

HYPOTHÈSES ÉMISES QUANT AUX FACTEURS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC SCOLAIRE

Sylvia Sculier

Sommaire

Introduction	2
1 Les facteurs d'échec et de réussite liés à l'environnement familial	2
1.1 L'implication parentale	2
1.2 Autour de la langue	4
1.3 Culture et identité	9
1.4 Les familles monoparentales	12
1.5 Stratégies de compensation développées pour contourner les obstacles à l'apprentissage scolaire.	13
2 Les facteurs liés à l'environnement scolaire.....	17
2.1 L'engrenage de la relégation	17
2.2 Focus sur quelques déterminants d'échec scolaire	22
2.3 Les conséquences de la relégation.....	30
2.4 Focus sur quelques déterminants de réussite scolaire.....	31
Conclusions	32

Introduction

La dimension méthodologique « récit de vie thématique », choisie comme mode de recueil des données n'a pas exclu la formulation systématique de trois questions (cf. guide d'entretien Item 10, 12 et 13) posées en général à la fin des entretiens. La question relative à l'« événement marquant » (souvenir agréable/désagréable lié à la scolarité et perçu comme un moment-clé) permet aux deux locuteurs en présence d'explorer dans quelle mesure un événement, quel qu'il soit, a pu avoir une incidence positive ou négative sur la trajectoire scolaire. Cette question permet de réfléchir à l'effet déterminant qu'il a pu jouer, le cas échéant. Les deux autres questions ; « suggestion d'améliorations » et celle qui fait l'objet de cette section : « hypothèses émises par les personnes quant aux facteurs de réussite ou d'échec scolaire » possèdent, quant à elles, une portée diagnostique qui positionne le répondant dans un rôle tout à la fois d'expert et d'acteur de changement possible.

Cette section du rapport se construit donc au départ de deux perspectives. La première est constituée des hypothèses qu'avancent les répondants à la question des facteurs à l'origine de la réussite ou de l'échec scolaire. La seconde aborde ces mêmes aspects, mais cette fois au départ du discours indirect produit par les personnes interrogées. C'est en décodant ce qu'elles expriment « en creux », à travers la totalité de leur récit, que des enseignements peuvent être également tirés.

Le sous-titre « les facteurs liés à l'enseignement scolaire » pointe davantage les éléments qui sont perçus comme autant d'agents pouvant mener à l'échec scolaire. La raison est simple ; très peu de nos répondants ont vécu une scolarité sans embûches.

Dans cette section, le lecteur va être confronté à un grand nombre de fragments d'entretien. Ce choix éditorial repose sur deux préoccupations. La première correspond à la volonté de restituer fidèlement la parole du public cible pour les raisons évoquées plus haut. La deuxième est guidée par une évidence : le témoignage véhicule des informations implicites que le chercheur n'est pas en mesure de restituer de manière aussi sensible.

Le risque pour le lecteur d'éprouver un sentiment de répétition par rapport à ce qui a été rédigé dans les sections précédentes est présent. Il est donc utile de rappeler le statut un peu particulier de cette section : rassembler ce que les répondants expriment en matière d'hypothèses de réussite ou d'échecs scolaires.

1 Les facteurs d'échec et de réussite liés à l'environnement familial

1.1 L'implication parentale

Il existe une forme d'unanimité dans les témoignages livrés; pour évoluer favorablement dans sa scolarité, un enfant a besoin que ses parents s'y impliquent. Nous ne reviendrons pas dans cette section sur la nature et les modalités de cette implication, car elle a fait déjà l'objet d'un focus dans un titre précédent, consacré aux conditions d'apprentissage dans le milieu familial. Les extraits qui suivent évoquent directement ou indirectement les déterminants favorables ou défavorables que les répondants perçoivent comme autant de facteurs qui ont facilité ou handicapé leur trajectoire scolaire.

« L'environnement joue beaucoup. Je reprends mon exemple où j'ai eu un environnement familial qui attendait de moi... un certain nombre de résultats. Cela a joué beaucoup. Je pense que beaucoup d'élèves qui ont des difficultés scolaires n'ont pas forcément ces attentes quand ils rentrent chez eux. Sans que cela soit systématique. »

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

« ...quand je vois mes copines dont les parents n'ont pas spécialement étudié, ils sont beaucoup moins derrière leurs enfants en ce qui concerne les études. Ils sont beaucoup plus là à se dire : « si ça ne va pas les études, ben travaille quoi ». J'ai plusieurs copines où c'est leur cas quoi: elles ont arrêté parce qu'elles n'avaient pas spécialement les parents derrière. Pourtant, elles en avaient les capacités pour ! En secondaire, c'étaient de bonnes élèves, mais elles n'ont pas continué après. Je pense que c'est l'encouragement qui fait tout, je pense. Si tu as un suivi, ça fait beaucoup sur la réussite. »

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

« Oui, la plupart de mes potes, ils me voient comme un intello : « oui Ismaïl (nom d'emprunt), et toi t'as réussi, la classe, t'es un intello ! ». « Ah, cousin, moi j'ai quatre examens de passage, la prof elle ne veut pas me laisser passer » et moi : « à l'aise, tu veux que je t'aide ? » Mais ils ne veulent pas étudier, c'est ça le truc. J'ai un pote ici, ça fait quatre ans qu'il loupe sa cinquième ! C'est grave, c'est un pote, je suis arrivé en cinquième et lui il avait déjà doublé sa cinquième et maintenant, il est toujours en cinquième ! Lui, c'est un bon pote, c'est pas qu'il est con, il connaît bien des trucs que je ne connais pas, la politique, il connaît beaucoup de choses, mais ses parents, ils ne le poussent pas. En plus, c'est au dernier moment, à la dernière heure, il relit son cours et il croit qu'il va réussir.

(Enquêteur), Mais les parents ne sont pas derrière ?

Les parents ne sont pas derrière. Moi je dis, si ses parents ils étaient derrière, il serait au même point que moi. »

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

« (Enquêteur) Pour en revenir à la bande de copains dont tu me parlais tout à l'heure, avez-vous tous suivi la même scolarité?

On était tous dans la même école primaire. Puis, je suis partie en secondaire générale et eux sont partis plus dans, au niveau des garçons en tous cas, dans le professionnel ou technique. Moi, j'ai suivi des études générales parce que ça allait de soi. L'objectif était d'arriver à des études supérieures et ça coulait de source. Je suis allée à l'école secondaire générale la plus proche géographiquement. C'était ce qu'il y avait de plus pratique. Par contre, mes copains sont allés dans des écoles moins poussées parce qu'ils n'avaient peut-être pas les parents derrière qui les poussaient... Parfois, on se donnait rendez-vous le samedi et : « non, moi, je ne viens pas avant deux ou trois heures de l'après-midi » parce que j'avais le prof du cours particulier qui venait au matin. Et quand j'arrivais au village je leur disais : « qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui? » « Ben rien, on s'est levé à midi, le temps de manger un bout et on est arrivé ». Et moi j'avais déjà trois ou quatre heures de néerlandais dans les dents! Et après ça, bon c'est vrai que c'était râlant, tu te dis : « zut quoi! Les autres, ils se marrent pendant que moi je boulotte. » Mais au bout du compte, moi je suis graduée, je travaille depuis seize – dix-sept ans, et il y en a d'autres qui sont issus de la même bande qui ont, quelque part, au niveau scolaire sensiblement suivi le même chemin, mais qui ont pris d'autres routes par la suite, et qui sont maintenant héroïnomanes, ou même décédés, parce qu'ils ont mal tourné. Donc, peut-être que les parents auraient pu les pousser un petit peu plus comme les

miens ont fait. Bon, ils étaient embêtants...Papa c'était un dictateur à une époque, mais finalement au bout du compte, ça rapporte. »

(Femme d'origine polonaise, classe d'âge 35-39, génération 2).

« (Enquêteur) Par contre, vous avez soutenu vos enfants à l'école. Est-ce la raison principale pour laquelle ils ont réussi à l'école ?

C'est très important de soutenir ses enfants parce que, quand l'enfant revient à la maison, il « tape » son cartable n'importe où...

(Enquêteur) Il faut encadrer l'enfant quand il rentre de l'école ?

Oui, c'est très important aussi qu'il puisse s'aérer, faire un tour du parc, etc. Un enfant ne sait rien faire dans le jardin. Il faut l'encadrer, il faut de l'organisation. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 50-54, génération 1).

«... ils poussaient à travailler. Ils étaient souvent derrière nous. Ils suivaient, que ce soit les bulletins, les interrogations, ils étaient fort derrière nous quand même. On n'a pas eu de problèmes. »

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

« Être derrière », « pousser ses enfants » ; tout est dit dans ces deux formules qui synthétisent une attitude parentale globale qui, manifestement, joue un rôle déterminant dans la manière dont les répondants perçoivent les chances de réussite scolaire. Même si, dans les extraits, les répondants n'identifient pas précisément les comportements qui justifient cette expression, ils évoquent néanmoins les attentes énoncées aux enfants, les encouragements, la discipline, l'appui scolaire, etc.

Cette attente de discipline à l'école est très souvent évoquée dans les entretiens, et ce, autant dans la bouche des parents que dans celle des enfants.

« (Enquêteur) Quels sont pour toi les facteurs de réussite ou d'échec scolaire ?

Euh ... Qu'est-ce qui a fait que pour moi, ça s'est pas bien passé ... La discipline ... c'est super important. Et je pense que c'est important de recadrer les élèves. »

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

« (Enquêteur) Qu'est-ce qu'on pourrait changer dans l'école pour toi pour que ce soit mieux?

Être plus sévère dans la discipline et choisir de bons professeurs. »

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

1.2 Autour de la langue

La méconnaissance du français chez les parents

L'incapacité des parents à maîtriser la langue française est également pointée comme une source d'échec scolaire pour de multiples raisons. Elle rend difficiles, voire impossibles bien souvent, l'encadrement des devoirs et la compréhension des attentes de l'école. C'est aussi un des motifs qui freine le père ou la mère à établir un contact avec les enseignants et à fréquenter les réunions de parents. Sans lien tissé entre la sphère familiale et la sphère scolaire, l'enfant en difficulté risque de se retrouver pris dans un engrenage dont il devient difficile de s'échapper.

(Enquêteur), Mais à l'époque vous, vous ne parliez pas encore français ?

Non. [...].

(Enquêteur), Mais quand vous deviez, vous aviez des contacts avec l'école ou pas ?

Je devais venir chercher toujours le bulletin.

(Enquêteur), Mais vous n'aviez pas de contact à cause de la langue ?

Non, non, non ! C'est ça, c'était problème.

(Enquêteur) C'est la langue qui posait problème ?

Oui [...]

(Enquêteur) Oui. Et aux réunions des parents ?

Non ! Jamais été. [...]

(Enquêteur) Donc vous avez suivi la scolarité un peu de loin ?

Oui. [...]

(Enquêteur) Jusqu'au moment où le professeur vous a appelé ?

Oui, parce qu'il voit qu'on n'est pas indépendant. Le jour de réunion, on parlait, et il comprend que quelque chose ne marche pas ! On ne vient pas aux réunions, et donc il a envoyé une lettre.

(Enquêteur) Et là vous avez été...

Oui.

(Enquêteur) Et là il propose une liste.

Oui, enfin d'abord il a demandé si on était d'accord si notre fils doit changer d'école. Parce que de toute façon il va doubler cette classe. Donc c'est mieux. Il a dit comme ça : « je vous propose que votre fils change d'école ». »

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

L'absence d'instruction des parents handicape l'apprentissage des enfants :

« (Enquêteur) Et quand vous dites : « les autres parents ils pouvaient aider, mais pas chez moi ? »

Ben les miens n'avaient pas fait d'études.

(Enquêteur) Et ça, vous l'avez ressenti quand vous étiez en général ?

Oui, en général, oui

(Enquêteur) C'est-à-dire qu'ils ont essayé de vous aider ?

Oui, mais ça ne marchait pas vraiment parce qu'ils ne savaient pas vraiment, ils avaient pas assez de bases pour nous aider quoi.

