires, rites religieux...). Les populations d'origine immigrée sont perçues par la population d'origine belge comme « appartenant à d'autres groupes ethniques ». Par un processus d'appropriation identitaire, la première conforte cette vision en renforçant les traits culturels qui la caractérise, construisant et rigidifiant par la même occasion les frontières entre « autochtones » et « allochtones ». C'est ainsi qu'une partie non négligeable de la jeunesse belge d'origine immigrée se vit comme « étrangère » à la société belge et, partant, à son système scolaire.

Le rapport que les élèves de notre public cible développent à l'égard des savoirs n'est pas homogène. Il se façonne en réaction aux démarches éducatives que les parents entreprennent dans le but d'initier leurs enfants à certains savoirs ainsi qu'à la relation que ces jeunes développeront avec l'institution

scolaire. Dans la famille, l'importance accordée à l'écriture et à la lecture prédispose sans doute l'élève à entretenir un rapport plus ou moins fécond avec la culture scolaire et les savoirs. Le maintien de la pratique de langue d'origine, associé à l'apprentissage de l'écriture de cette langue est perçu comme une démarche d'ouverture à la connaissance de soi et des autres plus que comme un repli identitaire.

La rencontre avec l'institution scolaire génère quant à elle un rapport aux savoirs « institués » qui va de la révérence à l'opposition pure et simple, cette dernière supposant la recherche d'autres formes légitimes et valorisantes de savoirs. De manière transversale, le rapport aux savoirs apparaît comme un élément identitaire révélateur des divergences qui traversent les populations issues de l'immigration, dans leurs rapports à leur propre culture ainsi qu'à la culture et aux institutions du pays d'accueil.

Le mot de la fin reviendra à ce répondant d'origine congolaise qui a troqué la **notion de « composante »** à celle de « communauté » ; elle nous paraît essentielle. Elle consiste à considérer comme faisant partie de la société belge tous les individus qui la compose ; sans exception. Une telle perspective implique que chacun soit en mesure de se vivre comme tel, en percevant l'autre à son égal. Si la conception idéologique est bien celle-là, la réalité, manifestement, s'en écarte. Comment réformer le paradigme actuel qui tend à vivre l'Autre, « l'immigré » et « l'enfant de l'immigré » comme trop différent de soi, en celui qui consiste à considérer que chacune des problématiques vécues par une société relève de la responsabilité de tous ses membres ? Il conviendrait d'apprendre à transformer la manière de poser les termes d'un problème lorsqu'il se pose.

Bibliographie

- BARDIN L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF
- BARTH F. (1995) *Les groupes ethniques et leurs frontières*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BASTIDE, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris : Payot.
- BAUMRIND D. (1966), « Effects of authoritative parental control on child behavior », in : *Child development*, vol. 37, n° 4, décembre, p. 887–907.
- BAUMRIND, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*. 35(7), 639-652
- 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.
- BEN AYED C. POUPEAU F. (2009) « École ségrégative, école reproductrice », *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.
- BERTAUX, D., (2010). *Le récit de vie: L'enquête et ses méthodes* 3e éd., Paris, Armand Colin.
- 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.
- BOURDIEU P. (1964), *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1979), *La Distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2007), Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre génération, Communication aux 3èmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 24-26 octobre, p.2, URL : <http://hal.inria.fr/docs/00/17/86/41/PDF/07046.pdf>
- CANTILLON E. (2009), « Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles », *Brussels Studies*, Numéro 32, 30, p.3, www.brusselsstudies.be
- CARBONNEAU, M., & M.-F. LEGENDRE. (2002) « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels ». *Vie pédagogique* 123 : 12-17.
- CASTEL M. & MILLER M. (1998) *The Age of Migration*. New York, Guilford Press.
- DELFORGES H. (2007), Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles, Ministère de la Communauté française, *Recherche en Éducation*, N° 113/06 – Université Libre de Bruxelles.
- DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil,
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 3^e éd. (1^{re} éd. 1999).
- DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. (2011). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- 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.
- FORSSTHUBER B, HORVATH A, MOTIEJUNAITE A. (2008) *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Commission européenne. Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture P9 Eurydice. Bruxelles, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR.pdf.