(Enquêteur) Et vous pensez que s'ils avaient pu vous aider, ça aurait été différent par rapport à l'échec en troisième ?

En quelque sorte, mais il faut l'envie. Ben mon envie a moi, l'envie de l'élève pour étudier parce que même si son père est avocat ou tout, que l'élève il ne veut pas ben ça sert à rien. »

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

Le large extrait suivant illustre, lui, comment la méconnaissance de la langue, associée à l'analphabétisme a entraîné un jeune garçon dans la filière de l'enseignement spécialisé dès la deuxième année du cycle primaire.

« ... Mes parents sont nés à la campagne, mais vraiment campagne de chez campagne. Pas d'électricité, heu... l'eau il fallait aller la chercher dans un puits donc il fallait, heu... monter à cheval et t'avais des montures, de gros vases en argile et voilà quoi, ils allaient chercher heu... de l'eau quoi et heu... et donc il fallait cultiver aussi sur le côté donc heu... le blé, heu... donc, heu..., les nourritures alimentaires quoi donc comme tomates, patates, tout ça quoi, les pommes de terre heu... donc voilà quoi.

(Enquêteur) Et heu... ils allaient à l'école aussi ou pas ?

Non ils ont, non, ils n'ont pas été à l'école.

[...] Ils n'ont jamais été à l'école. Donc ils sont venus ici, en fait ils sont passés de, comment t'expliquer, heu..., de la campagne où ils ne connaissaient pas la voiture ni rien, donc ici en Belgique, où un moment donné, y avait la voiture et tout le bazar donc heu... oui.

(Enquêteur) Ça devait être fou !

Ha oui, non, ça, c'est sûr, t'imagines ou quoi c'est comme si heu..., tu débarquais dans un autre monde quoi. [...]

(Enquêteur) Et hum et toi hum, l'école, t'as fait quoi en fait comme parcours ?

L'école ! J'ai fait quoi comme parcours ? En fait moi, j'ai fait en fait, hum, première primaire. Disons que la première primaire ça n'allait pas.

(Enquêteur) Non ?

Ben oui, non bien sûr parce que j'avais des devoirs et quand j'allais à la maison, y avait personne pour m'aider.

(Enquêteur) Ha non ben oui.

Ici ma mère ne comprenait pas, mon père ne comprenait pas non plus. En plus la journée il travaille, il était fatigué et heu... voilà quoi. Mais lui-même ne comprenait pas donc, heu... même lire, heu..., il n'arrivait pas à lire [...].

(Enquêteur) Toi t'es le plus grand ?

Non j'ai ma grande soeur, mais ma grande soeur elle, comment dire heu..., elle a aussi appris heu..., comment dire, un peu sur le tas, comme ça ou à l'école ou des trucs du style. Mais bon voilà quoi, ça a été, ça a été très difficile, mais bon voilà quoi elle a fini par persévérer et heu... petit à petit et heu... et en doublant quoi donc heu... voilà quoi, à réussir les années quoi, mais c'était, heu... c'était pas facile quoi.

[...] Moi j'ai fait jusqu'à ma quatrième qualification. Mais ce qui s'est passé, c'est que moi en fait, j'ai fait ma... j'ai fait ma primaire, ma première primaire. Après, j'ai été dans une école spécialisée.

(Enquêteur) Pour, pour t'apprendre à ?

Pour m'apprendre. Mais ce qu'il y a c'est que j'avais heu..., entre guillemets, plus dur que les autres, parce que bon voilà y avait un problème de compréhension quoi... »

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

Sans contact avec les enseignants, les parents ignorent comment leur enfant évolue à l'école, ses besoins, ses difficultés... Éloignés du monde scolaire sur un plan réel et/ou symbolique, ils en ignorent le fonctionnement, ses exigences et se révèlent incapables par

ailleurs, de résister à un phénomène très fréquemment observé : celui du changement de filière (du général vers le professionnel), souvent proposé lorsque l'enfant présente des difficultés scolaires qu'il ne surmonte pas ou pas assez rapidement du point de vue du corps professoral.

Les extraits suivants (déjà cité dans d'autres sections) établissent un lien positif entre le contact entretenu par les parents avec les enseignants et l'implication que ceux-ci vont développer à l'égard de l'enfant.

« (Enquêteur) Vous voyez également l'utilité des contacts réguliers avec les enseignants ?

Les contacts avec les enseignants sont très importants.

(Enquêteur) Vous avez l'impression que les enseignants s'occupent mieux des enfants dont les parents viennent de temps en temps à l'école ?

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

(Enquêteur) Votre épouse et vous-même, vous participez aux réunions des parents de l'école ?

Chaque fois que nous étions invités, nous participions aux réunions des parents. Parfois j'y allais seul parce que je parle très bien le français. Je prenais des renseignements pour mes enfants. C'était très bien. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 50-54, génération 1).

« Sachant que ses parents sont là... ils (les enseignants) nous l'ont déjà dit à plusieurs reprises : « vous venez aux réunions des parents, vous venez poser des questions... Il y a certains parents qui ne le font pas. » •

(Enquêteur) Vous dites donc que les parents qui participent à la scolarité de leurs enfants entraînent une implication plus importante de la part des enseignants.

Oui, ils sont considérés comme responsables ».

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge : 40-44, génération 0).

Lorsque l'apprentissage de la langue du pays d'accueil représente un enjeu important du point de vue des parents

La pratique quotidienne de la langue française dans le foyer est reconnue comme un atout majeur sur le plan de la réussite scolaire.

(Enquêteur) Et est-ce que votre mari leur parle dans sa langue maternelle ?

Quand il parlait avec sa famille, tout le monde, c'était dans ma langue. Mais, avec moi et les enfants, à la maison, il parlait en français. C'était une façon aussi de permettre aux enfants de bien parler français à l'école. Puisqu' on a des difficultés à apprendre le français quand on ne le parle pas à la maison. Moi, par exemple, j'ai eu des difficultés puisqu'à la maison j'ai grandi avec le lingala.

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

« (Enquêteur) Votre père n'avait pas de problèmes au niveau du français ?

Non, pas du tout, mais ma mère aussi elle a pas de problèmes.

(Enquêteur) Donc votre père pouvait facilement vous suivre.

Oui, c'est même lui qui nous a appris à parler français. Il disait même : « parlez français, il faut parler en français, il nous apprenait ». Fallait mieux apprendre, c'était lui vraiment qui nous suivait pour la langue.

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

« ... j'étais arrivée et l'année scolaire avait déjà commencé. Donc, voilà, au début, je n'avais pas l'habitude de parler le français.

(Enquêteur) Pas du tout ?

Très peu. Il a fallu quelque part, que j'apprenne à parler couramment français, ça veut dire à ne même plus parler le swahili à la maison. Mon père m'a dit : « tu ne parles plus le swahili.

(Enquêteur) Dans quel sens ?

Dans le sens que je sois obligée de parler tout le temps le français. Car moi je ne pensais pas dans la langue, car ce n'était pas une habitude. De temps en temps, mais arrivée ici dans une école ; Ici, c'est obligatoire de parler tout le temps le français. Pour m'habituer à penser en français. [...]

Ce n'était pas ma langue maternelle. Parfois, je ne comprenais pas bien, la compréhension de la langue. Donc, il a fallu le temps que je m'implique à fond. Disons, que ce qui m'a aidé beaucoup, dans le sens je ne pouvais plus parler swahili à la maison. Je parlais français. Donc, à l'école, toutes mes journées, je parlais que le français, j'ai récupéré facilement.

(Enquêteur) Qu'est ce que ça veut dire facilement, dans l'année, dans les mois ?

Dans les mois, oui, oui. Oui parce que l'année scolaire, quand même, j'ai eu des examens de passage et puis j'ai réussi. J'ai quand même réussi. »

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

Les entretiens tendent à démontrer que les parents d'origine congolaise sont particulièrement attentifs à ce que leurs enfants manient la langue française même si, comme le faisait remarquer un répondant, les familles réfugiées congolaises qui s'installent à l'heure actuelle sur le territoire belge, ne présentent pas le même profil sociologique que celles qui sont arrivées sur le sol belge avant 1991(cf. « les conditions d'apprentissage dans le milieu familial »).

D'autres entretiens précisent que certains parents (essentiellement d'origine turque et marocaine) qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française, sollicitent plus ou moins fortement un de leurs enfants à assumer un rôle d'interface avec les services administratifs voire de gestion complète des liens avec les instances publiques.

Cette implication plus ou moins conséquente n'est pas sans retentissement sur la disponibilité scolaire, car elle peut amener l'enfant à s'absenter plus ou moins régulièrement de l'école en fonction de la nature et de la récurrence des problèmes auxquels sa famille est confrontée.

« (Enquêteur) Qu'est-ce qui faisait que les élèves selon vous, d'un côté était des élèves disciplinés, intéressés par l'enseignement et de l'autre côté des élèves indisciplinés et pas intéressés par l'enseignement ?

Il y a plusieurs choses. Moi je dirais que je suis convaincu que le milieu social d'où on vient intervient. Quand on vient d'une famille où les parents travaillent, vivent dans une

villa, ont une voiture, on peut plus s'investir dans l'école et avoir ça comme priorité, mais quand vous êtes dans un milieu social où il y a cinq enfants, un père ouvrier... Supposons qu'un des parents perd un travail ou qu'il y a un problème social dans la famille ; ça va interagir dans les rapports de l'étudiant à l'école dans le sens où le jeune va peut-être rater l'école parce qu'il doit aller s'occuper des papiers administratifs. »

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

Quant aux enfants dont la situation familiale sur le territoire belge n'est pas régulière, ils peuvent se voir refuser l'accès à l'école, même si la loi ne lie pas l'inscription et la fréquentation au statut.

« ... il est arrivé plusieurs fois que ma fille revienne de l'école en disant : « le directeur est passé dans la classe et devant tous les autres élèves le directeur m'a dit: « toi, tu n'as pas le papier pourquoi tu ne donnes pas ? » et que l'enfant me dit : « mais je me suis sentie mal ». Il y a même eu un moment où elle est revenue en pleurant en disant: « le directeur a gueulé sur moi pour dire que je n'ai toujours pas donné les papiers, papa il faut aller le voir ! Elle est revenue le soir, elle pleurait (...) Elle dit: « (...) le directeur est passé dans la classe, je dois donner les papiers, si je ne les donne pas demain je ne peux pas aller à l'école ».

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

1.3 Culture et identité

Les enfants de parents immigrés sont confrontés à un processus d'acculturation qui peut être générateur de tensions identitaires. Les distinctions en matière de codes sociaux, de valeurs et de pratiques culturelles se cristallisent dans les réticences ou les refus qu'opposent certaines familles à l'égard des pratiques scolaires. Des enfants sont ainsi soustraits des voyages organisés par l'école et des filles se voient retirées des cours de gymnastique et de natation. Les propos tenus par les enseignants et les élèves peuvent faire l'objet d'un examen systématique, de retour à la maison, comme le rapporte l'extrait suivant.

« (Enquêteur) Et donc est-ce que vous êtes au courant de ce qui se passe à l'école.

Ah oui, oui, oui, oui, moi j'apprends à mes enfants de me raconter alors ils sont toujours là dès qu'ils rentrent. Parfois même avant de se changer (rire), ils sont là en train de me raconter ce qui se passe, ce qui se passait avec un tel prof ou un autre. Ils sont toujours en train de...

(Enquêteur) Ils vous racontent tout...

Oui, alors je sais ce qui se passe (rire)

(Enquêteur) Vous avez envie de savoir ce qui passe la journée...

Nan, nan, sans demander (rire), ils me racontent déjà. Ils ont envie de raconter et moi j'ai appris ça. Je les ai appris toujours à ... je dis « qu'est-ce que t'as fait à l'école ? » même quand ils sont petits. Alors ils sont comme ça, ils continuent et j'aime bien. Comme ça je suis toujours au courant de ce qui se passe. [...]

Oui, oui, c'est vrai, je vois ce que... je passe avec mes enfants, mais avec le temps qu'ils passent à l'école aussi...ils sont, ils rentrent, leur tête bien chargée de bons et de mauvais, alors il faut trier.

(Enquêteur) De bon et de mauvais venant du professeur ou venant des élèves ?

Parfois des profs, parce que, ça y a... oui, oui, y a plein de profs qui...qui font pas, qui sont pas à l'école juste pour...pour comment dire pour donner les leçons ou juste pour essayer de...de bien...un petit peu d'éducation, ça rentre dans l'éducation aussi, mais c'est aussi pour... comment dire...pour les idées... c'est aussi pour faire

(Enquêteur) Diffuser les idées...

Diffuser leurs idées

(Enquêteur) Donc, les professeurs diffusent leur idée et quel genre d'idée ?

Je ne sais pas vous le dire maintenant parce que... je me rappelle pas, mais y a plein de fois mes enfants...

(Enquêteur) Parce que vous avez dit : les mauvais et les bons...et les bonnes idées

Oui...non, non, non, mais y a... moi je dis des idées, mais c'est pas toujours des bonnes idées, non, non, non. Je me rappelle qu'il y a plein de fois mes enfants rentrent et me racontent des choses...le prof a dit, dit, a dit, a dit... alors là...je trouve parfois c'est ...

(Enquêteur) Par rapport à quoi, par rapport aux élèves...ils leur disent des choses ou bien...

Oui, ils leur disent des choses, oui, oui...oui, et moi je pense que les élèves prend quand même le prof comme un exemple aussi...

(Enquêteur) Vous trouvez que c'est un mauvais exemple qu'il donne ?

Parfois, ils donnent...oui, oui...

(Enquêteur) Vous ne vous souvenez plus des exemples que c'était ?

Je peux pas dire maintenant, ça m'arrive je me rappelle pas...mais...mais, je suis sûre que plein de fois j'essaie d'expliquer à mes enfants : non c'est pas comme ça, non ça, ça, ça...j'essaie d'expliquer...mais...c'est sûr aussi, elles rentrent aussi...plein d'idées des...des autres élèves...

(Enquêteur) Donc des élèves et des professeurs...

Oui, oui...des deux...alors toi, toujours travailler, toujours d'être là pour faire...des points...et essaie d'expliquer. »

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

S'exprime ici toute la crainte que ressent cette mère ; que les valeurs véhiculées par la société d'accueil portent préjudice à celles qu'elle veut préserver et transmettre. Cet extrait illustre bien la situation paradoxale des enfants à qui les parents communiquent simultanément un message d'intégration et de défiance. Outre le fait qu'ils s'exposent à des sanctions, s'ils s'absentent de certains cours, on peut imaginer que le regard que les enseignants portent sur ce type de comportement n'est pas nécessairement empreint de compréhension.

D'autres distinctions culturelles sont potentiellement une source de tension identitaire que les enfants ne sont pas toujours à même de gérer sereinement.

« ...en tant que Congolais, je dois dire qu'on a essayé de dire qu'il faut qu'ils s'intègrent dans la culture d'ici parce que c'est à partir de ça qu'ils peuvent s'insérer professionnellement, etc., mais en se disant il y a quand même des valeurs positives dans notre société et que nous portons, nous, en tant que parents parce que les parents sont porteurs de quelque chose qui se confronte dans l'éducation qu'ils donnent aux enfants et je crois que parfois ça, ça fait friction dans un contexte où les enfants ils sont appelés à recevoir l'enseignement dans une culture qui est, je peux dire qui s'impose. Mais vous,

les parents, vous voulez à la fois qu'ils assimilent cette culture pour qu'ils puissent réussir à s'insérer dans cette société où vous les placez en tant que parents, mais vous souhaitez à la fois qu'ils s'imprègnent des valeurs de votre culture de départ. Ça, je crois que nos enfants de la diaspora, ils vivent ça et que quelque part ça peut créer certaines perturbations soit au niveau psychologique, soit social et qu'ils ont un petit poids que les autres ne portent pas. Je donne un exemple simple : dans la gestion ce que nous appelons argent de poche, un parent congolais et un parent autochtone ne gèrent pas ça de la même façon, surtout maintenant avec ma situation professionnelle et puis aussi avec le fait que je me dis mes enfants c'est ici qu'il faut vivre. [...].

Oui parce que surtout dans la culture au nord Kivu, on dit il ne faut pas donner de l'argent, etc., et puis vous allez leur monter la tête... »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge 55-59, génération 0).

Ce même interlocuteur souligne d'autres différences sur le plan des codes sociaux ; en matière de relation entre les filles et les garçons, tournant autour de la question du mariage par exemple. Tout en soulignant que les positions évoluent au fil des générations, il avance l'hypothèse que les frictions engendrées par les points de confrontation culturelle peuvent ajouter une difficulté supplémentaire au parcours scolaire.

Les convictions religieuses : un déterminant à deux visages.

Un certain nombre de répondants ont évoqué la part positive que joue la religion dans leur réussite scolaire ou celle de leurs enfants.

« Et moi personnellement, j'ai eu ma petite période où je brossais. Je ne voulais pas aller à l'école et tout, mais moi, je l'ai fait en temps qu'ado je veux dire vers quinze, seize ans. J'ai des amis, quand j'étais à l'école en première secondaire, ils brossaient déjà, en première, en deuxième. Moi j'étais encore un gamin, mais je connaissais des jeunes, j'avais des connaissances à l'école qui fumaient, qui venaient pas à l'école, ils se droguaient, ou ils volaient, parce que nous, on n'a rien à faire avec ce genre de personne. Moi je suis parti hein, moi j'ai fui, mais tout le monde, tout le monde quelque part fuit

(Enquêteur) Vraiment ?

« Ah oui il faut fuir parce que c'est quelque chose qui accroche hein parce que c'est des gens que tu aimes bien, c'est des gens que tu connais, tu les juges pas, c'est une opinion personnelle, qui me disaient, que je n'ai même pas envie de rester avec ce genre de personnes. Chez nous, on dit tu restes quarante jours avec une personne, tu vas devenir comme cette personne et moi je sais ça depuis que je suis jeune, depuis que je suis petit, on est assez religieux à la maison et donc... »

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

« ... tous les samedis et les dimanches, le matin de 10 h à 12 h, mes enfants allaient à la mosquée. Ils y apprenaient, lors de l'approche de la puberté, ce qui leur apportait du bien et ce qui ne leur apportait pas de bien. Je me suis surtout basé là-dessus et je ne le regrette pas.

(Enquêteur) Vous considérez qu'il s'agit là d'un facteur de réussite ?

Oui, tout à fait. La fondation est très importante pour un enfant. Si la fondation de la famille est très bien, les enfants réussiront et ils auront des chances d'aller beaucoup plus loin. Parce qu'en étant justes et honnêtes, ils sont plus attachés à la vie et ils resteront sur le bon chemin. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 51-54, génération 1).

« Il y a eu un conditionnement psychologique, un peu aussi moral puisque, on est tous de la religion chrétienne, on disait : « voilà, compte tenu aussi de notre foi, hé bien, on doit pouvoir viser le plus haut sinon on vous dit, comme le proverbe : « aide-toi et le ciel t'aidera ... »

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

1.4 Les familles monoparentales

Le départ du père de la cellule familiale peut être source de déséquilibre et de diminution des ressources financières. La disparition de l'autorité paternelle dans le foyer peut fragiliser la position des mères à l'égard des enfants et être à l'origine d'une réorganisation des rôles entre frères et sœurs qui ne sont certainement pas sans conséquence sur leur implication scolaire.

« (Enquêteur) Tu trouves que ta maman était sévère concernant ton éducation ?

Ma mère était normale. Mais avec moi, ça n'aurait servi à rien. Je pense qu'avec tout le monde, ça ne sert à rien.

(Enquêteur) Si ton père avait été là, ça aurait changé quelque chose ?

Beaucoup !!! Si le papa est intéressé par son fils, il va voir le bulletin, il parle. Le fils est conscient de la présence de son père. Pas comme lui avec juste sa mère, où c'est plus cool. »

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

« Ici en Belgique, il vaut mieux ne pas avoir trop d'enfants, car c'est compliqué, on ne sait pas bien les suivre quand on est toute seule, il faut fort les contrôler, c'est très difficile. Au pays tout le monde s'entraide, mais ici vous êtes tout seul. »

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

« ... quand ils sont petits, ça va, quand ils sont grands... Par exemple, mon grand, quand je lui dis de ne pas sortir, il sort quand il veut. Je l'ai vu sortir même pendant le blocus, là j'ai crié. Mais à un certain âge, quand ils veulent sortir, ils sortent... »

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

«...si des parents divorcent et que les enfants se retrouvent dans une famille monoparentale, il est très difficile pour un parent de pouvoir assurer l'éducation de ses enfants, les responsabilités qui incombent à toute sa famille, à sa personne, à sa famille, essayer de joindre les deux bouts en fin de mois, tout ça n'est pas évident... Et donc, quand ça pèse beaucoup sur les épaules d'un parent, le parent a tendance un peu à négliger la situation scolaire de l'enfant, et tout ça réuni rend tout ça très difficile de suivre correctement un enfant, quand on est dans une situation familiale et professionnelle précaire. »

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

Propos d'une sœur aînée :

« C'était moi l'autorité en fait. J'avais pris un peu le rôle du père, c'est moi qui vérifiais les devoirs, c'est moi qui cherchais les enfants à l'école, c'est moi qui préparais le repas quand ma mère faisait les nuits. À un moment, on la voyait pratiquement plus... »

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

Propos d'un professionnel :

« A l'adolescence, les mamans ont plus de difficultés à avoir de l'autorité sur l'adolescent et comme dans souvent dans ces familles-là, le papa est absent, alors ils sortent facilement comme il veut quoi. »

(Assistante sociale).

1.5 Stratégies de compensation développées pour contourner les obstacles à l'apprentissage scolaire.

Le rôle joué par la fratrie et la famille élargie

Rappelons que les frères et sœurs sont des ressources. Les aînés particulièrement sont souvent amenés à superviser les devoirs des plus jeunes. Lorsqu'ils compensent l'incapacité parentale à établir un dialogue avec les enseignants ; ils se rendent aussi aux réunions de parents.

(Enquêteur) Donc elle-même n'était pas vraiment en dialogue avec l'institution scolaire (la mère) ?

Non, sur toute ma scolarité j'ai amené ma mère en tout une fois à l'école et j'ai dû lui traduire une partie parce que le professeur parlait évidemment une langue que ma mère ne maîtrisait pas, parce qu'elle parlait vite avec un vocabulaire que ma mère ne connaissait pas et donc j'ai dû lui traduire la moitié de ce que le professeur avait dit. Et donc c'est finalement mes soeurs aînées, qui sont venues avec moi. La numéro sept est venue avec moi pour un peu comprendre mes difficultés. Puis quand elle s'est mariée, c'était mon frère qui est venu avec moi. Il y a beaucoup d'écart d'âge entre mes frères et soeurs. Et après c'est mon frère qui est venu. Et comme avec mon frère on s'entendait très, très bien parce qu'on échangeait les bouquins, on lisait, on faisait des tas de trucs donc c'était plutôt lui qui venait avec moi. Il est plus âgé que moi de 7 ans. [...]

... mes frères connaissaient mes difficultés. Ma soeur connaissait ma situation mes forces, etc. Donc c'est plutôt mes frères les interlocuteurs. D'ailleurs, quand j'avais des problèmes en math, comme mon frère est quelqu'un de très doué, c'est plutôt lui qui m'expliquait les maths et donc je pense que si j'étais aussi ouverte tellement avec les études c'est que j'avais un frère qui avait autant de soif d'apprendre que moi. »

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

« (Enquêteur) C'est ta maman qui suivait ta scolarité ? [...]

Elle assistait aux réunions de parents. Elle regardait les contrôles. On était encore obligés de faire signer les contrôles. Quand j'étais petite, il y avait un souci de m'expliquer certaines choses, en tout cas quand elle pouvait.

(Enquêteur) Jusqu'à quand a-t-elle pu ?