- GENY R. (2000) *Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école ?* in : DEES 121, p.27, <http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/121/02603111.pdf> Consulté le 20/08/2012.
- GEORGEON F. (1995), La formation des élites à la fin de l'Empire Ottoman : la cas du lycée de Galatasaray, In : *Modernités arabes et turques : maîtres et ingénieurs*, Editions Edisud.
- GÉRAUD, M.-O., LESERVOISIER O., POTTIER G. (1998). *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes*. Paris / Armand Colin
- GLEYSE J. (2003), Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, *L'Éducateur*, Suisse, p.4. URL : http://probo.free.fr/textes_amis/rites_initiatiques_jg.pdf
- GOFFMAN E., (1975): « *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* », Les éditions de Minuit, Paris.
- JACOBS D., REA A., TENEY 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
- GAGNEBIN, A., GUIGNARD N., & F. JAQUET F. (1997) *Apprentissage et enseignement des mathématiques: commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. COROME, Commission romande des moyens d'enseignement.
- GUERRANT, V., KETTAB D., & ROY A. (2011) *La mixité sociale: pour une république qui tient ses promesses*. [leslivresblancs.fr](http://www.leslivresblancs.fr). http://www.leslivresblancs.fr/download/livre_blan_c_mixite_sociale.pdf.
- JAMOULLE P., (2005) : "Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieu précaire", Paris. La découverte: Alternatives Sociales.
- JAMOULLE P. & MAZZOCCHETTI J., (2011): "Adolescences en exil", Academia, L'Harmattan, Louvain-la-Neuve.
- 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.
- KAUFMANN, J.-C., (2007). *L'entretien compréhensif* 2e éd., Paris, Armand Colin
- KROEBER, A.L. & KLUCKHOHN, C., (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Kraus Reprint Co.
- LAHIRE, B. (2000) *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2001), *L'Homme Pluriel. Les ressorts de l'action*, Plon, Paris.
- LAREAU A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, race, and Family Life*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- LINARD, M.C., & MATHY J.. (2011) « La formation initiale des enseignants Regard parental ». *Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel*. http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/formation_initiale_parentale.pdf.
- MALINOWSKI, (1970). *Les dynamiques de l'évolution culturelle*. Paris : Payot.
- MANCO A., MANCO U., (1992), *Turcs de Belgique, identité et trajectoires d'une minorité*. INFO-TURK, Bruxelles. p.92
- MARTENS A. (1990) *L'insertion des immigrés dans l'emploi*, in BASTENIER A., DASSETTO F. (ED), *Immigration et nouveaux pluralismes*, Bruxelles, Ed. De Boeck.
- MAUGER G. (2009) *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris, La Découverte.
- MERTON R. (1948), "The self-fulfilling prophecy." *Antioch Review*, p.195.
- 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
- MORIN E. (1992) *La méthode, tome 3*. Paris : Seuil

- PORTAIL OFFICIEL DE L'ENSEIGNEMENT EN FWB. URL : <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=278> Visité le 17 juillet 2012.
- PORTELETTE, A.(2007) « Maîtrise de la langue / maîtrise des usages de la langue ». CRDP de Créteil - site CARMaL, http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/intervention_edape.pdf
- RADCLIFFE-BROWN, (1968). *Structure et fonction dans la société primitive*.
- 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.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L., (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ROSENTHAL R., & JACOBSON L. (1971) *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai, Casterman.
- SAYAD, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Paris : Raisons d'agir.
- 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.
- SWANN, W. B. (1987). "Identity negotiation: where two roads meet." *Journal of personality and social psychology* 53: 1038-1051.
- TAWIL, S., CERBELLE S, ALAMA A. (2010) *Éducation au Maroc: Analyse du secteur*. UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189743f.pdf>.
- TOURNEUX H., (2006), Langues et éducation, langues de démarrage, langues d'enseignement, langues enseignées, *Enjeux 27 (Bulletin d'analyses géopolitiques pour l'Afrique centrale, Yaoundé, ISSN 1607-2987)*, avril-juin 2006, p. 28-30.
- TYLOR, E. B., 1876-1878, *La civilisation primitive*, trad. fr., Reinwald, 2 vol. (1^{ère} éd. en langue anglaise : 1871)
- 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
- 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.
- VANDENBERGHE V. (2003), Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé?, *Cahiers du GIRSEF*, UCL, N° 22, p. 4
- VERHOEVEN M. (2003), L'école face à la question culturelle, in : *Nouvelles figures de la question sociale. La revue nouvelle*, n°12, Bruxelles, p. 100. URL : http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/097-106_ARTICLE_Verhoeven.pdf
- WEIGAND G. & HESS R. (2007) *La relation pédagogique*. Economica, 2007.
- ZEROULOU Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne des migrations internationales*, 1 (2) : 107-117.
- 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

Contacts



Unité de Recherche en Ingénierie et Action sociales
Haute École Paul Henri Spaak
Rue de l'Abbaye, 26 – 1050 Bruxelles
arnoldussen@he-spaak.be



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Direction de la Recherche
Fédération Wallonie - Bruxelles
Boulevard Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
christine.houdart@cfwb.be

Bruxelles, juin 2013