Pas très longtemps parce que justement elle n'était pas francophone. Elle ne sait pas écrire en français. Il n'était pas question qu'elle relise quoi que ce soit. Mais j'avais un grand frère aussi ; donc elle comptait aussi sur lui. Il avait deux ans d'avance. »

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

« Moi, je m'identifiais à ma soeur. Elle me donnait exemple et mes parents me disaient : « prends exemple sur ta soeur ». Si j'avais des questions concernant l'orientation, etc., c'est plus avec elle que je voyais. Et elle, spontanément, elle m'expliquait en fait ce qu'elle venait de comprendre. Elle me l'expliquait tout de suite pour que je ne fasse pas les

mêmes erreurs qu'elle peut-être. Elle faisait vraiment en sorte que les difficultés qu'elle a eues, nous on les ait pas. Elle a tout fait pour ça et c'est vrai, elle a eu raison. »

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

La fin de l'extrait précédent et celui qui suit mettent au jour l'autre face de la médaille : le parcours scolaire des aînés est rendu plus complexe. En cause : précisément le rang occupé dans la fratrie.

« (Enquêteur) Et qui s'occupe de la scolarité des enfants ?

En primaire, c'était les deux (parents). Et après, ils n'avaient plus les outils pour le faire. Une factorisation, ils ne savent pas ce que c'est. Mais ils insistaient, ils faisaient prendre des cours particuliers. Et voilà, on apprend tout, tout seul. J'étais l'aîné, j'ai débarrassé le chemin. C'était un peu difficile à ce niveau-là. »

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

Les autres membres de la famille représentent également un soutien précieux lorsqu'une dynamique de remobilisation de l'enfant s'avère nécessaire:

« (Enquêteur) Tes cousines sont un exemple pour toi ?

Bien sûr qu'elles sont un exemple, parce justement tu ne perds pas espoir grâce à eux. Elles sont là : « continue ! » Ils te donnent. Même si j'ai doublé une fois, j'ai pleuré parce que je n'ai jamais doublé de ma vie. Ça m'a fait très, très bizarre. Elles étaient là pour me soutenir dans quoi que ce soit. »

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

« Il y a eu le garçon qui a dû reprendre la cinquième. Un jour, il était assis là puis je suis arrivé ; c'était le soir, ils étaient tous là les autres, la maman et les autres. Moi, j'arrive, ils étaient en train de discuter du problème que lui ne voulait plus aller à l'école.

(Enquêteur). Lequel ?

Le deuxième garçon. Et moi j'arrive, on me dit ça. Bon je lui dis : « ça va, si tu me donnes tes raisons. À ce moment-là, on va voir si t'as des raisons. Si elles sont convaincantes, alors je peux voir ». Alors, il n'avait pas de raison. Alors, je lui dis : « bon, aussi longtemps que tu n'as pas de raison pour dire que tu quittes l'école, et bien tu continues. Quand tu auras ces raisons-là, viens me dire ».

(Enquêteur). Et il accepté ?

Bon ce jour-là, ça s'est terminé là. Mais moi, je ne me suis pas arrêté là. J'ai compris directement que bon, il considère sans doute que moi, quand c'est moi qui dis, ça n'entre plus et c'est comme ça que j'ai fait venir mon cousin pour lui parler. Deux cousins qui sont, l'un d'ailleurs il est professeur, il est assistant à Mons, à l'Université de Mons. Ils sont venus, ils lui ont parlé. Et puis, ils lui ont dit : « voilà, nous sommes venus la première fois, on a parlé de toi. Essaie de faire cela. Nous reviendrons une deuxième fois pour contrôler si tu as fait ce que nous t'avons demandé ». Ils sont revenus et puis ils ont parlé, puis il a continué, peut-être un peu comme ça, mais...il a quand même continué. Quand il a fini les humanités, il est entré à l'université, il a eu sa bourse à l'université. »

(Homme d'origine congolaise, classe d'âge : 60-64, génération 0).

Le rôle joué par les pairs

L'influence positive des pairs peut s'exprimer à travers l'entraide concrète organisée par les élèves d'une même classe, dans le but de dépasser les matières incomprises.

Cette influence favorable peut s'exercer dans le cadre d'une bibliothèque lorsqu'elle est fréquentée par des étudiants qui s'y rassemblent aussi pour travailler :

« J'allais à la bibliothèque où je lisais et là, je voyais d'autres étudiants qui faisaient aussi leurs devoirs et quand je ne connaissais pas, je demandais à une autre jeune de m'aider, « tu ne connais pas, tu ne sais pas m'aider en calcul ? », On s'expliquait... »

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

Le rôle joué par les ressources du quartier

Ces ressources sont diverses.

Il peut s'agir de personnes du voisinage :

« (Enquêteur) lorsque vous ou vos frères et soeurs aviez des difficultés dans le cadre d'un cours, comment faisiez-vous pour vous en sortir ?

Je suivais les conseils du professeur. La dame dont je vous parlais, mamie XXX, c'est une dame qui n'a pas d'enfant, elle nous a toujours dit que si on avait des difficultés à l'école ou si on avait besoin de documentation, j'allais chez elle et elle m'expliquait. Elle a fait ça avec mes frères et soeurs aussi. »

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

Cette forme de tutorat, investie par des particuliers qui souhaitent offrir un soutien scolaire aux enfants, tendrait à disparaître, comme le souligne cette professionnelle de l'aide sociale :

(Enquêteur) Vous disiez cependant qu'il y a en a qui réussissent ? [...]

[...] Moi j'en connais qui réussissent, ils réussissent parce qu'ils ont eu une aide.

(Enquêteur) Une aide ?

Extérieure.

(Enquêteur) Extérieure, vous parlez de la famille dont vous parliez tout à l'heure, la tante, etc. ?

Oui ou un grand frère, mais bon, le grand frère il a une aide aussi, oui il y a eu un environnement favorable extérieur à la famille, des amis...

(Enquêteur) Oui c'est ça, une aide extérieure à la famille. Quand vous dites des amis, ce sont des amis à la famille ... ?

Oui

(Enquêteur) Oui ?

Oui, il y a des gens qui sont...

(Enquêteur) Donc, il y a une forme de solidarité-là qui joue ?

Oui

(Enquêteur) Quand il y a une difficulté scolaire ?

Oui c'est exactement ça [...]

(Enquêteur) Et qui se matérialise de quelle façon ?

Par la présence. C'est vrai que ce sont des enfants qui savent qu'ils peuvent aller chez ces personnes-là pour être aidés.

(Enquêteur) Et qui vont aller spontanément ou qui sont encouragés par les parents ?

Non ce n'est pas vraiment par les parents, ce sont ces personnes-là qui se proposent, mais les parents ne demandent pas, ce sont des personnes qui voient qu'il y a un besoin et...

(Enquêteur) Parce qu'ils connaissent la famille ? Ou parce qu'ils sont amis avec la famille ?

Parce qu'ils sont amis avec la famille et qu'ils voient qu'il y a un besoin et qui ont envie de s'investir

(Enquêteur) C'est ça

Souvent gratuitement

(Enquêteur) D'accord

Oui, ce sont de bonnes personnes ressources, mais de moins en moins

(Enquêteur) De moins en moins ?

De moins en moins parce que par rapport à la première génération, quand je parle avec les cousins qui étaient là...

(Enquêteur) Oui

Ils m'expliquaient qu'il y avait beaucoup de pensionnés avant qui s'investissaient comme ça dans le quartier. Il y a de moins en moins de pensionnés qui aident comme ça des familles d'origine immigrée, qui rentrent dans les familles. Il y a moins cette philosophie comme ça de soixante-huitard je dirais, qui voudrait une égalité pour tout le monde et qui voudrait que les plus faibles puissent avoir aussi un accès. Il y avait quand même dans les années 70-80, c'est eux qui ont fait. Moi j'appelle les soixante-huitards, enfin je ne sais pas si vous comprenez ce que je veux dire.

(Enquêteur) Oui, je comprends ce que vous voulez dire

Je dirais dans l'idée de tout faire pour...

(Enquêteur) Pour une vraie égalité des chances

Oui. »

(Assistante sociale).

L'extrait suivant souligne l'impact positif que des répondants attribuent à la maison de jeunes qu'ils ont fréquentée.

« (Enquêteur) Et toi, tu as l'impression que ton milieu t'a poussé à faire des études?

En fait, dans le quartier où j'habitais pendant mon adolescence, c'était un quartier d'immigrés. Des Marocains, des Turcs... oui c'était beaucoup de Marocains et de Turcs. Hé bien, la plupart des jeunes dans ce quartier-là - je ne sais pas pourquoi spécialement ce quartier-là - il y a beaucoup de gens qui en sont sortis ingénieurs et... pas tous, mais... allez, sur cent, il y a quand même trente pour cent qui ont fait des études supérieures. D'autres ont fait des études manuelles, mais le quartier, il était équilibré. Je ne sais pas pourquoi, mais on a eu une jeunesse spéciale dans ce quartier. Pourquoi? On ne sait pas expliquer.

(Enquêteur) Vous vous retrouviez parfois, tous ensemble?

Oui, on était souvent entre nous. Mais c'est vrai que, de temps à autre, il y en avait qui sortaient un petit peu du lot, ils allaient avec d'autres personnes. Ça aussi, ça a fait beaucoup, de s'ouvrir aux autres. En plus, il y avait la maison de jeunes dans le quartier.

(Enquêteur) Ha, c'est chouette ça!

Ça aussi, ça a fait, peut-être que... ça nous a poussés à aller vers d'autres choses.

(Enquêteur) Vous vous y rendiez souvent?

Oui, il y avait deux maisons de jeunes à Bruxelles. C'étaient des Flamands. Elles étaient subsidiées par la Région Flamande, mais bon, ils parlaient français aussi. Et donc ils nous aidaient pour les devoirs et tout ce qui s'en suit. C'est quelque chose, quand même, qui a contribué... Ça, plus la maison, et tout ce qui s'en suit, c'est un tout. Donc c'est le milieu... Si tu as une famille de cinq enfants, où on s'occupe de rien, où les enfants, ils rentrent à onze heures un vendredi soir, ça va amener des problèmes de délinquance.

(Enquêteur) Donc, tu as été soutenu autant par ton quartier qu'à la maison?

Oui, c'est un petit peu de tout. Niveau familial aussi.

(Enquêteur) Tes frères et sœurs aussi participaient aux activités proposées par la maison de jeunes?

Oui, plus que moi-même! Eux, dans le quartier-là ils ont... Moi, je suis arrivé tard. Eux, ils sont arrivés vers dix ans. Ils ont vraiment participé au quartier. Moi, j'étais là, mais je vagabondais un peu partout... Et donc, on faisait nos devoirs là-bas et si tu voulais les faire à la maison tu pouvais.

(Enquêteur) C'est bien d'avoir un soutien extérieur, en dehors des parents.

Quand tu arrives en secondaires, à partir de la deuxième ou troisième, en général les parents...même maintenant, c'est pas parce que les parents ils savent lire qu'ils savent aider leurs enfants. »

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

« C'est grâce au centre de jeunes que je réussis mes interros.

Plusieurs copines à moi sont aussi dans ce centre de jeunes. »

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

2 Les facteurs liés à l'environnement scolaire

2.1 L'engrenage de la relégation

Au vu des informations collectées dans les entretiens, nous définirons la relégation comme le processus par lequel un élève est amené, sans réel consentement, à subir de la part des acteurs scolaires des réorientations successives, de l'enseignement général vers l'enseignement professionnel. Ce phénomène semble être très actif à l'égard des populations d'origine immigrée et la littérature en fait largement mention. L'analyse des nombreux entretiens permet de mettre au jour des logiques d'action qui conduisent au processus de relégation. Elle montre également à quel point elle imprègne les pratiques scolaires et marque irrémédiablement les élèves qui en sont l'objet.

Le premier extrait illustre le rôle capital des tests administrés aux enfants de l'enseignement maternel dans l'orientation scolaire. Il y est question de trois sœurs, entrées ensemble pour la première fois à l'école à l'âge de trois, cinq et six ans.

« ...On leur a fait faire des tests. On leur a dit : « Ah, elles sont limitées, elles vont jamais réussir, ils les ont envoyées à l'école spéciale. [...] Mes soeurs ont été orientées directement et je suis restée la seule à... Et donc cette chose-là, a déterminé tout pour elles et pour moi. L'institution scolaire dit que moi je peux rester, je suis intelligente, mais les deux autres doivent évacuer parce qu'elles n'y arriveront pas. »

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

Le second extrait est particulièrement poignant ; il dénonce cette même pratique et l'associe clairement à l'absence d'une maîtrise suffisamment rapide de la langue française. Il s'attarde sur les raisons entrevues, liées aux souffrances de l'exode, du sentiment de déroute culturelle qui en découle, de l'incompréhension profonde qu'il engendre à l'égard d'un nouvel univers social et scolaire dans lequel des hommes et des femmes évoluent en totale inconscience de ce qui se joue chez cet élève :

« ... J'ai un frère qui est professeur de français, ça, c'est le surdoué. Et puis le deuxième qu'on a mis en enseignement spécial. On l'a mis là parce qu'il n'arrivait pas à apprendre suffisamment vite le français. Donc, on a préféré le mettre en enseignement spécial plutôt que de travailler sur la difficulté de quitter un pays, sur l'exode, sur la problématique de l'exode, sur la souffrance que ça engendre d'être dans un contexte qu'on n'a pas choisi parce qu'il y a des tas de choses qu'on ne nous a pas expliqué. Et un tas de souffrances lié à ce manque de compréhension, d'avoir quitté un endroit qu'on aimait pour aller vers quelque chose qu'on n'aimait pas avec toutes les contraintes liées à ce nouveau contexte. Et lui, cette souffrance l'a mené à ce qu'on pense de lui, il était mieux pour lui d'être en enseignement spécial. Et donc il a dû batailler pour ce complexe qu'on a instauré en lui toutes ses primaires et ses secondaires. C'est vraiment pas un con, il est devenu ingénieur en venant d'une bavure, d'une maladresse, d'une incompétence, je crois que c'est le tout à la fois.

(Enquêteur) Donc selon toi, il y a un réel problème dans ce fait de rétrograder, d'orienter vers l'enseignement spécialisé, ce sont des choses qui sont effectivement bien présentes ?

Oui

(Enquêteur) Notamment par rapport à des personnes qui ont un parcours migratoire, une souffrance psychique, qui n'est pas décelée, qui n'est pas comprise et qu'on met sur le compte d'autres choses, d'un handicap ?

Ou de déficience.

(Enquêteur) Là, tu pointes quand même le doigt par rapport à...

Oui, en tout cas par rapport à moi c'était clair, on m'a rétrogradée aussi, mais à la rigueur, moi je peux comprendre, je n'avais pas été à l'école. Mais mon frère avait réussi ses primaires en Turquie. On peut imaginer que le niveau n'est pas le même, on le rétrograde d'une année, mais on ne le met pas en enseignement spécialisé ! On le laisse au moins du temps d'apprendre le français. Le mettre en enseignement spécialisé et lui faire comprendre que, enseignement spécialisé, ça veut dire qu'on n'est pas normal ! Imagine le travail qu'il doit faire pour acquérir une confiance, une sûreté en lui !

(Enquêteur) Et quelle est la lecture que tu fais de ce type de pratiques ? Est-ce que c'est juste parce que tu as utilisé les termes maladresse, incompétence, donc il faudrait selon toi un travail plus de nature interculturelle ? Quel est le regard que tu poses par rapport à ce type de pratiques ?

Je pense que dans un premier temps, il faut juger des capacités de l'enfant en lui laissant le temps de s'enraciner dans son nouveau contexte. Que l'on soit enfant ou adulte, on a tous besoin d'un moment pour comprendre ce qui nous arrive, voir ce qui se passe autour de nous et nous laisser le temps d'avoir des repères. Et nous, à l'époque, on ne nous a pas laissé le temps de s'ancrer, pas le temps de créer des repères, de développer des forces. On s'est contenté de nos faiblesses et on ne s'est pas intéressé à nous et je pense que c'était, entre autres, lié à ce manque de compréhension de nous, des autres cultures. À cette certitude que le QI tel qu'eux l'imaginent, était valable pour tous. Donc même si tu ne comprends pas le français et que t'as jamais fait des exercices de QI, si tu étais déficitaire par rapport aux résultats escomptés, on disait de toi que tu étais inapte alors qu'on ne t'a même pas appris, on ne t'a même pas expliqué ce qu'on attendait de toi !

Donc, c'est vraiment ce problème de rencontre culturelle, de compréhension de l'autre dans un premier temps. Et dans un deuxième temps, laisser le temps aux gens de s'installer, de prendre des repères. Et on est tout le temps en train de courir derrière le temps. Et je me souviens, à l'époque, j'avais l'impression que tout me dépassait parce que le temps de l'autre n'était pas le mien. Il y avait déjà cette souffrance de l'incompréhension par rapport au temps. »

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

Cette orientation vers l'enseignement spécialisé à un âge particulièrement précoce, est évoquée aussi dans le discours du public cible professionnel. L'extrait qui suit soulève la question de la pertinence d'un instrument de mesure appliqué à un public dont les caractéristiques influenceraient notablement les résultats. C'est la validité du test qui est ici pointée du doigt.

« (Enquêteur) L'enseignement spécial ?

Beaucoup,

(Enquêteur) Pourquoi ?

À cause... parce qu'ils ont été diagnostiqués par le PMS comme des troubles...

(Enquêteur)...cognitifs de manière générale?

Oui voilà. C'est parce qu'en fait, à cause des tests qui sont aussi très culturels au niveau du PMS, au niveau maternel, ils les réussissent très mal ces enfants-là. [...]

Et donc, il y a des enfants qui ont déjà du mal à avoir accès à l'école primaire parce qu'ils ne réussissent pas ces tests, ils ne les comprennent pas parce qu'ils ont une autre langue à la maison. Quelquefois, je ne dis pas qu'ils sont débiles... on les diagnostique débiles, mais c'est parce qu'ils n'ont pas compris la question

(Enquêteur) Ben oui

Et donc, il y en a beaucoup qui sont dans l'enseignement spécial ... [...]

Juste pour une question de langue parce qu'on ne laisse pas l'enfant apprendre la langue, [...] puisse qu'ils viennent directement avec les tests

(Enquêteur) En maternel ?

En maternel bien sûr, ils vont trop vite, moi je trouve qu'ils les diagnostiquent trop vite. »

(Assistante sociale).

Une fois inscrit dans la filière spécialisée, la quitter pour réintégrer l'enseignement ordinaire semble particulièrement difficile :

« (Enquêteur) Oui. Et ces enfants quittent l'enseignement spécial à quel moment en règle générale ?

Ben, pendant toutes leurs années en enseignement spécial, ils essayent de se préparer au CEB

(Enquêteur) Oui ? Et c'est après qu'ils reviennent vers l'enseignement ordinaire ?

Oui, mais y en a vraiment très peu qui réussissent le CEB. Faut pas se leurrer parce que dans l'enseignement spécial, la priorité n'est pas donnée à l'instruction, elle est donnée à l'éducatif donc...

(Enquêteur) Ils ne sont pas armés au niveau des connaissances pour réussir le CEB. Mais certains y parviennent quand même ?

Oui, oui, certains y arrivent, mais c'est rare. Je crois qu'on a eu deux cas en sept ans. »

(Assistante sociale).

La sortie de l'enseignement fondamental spécialisé conduirait à l'enseignement professionnel sans que les savoirs nécessaires à la poursuite des études aient été forcément acquis.

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

Le professionnel

(Enquêteur) Ils partent en professionnel ?

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

(Enquêteur) Moi aussi

Mais malheureusement, voilà, il faut revoir la filière de l'enseignement professionnel en Belgique c'est tout.

(Enquêteur) C'est ça.

Très désuet et puis et si encore ils allaient dans une école en professionnel et qu'ils terminaient leurs études, mais ils ne les terminent pas !

(Enquêteur) Ils ne les terminent pas... C'est-à-dire qu'ils fréquentent combien de temps cet enseignement professionnel ?

Ben, jusqu'au droit aux allocations familiales ; je dirais jusqu'aux allocations familiales.

(Enquêteur) Ils iraient jusqu'à 18 ans quand même ?

Oui voilà, c'est ça

(Enquêteur) ...ou bien ils décrochent à 16 et puis, ils prennent un autre type de...

C'est compliqué. Au mois de septembre, ils chargent tous ici, ils sont tous renvoyés parce qu'ils font l'école buissonnière, mais il leur faut une autre école parce que sinon ils vont perdre les allocations familiales. Mais on sait très bien que de toute manière, ils perdent leur temps parce qu'ils n'iront pas à l'école. C'est juste une attestation pour la caisse. Ils n'ont pas de projet. Là, c'est la jeunesse de St Josse. Il n'y a pas de projet en fait, il n'y a pas de projet de vie. Ils ne savent pas pourquoi ils se lèvent le matin. »

(Assistante sociale).

Sans mettre en doute les propos rapportés dans cette interview, il est impossible d'objectiver ce qui a été exprimé. S'agit-il d'un phénomène fréquent ? Quel pourcentage de population touche-t-il réellement ? Impossible à établir ici évidemment.

Le phénomène de la relégation scolaire peut s'amorcer différemment et emprunter une autre voie. Dès que les notes de l'élève baissent d'une manière jugée significative par certains enseignants, il est rapidement orienté vers la filière technique et professionnelle ; le redoublement, quant à lui, semble être proposé dans une moindre mesure. Trois extraits ont été choisis pour illustrer cette tendance, mais une multitude d'entretiens évoquent ce type d'agissement.

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

Nous n'avons jamais compris. Nous, parents, nous n'avons jamais compris parce que le troisième, aussi un garçon, a également eu un parcours plus difficile, mais pas comme l'autre c'est vraiment le deuxième-là qui a eu des problèmes. L'autre garçon qui a suivi, donc le troisième, il a commencé au collège X. Il a fait la première année, il a fait la deuxième année réussie, mais moyen. C'est un élève moyen. La troisième année, il a échoué. Et la direction de l'école, ça, c'est un autre problème que rencontrent beaucoup d'enfants étrangers dans ces écoles dites bonnes écoles. Dès que l'enfant est moyen ou faible, on a tendance à l'orienter automatiquement et directement, enfin très vite, vers des études techniques ou professionnelles. Ça a été le cas de mon troisième garçon parce qu'il a commencé dans la même école que ma fille aînée. Donc, au collège X, première, deuxième, troisième, très vite ils ont dit non, il ne peut pas poursuivre ici, il faut qu'il aille dans la section technique. Alors nous, moi et sa maman, on n'était pas d'accord. On a dit non, non, non, nous ne sommes pas d'accord ! Pourquoi il doit aller à l'école technique ? Parce qu'il est faible, parce que l'enfant n'est pas très fort, etc., etc. Alors on s'est dit non, on ne veut pas que notre enfant aille à l'école technique. On en avait déjà un à l'école technique et on ne voulait pas que l'autre suive aussi le même parcours. Alors on a dit non, nous ne sommes pas d'accord ! Ils ont dit : « bon, si vous n'êtes pas d'accord, il ne peut pas poursuivre ici en tout cas. » Alors on l'a enlevé de là. Nous sommes allés l'inscrire dans une autre école à l'institut Y qui est aussi une école catholique, mais qui ne suit pas la politique des autres écoles catholiques. C'est une école catholique, mais dont la direction est beaucoup plus compréhensive vis-à-vis de ces problèmes-là. Nous sommes donc allés l'inscrire à l'institut Y et là, il a poursuivi son parcours sans problèmes. Il a doublé une fois la cinquième et puis il a terminé. La dernière fille, donc la quatrième, ça a été le même problème. [...] Je l'ai inscrite à X, la même école que la fille aînée. Arrivée en deuxième, le même problème. Votre fille n'est pas..., il vaut mieux l'orienter en techniques. Je n'étais pas d'accord. On n'a pas été d'accord, non plus. Nous avons dit : « mais, vous avez dit la même chose pour l'autre garçon, nous l'avons inscrit à l'école Y et il continue, pourquoi il y aurait des problèmes ? ». On a fait la même chose parce qu'on nous disait : « soit, elle change de section, soit elle va en technique, soit elle double l'année. » Alors il y a..., ils ont donné la cote, dans le général elle doit doubler. Alors on a dit non, nous préférons qu'elle double pourvu qu'elle n'aille pas en techniques. Nous l'avons changée aussi d'école, nous l'avons mise dans la même école où était son frère. Elle est arrivée là en deuxième, elle doublait, donc elle était obligée de doubler, comme on lui avait donné la cote, elle était obligée de doubler et là, qu'elle n'a pas été notre surprise de voir que tous les profs de l'institut Y, elle réussissait tellement tout que tous les profs, même la direction, par exemple au moment de la visite des parents, ils ont dit, mais on ne voit pas pourquoi cet enfant double l'année. On a dit, mais c'est comme ça, on nous a dit qu'elle doit doubler. Nous, on n'en sait rien. On nous a dit, mais l'enfant est parfaitement capable, on ne voit pas pourquoi l'enfant double la deuxième. Alors elle a doublé l'année, elle a parfaitement réussi, elle a continué d'une traite depuis la deuxième jusqu'à la sixième sans plus doubler. En n'étant pas dans les faibles, mais dans le top de la classe ! »

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

« ... Mes frères avant, ils étaient dans une école bien réputée et ils voulaient faire passer mon frère de général à qualification et mon père il n'a pas voulu. Il lui a fait repasser sa troisième pour qu'il reste en général.

(Enquêteur) Et pourquoi il ne voulait pas « qualification » ?

Parce qu'il ne voulait pas, il dit que général c'est le meilleur. Parce que ça t'ouvre plus de portes... et je pense que mon frère aujourd'hui, il le remercie ».

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

« Les professeurs n'étaient pas vraiment derrière. Ils ne nous aidaient pas... Ils ne nous encourageaient pas du tout. On est un peu livré à nous-mêmes.

(Enquêteur) Ils ne t'ont pas encouragé suffisamment pour continuer dans l'enseignement général ?

Oui. Les professeurs m'ont conseillé d'aller en professionnel.

(Enquêteur) Et pourquoi, ils ont fait ça ?

Je ne sais pas. Ils n'ont pas essayé de comprendre. Ils ne m'ont pas encouragé justement à recommencer mon année... »

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

« ... 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 passiez dans une autre école inférieure. Dans une autre orientation, technique ou professionnelle. Et finalement, déjà à l'âge de douze, treize ans, on leur coupait le chemin, l'accès à l'université. Aux hautes études. À douze, treize ans, c'était fini. Et ils n'arrêtent pas de le faire ça ! Aujourd'hui encore, ils n'arrêtent pas de le faire ! Et comme prétexte c'est quoi ? « Oui, votre enfant, peut-être il est plus apte à faire d'autres choses, d'autres choses moins cérébrales. Il est plus manuel par exemple ».

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

2.2 Focus sur quelques déterminants d'échec scolaire

La loi du plus apte

Dans le premier extrait ci-dessous, le répondant attribue les difficultés scolaires qu'il a ressenties à l'attitude de désintérêt qu'il perçoit chez les enseignants qui associent les mauvais résultats scolaires à une absence de volonté de travailler. Dans son analyse, seuls les plus aptes reçoivent de l'aide ; les plus faibles étant irrémédiablement voués à l'échec. Le second extrait illustre un même type d'attitude.

« (Enquêteur) Au niveau de l'école, est-ce que tu penses que les professeurs ou les éducateurs pourraient mettre en place d'autres choses pour faciliter justement la réussite ? Comme tu disais tout à l'heure « tu ne te sentais pas aidé » ?

Les éducateurs, ils ne peuvent rien faire, mais les professeurs oui. Franchement si les professeurs, ils aident un peu plus chaque élève en fait. Chez moi, je ne sais pas. En fait ils n'aident que les meilleurs. Quand ils voient les faibles ou quoi, ils ont l'impression qu'ils ne veulent pas travailler alors que c'est le contraire. Alors ils le laissent voilà, il le laisse toute l'année. À la fin il rate, il ne s'occupe pas de lui, et c'est tout. Moi c'était comme ça, moi y avait une prof comme ça. Y avait des élèves qui comprenaient pas, c'était vraiment ça quoi, ce n'est pas qu'ils voulaient pas travailler. Et elle leurs disait : « mais moi je m'en fous des élèves qui veulent pas travailler, moi j'aide que ceux qui veulent travailler ! » Et ceux qui voulaient, c'était juste les intellos, enfin ceux qui étaient forts en français par exemple. Elle aidait juste ceux-là.

(Enquêteur) Ceux là ?

Oui.

(Enquêteur) Alors que toi t'aurais voulu être aidé ?

Oui, moi aussi j'aurais voulu. Ça aurait été bien, mais voilà...

(Enquêteur) Et tu ne lui demandais pas ?

Je lui demandais, oui je lui demandais. Elle venait, mais elle ne faisait pas comme avec les autres.

(Enquêteur) Tu le sentais vraiment ?

Oui. Les autres, elle restait dix minutes, un quart d'heure à leur expliquer. Et moi, elle faisait hop ! Encore...elle venait quoi... genre... une fois sur une heure ? Les autres et tout, le top ! Et moi elle reste genre... une minute ? Fais ça, je ne sais pas t'aider, hop et après elle partait. »

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

« (Enquêteur) Qu'est-ce que c'est des professeurs pas assez motivés ? Tout ce que vous dites est intéressant, mais je voudrais que vous m'expliquiez.

Ils n'étaient pas assez motivés. Je veux dire par là que dans la classe on n'était pas plus de cinq en échec et je trouve que cinq sur vingt, on devrait un peu plus s'occuper des cinq ! Et quand y a des leçons, aller à côté d'eux. Quand il y a des exercices, aller à côté d'eux... Là, c'était plutôt : « voilà dix exercices » ! Il fallait faire et puis t'es là, t'essayes de les faire et puis quand tu poses une question, elle te dit : « on en a parlé hier » ou : « on en a parlé ce matin ! » Ou si tu as oublié ou si tu as pas compris, elle te ré- explique et puis si t'as pas compris elle te dit : « oui, ben, tu retiens par coeur qu'il faut mettre un s là ou un t. » Des trucs comme ça quoi !

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge : 30-34, génération 1).

Le sens des apprentissages

De nombreux entretiens pointent des problèmes de compréhension des matières enseignées qui sont imputées aux méthodes utilisées et/ou à la manière de transmettre le savoir. En voici quelques extraits :

« (Enquêteur) Tu sais pourquoi ça n'a pas marché ?

Parfois, c'est les professeurs qui n'expliquent pas bien. Ils ne savent pas expliquer. Il y a des professeurs qui expliquent une fois. Si tu comprends, tu comprends. Si tu ne comprends pas, on s'en fout. »

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

"Ils leur donnent la matière sans explication, des tonnes de travail... Ils s'en fichent quoi ! Ils s'en foutent de ce que peuvent devenir ces jeunes plus tard, qu'ils n'ont pas de diplôme en main ! On enseigne comme du bétail. Ils donnent, ils donnent, et c'est tout, quoi. Après, tu te débrouilles plus tard dans la vie. Si tu te casses la gueule tant pis pour toi, si ça va pour toi, tant mieux pour toi ! (...) Le niveau est faible parce que les profs sont je-m'en-foutistes".

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

« Oui, parce qu'il y a certains profs qui arrivaient à le faire, à choper notre intérêt en faisant une corrélation entre des matières lourdes et scientifiques et à ce qui nous entourait. Et ça éveillait notre intérêt quoi ! Aujourd'hui, je pense que c'est un des problèmes de l'éducation, c'est le problème de l'intérêt aux élèves. Pour moi, c'est ça la clé du décrochage scolaire quoi, c'est que les élèves ils ont, ils ne comprennent pas pourquoi est-ce qu'on veut leur apprendre des trucs qui pour eux leur paraissent inutiles alors qu'ils sont importants quoi ! »

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

« Je trouve qu'il y a des problèmes avec le professeur. Par exemple X. il est nommé, c'est un prof de maths, il n'explique pas. Il nous donne la résolution, on doit trouver la méthode. On ne nous a pas habitués à ça. Maintenant, c'est difficile pour nous. Mais, la direction, elle a dit que si on ratait math, ce n'est pas grave, on réussissait quand même. Mais je trouve que c'est pas bien parce que l'année d'après, on va rater quand même parce qu'on devra apprendre les notions de l'année passée et de cette année. »

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

La posture de l'enseignant

L'élève dont il est question dans l'extrait suivant pointe quatre facteurs qui, dans son chef, ont exercé une influence positive ou négative sur son implication scolaire.

Le premier est lié à la bienveillance et à la sympathie qu'il a ressentie à son égard de la part de certains professeurs et qu'il attribue à ce qu'il appelle des « capacités » qu'il semble posséder naturellement. Notons qu'un lien semble être à nouveau entretenu entre l'« aptitude » et la « volonté ».

Le second est relié à la pédagogie utilisée : l'interactivité en classe constitue pour lui une condition nécessaire à son implication.

Le troisième élément touche la question de l'attention ou son absence, qu'il ressent à son égard chez l'enseignant et qu'il traduit comme autant de signes d'intérêt, de considération, ou, au contraire, d'indifférence.

Le dernier, enfin, est lié à la présence du respect mutuel qui se traduit par la considération dans laquelle il se sent tenu et qui conditionne la sienne en retour. Cette dernière jouant un rôle fondamental dans le comportement qu'il adopte en classe.

« J'ai toujours eu des relations bizarres, dans le sens où, à l'école je n'étais pas con du tout, que du contraire. Maintenant ce qui s'est passé, c'est que ... comme j'avais les capacités, y a beaucoup de profs qui m'aimaient bien pour ça. Y a des profs pour qui je travaillais à leur cours, pour qui y avait pas beaucoup, le prof de math par exemple ... euh ... les cours où il faut être interactif, ça va, mais les cours où il faut retenir par cœur, et bien ça se passait pas bien parce que ça me faisait chier. Donc, voilà quoi ... Donc y avait 30% des profs avec qui ça se passait bien et 70% avec qui ça se passait pas bien du tout. Maintenant après, y a des profs qui ne font pas d'effort pour savoir pourquoi t'es chiant, pourquoi tu fous le bordel, dans le sens où le cours de religion c'était un bête cours, mais la femme qu'on avait en cinquième et sixième, avec elle, j'avais pas envie de foutre le bordel parce qu'elle était fort respectueuse, dans le sens où ça se passait très bien. Elle savait que quand elle demandait un truc je le faisais. Donc voilà ... pour moi c'était la moindre des choses. Par contre, le cours de géo, la prof n'en avait rien à faire de moi, donc j'en avais rien à faire d'elle. Je glandais et il fallait pas qu'elle me fasse chier. Alors que voilà, le cours de religion n'est pas plus important que celui de géo, mais après ça dépend des rapports que t'as avec les autres.

(Enquêteur) T'avais besoin qu'on s'intéresse à toi ...

Moi je me dirais plutôt que si t'avais aucun échange avec un prof, ça ne servait à rien. Genre, la prof de math, elle savait me remettre sur le droit chemin quand il fallait. Je pouvais lui demander ce que je voulais, des explications ... Y avait pas de problèmes. Quand elle s'adressait à moi, elle ne me parlait jamais de haut. Ça, c'est super important ! »

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

La perception par l'élève de l'absence d'égard et de considération de la part de certains enseignants peut le conduire à intérioriser une image de lui-même dévalorisée. L'expression de ce discrédit peut se manifester de manière directe à travers un discours dénigrant, mais elle peut se présenter de manière plus subtile en se révélant dans l'attitude générale développée à son égard, attitude qui l'informe indirectement du peu d'estime qui lui est accordé.

« (Enquêteur) Donc finalement, que ce soit au niveau du corps enseignant ou de la direction tu avais un peu le sentiment que finalement on ne s'intéressait pas nécessairement à la réalité des personnes qui étaient là, de cette petite misère ?

Non, de toute façon, comme m'avait dit mon professeur que j'avais eu avant, celui que j'aimais bien, de toute façon on était des éboueurs et on n'avait pas grand espoir. Enfin, 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 nous faisait comprendre qu'on n'allait pas aller loin... »

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

« En sixième secondaire, lorsque j'ai dit que je voulais faire polytech, mon prof de math était assez surpris. D'ailleurs la première fois qu'elle a demandé en classe, on était quatre à avoir levé la main. J'étais au fond de la classe, elle ne m'a pas vu. Elle ne m'a pas vu ! Donc elle n'en a considéré que trois et moi j'étais hors-piste. Après, elle préparait des exercices vraiment particuliers pour ceux qui voulaient faire polytech parce qu'en polytech il y a un examen d'admission. Donc, elle donnait ces exercices-là à ces élèves-là. Et au bout d'une semaine, c'est moi qui ramenaient...ces exercices faits quoi. Et la prof elle était surprise, elle était choquée, elle ne comprenait pas trop. Je lui dis : « écoutez, moi, j'ai envie de faire ces études-là parce que j'aime les mathématiques, j'aime la science. » Elle ne comprenait pas. Les gens me regardaient assez bizarrement en se disant qu'est-ce qu'il va aller foutre là-bas ? Il en est incapable et basta quoi ! Vraiment, on fait tout pour te rabaisser. Il y a un travail psychologique très profond là-dedans.

(Enquêteur) : Toi, tu l'as ressenti depuis le début quoi ?

Depuis le début. Depuis le début, on te met des bâtons dans les roues, mais ce n'est pas direct... On ne te lâche pas ça sur le visage. C'est petit à petit. Et finalement, tu l'acceptes. Tu dis : OK, je suis pas fait pour ça. Je vais être plombier... Je vais aller nettoyer les rues. Et c'est comme ça, c'est la réalité. »

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

Parallèlement à ce sentiment de disqualification coexiste celui de ne pas être suffisamment l'objet de l'attention empathique de certains enseignants ; de cette attention qui permet à l'élève de pouvoir expliquer les difficultés qu'il rencontre dans ses apprentissages, de demander et de recevoir des explications complémentaires pour éviter de perdre pied dans la matière.

« Parce que, de un, heu... la famille, les parents ils ne font pas trop attention aux gosses, de un. De deux, l'école parce que peut être l'école ils ont été largués à un moment donné de leur scolarité, mais on n'a pas fait attention à eux alors ils ont été plongés. Donc par exemple maintenant l'enfant il a des difficultés par exemple, maintenant je ne sais pas heu...il est en première, heu... troisième secondaire ou quelque chose comme ça. Bon d'accord, heu... il décroche la scolarité donc heu... le gosse, le gosse ne suit plus entre guillemets ; donc il double et heu... le prof n'en a plus rien à faire entre guillemets parce que bon, il a déjà doublé et bon, c'est à lui de se prendre en main et tout ça...

Ben, l'explication peut être que le mode d'explication du prof n'est pas bon pour cet élève là tu vois ? Peut être il devrait changer de mode d'explication tu vois ou alors voir, prendre l'élève entre quatre yeux ou quoi ou individuellement et parler avec lui, voir un peu ce qu'il veut comprendre, ce qu'il ne comprend pas, ou ce qui se passe quoi, tu vois ? Enfin c'est clair tandis que maintenant il ne comprend pas ou quoi, il est largué et les autres ils ont avancé et lui, il reste sur le même chemin. Voilà quoi, il traîne dans la rue parce que... voilà quoi. Je ne sais pas moi peut être il se sent, heu... il se sent mieux dans la rue ou avec les siens, je ne sais pas moi.

(Enquêteur) T'as l'impression que ceux qui traînent dans la rue c'est parce qu'ils sont largués autre part ?

Oui, moi c'est ce que, c'est ce que je ressens par rapport à ça, moi. Mais bon, peut être qu'il y a autre chose, il y a des cas différents aussi. Mais bon, voilà quoi, c'est un problème qu'on ne peut pas, qu'on ne peut pas laisser sur le côté voilà quoi, mais bon voilà quoi... »

(Homme d'origine marocaine, classe d'âge : 25-29, génération 1).

« Certains conçoivent leur métier comme une mission, d'autres, juste comme un travail. Je ne pense pas que ces deux visions là soient... Quand je dis mission c'est-à-dire aller aider les élèves qui en ont besoin et les amener à réussir, payer de sa personne pour que ces élèves réussissent. Je ne pense pas forcément que ce soit l'attitude qu'on attend d'un prof. Ce n'est pas quelque chose qu'on est censé les obliger à avoir. D'un autre côté, l'attitude du prof qui arrive, fait ses cinquante minutes, donne sa matière, s'en va et pour qui les élèves sont des numéros, je ne pense pas que ce soit la bonne attitude non plus. Entre les deux, il doit y avoir un moyen, une façon dont les professeurs doivent remettre leur métier en question. »

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

La tendance ségrégationniste

L'analyse des entretiens permet de décoder en filigrane, que les écoles réputées élitistes accueillent et retiennent peu d'élèves d'origine immigrée. Par ailleurs, nombreux sont les témoignages qui évoquent explicitement une telle perception. Le premier extrait illustre comment, à l'intérieur d'un même établissement, s'établit une ségrégation, dès la première année du cycle secondaire.

En parlant de la classe :

« (Enquêteur) Toi, tu étais dans laquelle ?

Moi, j'étais dans la première C alors que j'aurais dû être dans la première A. Pourquoi ? Pourquoi ? Parce que lorsque j'ai terminé ma sixième primaire... les cinq premières années je les ai faites à X - la sixième primaire je l'ai faite à l'école Y [...] C'est une école préparatoire pour l'athénée Z.

(Enquêteur) : Pourquoi ? Parce que c'est un athénée difficile ?

C'est un athénée très compliqué, donc c'est vraiment l'élite [...]. C'est une école de renommée assez importante. Et donc, lorsque j'étais en sixième primaire à l'école Y, j'avais terminé premier de classe. En ayant terminé premier de classe dans cette école préparatoire pour l'athénée Z, j'aurais dû être versé dans la première A. La première A étant la meilleure des quatre.

(Enquêteur) : Et tu sais ce qui s'est passé ?

Je ne sais pas ce qui s'était passé. À l'âge de 12 ans, je ne me posais pas la question. C'est après, des années plus tard, que je me suis dit : mais pourquoi je me suis retrouvé

en première C moi ? Alors que je méritais la première A. Et donc, je me suis retrouvé en première C.

(Enquêteur) : C'était quelle option ?

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

(Enquêteur) Et toutes ces premières-là, c'était l'enseignement général ?

L'enseignement général. C'est pas technique, c'est pas professionnel. C'est l'enseignement général à l'athénée Z. L'athénée Z qui était, à l'époque, une très, très bonne école. Il y a pas mal d'écrivains qui sont sortis de là, pas mal d'ingénieurs et autres. C'est vraiment une école de qualité. Les enseignants, c'est des enseignants de qualité. Des ingénieurs, des littéraires et autres. Donc, c'était vraiment une bonne école. »

(Homme d'origine turque, classe d'âge 30-34).

Ce même répondant explique comment, d'année en année, dans son école, le nombre d'élèves d'origine immigrée a diminué pour finir par disparaître presque complètement :

« Et donc, j'ai terminé l'athénée Z en 95... En 1996 ! En 1996, j'ai eu un parcours normal. J'ai raté une fois en cinquième année pour des problèmes de français.

J'ai eu pas mal de difficultés. En première année, j'étais avec des étrangers. En deuxième année, il y avait très peu d'étrangers. Et à partir de la troisième année, il n'y avait plus d'étrangers. Donc, il n'y avait que des Belges en classe. J'étais le seul avec un ou deux, des exceptions, les seuls étrangers en classe. Et donc, il y avait un décrochage terrible de la part des étrangers dans cette école-là. J'ai terminé la sixième, je me suis inscrit à l'ULB, en polytech, en 96. Et je suis sorti en 2002. Ça, c'est mon parcours académique. »

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

C'est ainsi que se retrouvent rassemblés dans certains établissements des élèves qui, peu ou prou, cumulent des difficultés d'ordre linguistique, scolaire et familial. Cette confluence exerce une influence négative sur le niveau et la qualité de l'enseignement qui y est dispensé.

« Quand j'étais à Liège, il n'y avait presque pas de Belges. Je dirais que cela se passait à la fois bien et pas bien à la fois. Cela dépendait des profs. Je dirais qu'à X, c'était des années difficiles à ce moment-là. Il n'y avait pas des manifestations tous les deux, trois jours, dû au fait que... et on voit cela actuellement dans d'autres écoles comme Y où on oriente les cas sociaux dans les mêmes écoles, pour qu'ils se cassent la tête entre eux et qu'ils laissent les autres écoles travailler tranquillement. »

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

« Mes amies, il y en avait qui venaient de Wallonie, elles venaient d'autres écoles, parfois des écoles de Bruxelles, des écoles qui n'étaient pas vraiment des écoles ici du centre, des écoles ... poubelles... j'ai envie de dire... ou presque. Parce qu'à X, là, il y a beaucoup de personnes qui viennent de l'immigration et qui sont inscrites là. [...]. Il y a l'école Y et ça, il ne faut même pas en parler, c'est du très bas niveau ! Mais mes copines qui allaient à l'école à Uccle ou à Ixelles, là, le niveau était très, très élevé. Dans les

cours d'anglais ou de néerlandais, le prof leur parlait en anglais ou en néerlandais. Donc, vous voyez là déjà la différence de niveau... »

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

« (Enquêteur) Selon vous, quels sont les facteurs de réussite et d'échec à l'école ?

Je dirais que ce qui compte aujourd'hui, c'est la bonne réputation de l'école et des enseignants. Il faut dire que de nos jours, plus l'école est fréquentée par des étrangers, les nouveaux étrangers, et moins l'école est impliquée dans le devenir des élèves. Je ne saurais pas dire pourquoi, mais c'est évident. Comme certaines écoles sont dégradées et que cela est proportionnel à la présence d'étrangers...

Comme je le disais, j'ai l'impression que plus l'école est fréquentée par des étrangers, moins celle-ci est performante. Je ne sais pas si les enseignants se sentent frustrés d'enseigner à des jeunes gens qui ne parlent pas bien français, issus de pays dont la culture est tellement différente de la nôtre, mais il n'empêche que je remarque ce malaise. »

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

La violence entre élèves

La coexistence entre pairs peut être source de comportements violents à leur tour à l'origine de problèmes scolaires.

« Ma fille, elle voulait pas rester dans cette école

(Enquêteur) A X?

À X. Parce que y a un climat là-bas et c'est-à-dire, c'était ...ils avaient toujours vécu l'école... Où ils étaient au Maroc, c'était une école, disons... d'un certain niveau. Et là, on se trouve dans une école où les gens, comme on dit ici à Bruxelles, une école poubelle.

(Enquêteur) D'accord

C'est les filles avec les foulards, c'est les petits jeunes avec des joints dans la poche, tu vois, c'est des petits voyous et le corps professoral je comprends, ils sont démunis devant ce genre de truc et mes enfants n'ont jamais vu ça dans leur vie. Ils arrivent ici et ils me disent : « C'est quoi ? Ce n'est pas la Belgique ! Ici on est où ? » Donc il fallait tout changer. Lui, il est allé à l'école hôtelière où il a bien réussi et ma fille, elle est allée à l'école Y, à Jette, j'ai dit, c'est une école catholique, peut être il y aura une discipline, c'était pire ! C'était pire ! Il avait même des professeurs... Le principal il a dit : « on peut rien faire ». Les enfants qui dansent sur les tables, qui insultent ! Ma fille a été agressée deux fois, elle était insultée, elle était... et personne ne sait rien faire !

(Enquêteur) Votre fille agressée ?

Agressée, deux fois !

(Enquêteur) Dans l'établissement scolaire ?

Une fois dans l'établissement et une fois en dehors de l'établissement, dans le métro. C'était un garçon qui était avec elle en classe et qui, pour pas se mouiller, il a envoyé deux autres filles de sa famille pour l'agresser. On a fait un procès verbal, la police et tout ça et c'était vraiment une guerre, mais on s'est dit finalement : « c'est pas des écoles ici, c'est des fabriques de gangsters ! C'est des écoles de voyous ! » Alors j'ai beau l'accompagner, moi, pour disons ... pour aller montrer un petit peu mes muscles devant l'école pour qu'elle ait... Mais rien à faire ! Ma fille n'a pas supporté cette pression dans cette école et on a été voir le psychologue, le service d'orientation [...]. Vous savez, on avait pris une séance, en la payant bien sûr et, bon, ils ont dit que, bon, votre fille elle a

peut -être des orientations beaucoup plus artistiques que littéraires... Alors, on l'a inscrite. On a eu un coup de pot, on l'a inscrite à l'école Y. [...]

C'est là seulement, dans cette école, qu'elle s'est sentie vraiment à sa place. [...] Mais ils ont perdu une année (le frère et la sœur). »

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

« (Enquêteur) Oui, mais tu as dû subir les agressions des autres élèves et là, il n'y avait rien pour t'aider ?

Mais, les profs, ils s'en foutaient ! Tu fais ça ou tu fais ça ! S'il y a par exemple quelqu'un de la classe qui, qui, je ne sais pas, par exemple, jette une boulette de papier qui est en feu, ils s'en foutent. Toute la classe est punie. Mais, là-bas [...] ce n'est pas une école très bien éduquée parce que, une fois, il y avait des problèmes avec des personnes plus âgées que nous, qui ont doublé aussi trois à quatre fois leur sixième. Alors ils se sont pris de haut, ils se sont dit : « si on faisait des petites farces aux plus petits... » Et mon petit frère à ce moment-là, il était en première primaire et eux, ils couraient vers des petits, ils leur enlevaient leur pantalon, ils commençaient à les tirer et tout, et mon petit frère, il a eu un petit choc et pendant deux semaines, ma mère, elle, était à l'école avec nous vingt-quatre heures sur vingt-quatre, et elle était un peu, entre parenthèses, comme directrice. Elle a mis un peu d'ordre dans l'école.

(Enquêteur) Et donc c'est ta maman qui a dû aller jouer le rôle de la directrice dans l'école ?

Oui, parce que la directrice, elle s'en foutait et tout. Il y avait, je ne sais pas moi, un petit qui a perdu toutes ses dents à cause d'un autre qui lui a foncé dedans avec son pied... Elle s'en foutait ! »

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

L'absentéisme des enseignants

L'absentéisme constitue une problématique épineuse. Il nous semble utile de rappeler une fois encore que cette question, à l'instar de toutes les autres, est traitée sous l'angle des personnes qui la vivent et au départ de ce qu'elles en disent, sans préjuger des raisons qui l'alimentent. Les extraits qui suivent traitent de la durée de cet absentéisme et des conséquences qu'il entraîne sur la trajectoire scolaire des élèves.

« J'ai doublé. En première, comme on devait passer pour rien, il n'y avait pas d'examens de passage. En première, je n'étudiais pas. De toute façon, en deuxième, il n'y avait rien. Et quand j'ai passé en deuxième, j'avais des difficultés. Et le prof qui n'était pas là pendant trois mois et donc on a raté la moitié des informations de math. En néerlandais aussi, j'avais des difficultés parce qu'en première, elle a fait une chute en VTT. À partir de février, on n'a plus eu néerlandais. Et j'avais des échecs en math et en néerlandais, c'est pour ça que j'ai doublé.

(Enquêteur) Et vous n'avez pas eu de remplaçant ?

Non. »

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

« De toute façon, l'année dernière, pourquoi j'ai raté ? C'est aussi parce que mon titulaire, il était jamais là. Il ne venait jamais. Il est venu sur toute l'année trois mois ! Toute l'année, je n'ai jamais lu un texte de français en classe. Il n'y avait jamais personne derrière. Les journaux de classe, tu pouvais les remplir ou pas, c'était la même chose. Le titulaire était jamais là, le prof de math, quand on lui demandait une explication, il disait : « ah, mais vous avez déjà vu ça en deuxième ! ». Alors que c'est

son travail de tout réexpliquer et tout. Non, il n'y avait personne qui était là derrière toi, pour te dire: "travaille". Tu viens, tu ne viens pas, ce n'est pas grave. »

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

« (Enquêteur) Et les profs ils étaient assez présents ou...

Là ouais, à X, ouais. À Y, non. (Rires) Ils étaient moins présents. Ils n'étaient pas vraiment absents. Il y avait des jours où, même des semaines ou des mois, où le prof ne venait pas et on n'avait pas cours. »

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

2.3 Les conséquences de la relégation

L'inscription dans l'enseignement technique et professionnel ne relève pas toujours d'un choix. Si un certain nombre d'élèves s'orientent volontairement vers ces filières, motivés par les finalités qualifiantes qu'elles proposent, d'autres, par contre, s'y retrouvent inscrits par défaut, suite à une succession d'échecs et de réorientations. Des écoles accueillent ainsi des élèves aux motivations et aux degrés d'implication très variables. Le niveau d'instruction est faible. Certains y attendent la fin de l'obligation scolaire tandis que d'autres, tentant de poursuivre leur scolarité, sont confrontés à des conditions d'apprentissage instables et pénibles.

Parmi nos répondants, beaucoup se sont retrouvés dans cette situation :

« (Enquêteur) As-tu eu l'impression dans les écoles où tu as été, qu'être en professionnel était une sanction ?

Pour moi, c'est une sanction, en raison de la manière dont les professionnels apprennent. Apprendre en troisième secondaire que quatre plus quatre est égal à huit, pour moi, c'est une sanction. Maintenant, je crois vraiment qu'il faut essayer de faire en sorte d'aller dans un système où l'on doit apprendre une certaine matière, et qu'il faut qu'en cinquième, chaque élève ait intégré cette matière. Aujourd'hui, ce que tu apprends en professionnel jusqu'à ta sixième, c'est de la merde. J'avais un copain, il était en sixième, il avait un travail sur les participes passés, il stressait et tout. J'ai fait son exercice en cinq secondes et il a eu vingt-cinq sur vingt-cinq ! Il était en train de stresser à le faire, il avait peur d'échouer alors que moi je l'ai fait en peu de temps. Comment cela se fait-il qu'une personne n'ait pas intégré cette matière-là en sixième secondaire ? Moi je pense qu'on doit imposer les cours de français. Moi je ne suis pas très doué en français, car c'est ce système-là qui n'a pas voulu que je progresse en français. Je parle bien, je comprends, mais j'aurais pu mieux parler le français. En France, les gens parlent mieux le français. Un moment donné, il faut mettre les jeunes face à leurs responsabilités. Je crois qu'on doit former, en dehors de tout cela, les parents à devenir des vrais parents. Être parents, ce n'est pas que faire des enfants, mais les assumer aussi. »

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

« Ce n'est pas tous les jours le foutoir, mais c'est le foutoir quoi ! C'est vraiment le foutoir ! Et puis les profs aussi te parlent toujours en criant, toujours assez agressifs. Moi je n'accepte pas ça ! Bon après, quand tu es devenu un peu plus grand, là c'est clair que les professeurs vont baisser le ton parce qu'on a du répondant à quatorze, quinze ans. Tu as du répondant et comme moi j'ai toujours aimé bien lire et faire des phrases, croyez moi que je les mettrais bien à leur place et poliment donc. À la fin j'en avais assez ! Moi, ce que je voulais c'était travailler. J'en avais assez des cours. Pourquoi ? Parce que c'était des écoles à niveau... le niveau scolaire n'était pas bon. Le module n'était pas... C'était léger comme module. Je trouvais que c'était léger. Moi je m'en sortais bien à

l'école, sauf en français, dans la grammaire. Je n'ai jamais eu de problème que dans le français, dans la grammaire et tout ça. Ça, j'ai toujours eu des problèmes !

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

« (Enquêteur) Quels sont selon vous, les facteurs qui peuvent contribuer à l'échec ou à la réussite scolaire en secondaire ? Quand on dit échec, cela peut être, notamment, le fait de laisser tomber les études ?

Déjà la branche que l'on choisit. Le fait d'aimer ce que l'on fait, ça aide beaucoup. Quand on n'aime pas ce que l'on fait, c'est beaucoup plus dur. »

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

2.4 Focus sur quelques déterminants de réussite scolaire

L'introduction précisait que le contenu de cette section traitait davantage des facteurs jugés responsables des difficultés et des échecs scolaires par le public cible que de ceux qui avaient exercé une influence positive sur la scolarité. C'est particulièrement frappant pour ce qui concerne la partie abordant ces éléments du point de vue de l'environnement scolaire, traités dans la seconde partie de la rédaction de ce texte. Aussi, le dernier titre va-t-il s'attarder à épinglez des variables qui semblent avoir joué un rôle bénéfique dans le cheminement scolaire de nos répondants. Assez logiquement, elles constituent des contre-pieds aux déterminants défavorables exposés jusqu'ici.

Passion et engagement des enseignants:

« ...J'avais deux professeurs qui étaient mon professeur de français et mon professeur d'histoire qui étaient vraiment... Et je pense que si j'étais consciente de progresser politiquement c'était grâce à eux. Parce que j'avais un professeur d'histoire, passionné par l'histoire et qui arrivait à me faire comprendre qu'il y avait des injustices. Et un type d'injustice est que l'on soit dans ce type d'école avec les mêmes misères, le même avenir bloqué ou en tout cas, figé. Et il y avait elle et mon professeur de français... »

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

Dynamique de classe positive, esprit d'entraide où les élèves se « tirent » mutuellement vers le haut :

« En secondaire, franchement dans ma classe, il n'y avait pas de gens en difficultés. On avait tous un bon niveau. Et même ceux qui n'avaient pas un bon niveau ont fini par avoir un bon niveau parce qu'on s'entraidait tous mutuellement. Le fait d'être dans une bonne classe aussi c'est ce qui fait tout quoi !

(Enquêteur) Vous avez aimé vos classes de secondaires ?

Oui, moi en tout cas, quand je suis arrivée en technique sociale, toutes les classes c'étaient les mêmes filles et tout le long on a toutes réussi ensemble quoi. On était quinze et seulement une a décroché. On avait beau l'aider, elle avait vraiment décroché ! [...] Je connais des filles qui avaient doublé deux, trois fois leur cinquième secondaire et une fois qu'on les a rejointes en cinquième, elles ont réussi avec nous. C'est la bonne ambiance qui a fait qu'elles ont réussi. Alors qu'à la base, elles pensaient ne jamais y arriver ! »

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

Attention bienveillante et encouragement de la part de quelques enseignants :

(Enquêteur). Quel est votre ressenti par rapport à la scolarité et à l'institution scolaire ?

Au début, j'ai trouvé des problèmes pour parler avec des élèves ; je ne comprends pas le français. Les enfants me traitent de « blédard ». J'étais agressive, les enseignants me demandaient mon journal de classe pour mettre des remarques. Parfois, la directrice de l'école convoque mon père de venir à l'école pour lui parler de mon comportement bizarre. Mon père ne comprend rien et à la maison il me conseille de bien étudier pour ne pas être comme lui. Quelques enseignants essayaient de m'aider. Parfois, je trouve des difficultés de comprendre ce que me demandent mes professeurs. Je demande aux enfants qui parlent comme moi berbère pour me traduire. Après quelques mois, j'arrivais à jouer avec les enfants. Ils m'acceptent, surtout les Marocains comme moi. Les enseignants sont devenus gentils avec moi, ils m'encouragent, j'arrive à m'en sortir.

(Enquêteur) Comment les professeurs t'aident-ils ?

Parfois ils m'encouragent en me disant de ne pas avoir honte d'intervenir. Si je ne comprends pas une leçon, ils m'expliquent parfois seule des démarches à suivre pour aboutir à faire mes devoirs.

(Enquêteur) Comment les choses se sont-elles améliorées ?

La confiance en mes professeurs et l'aide de l'école de devoir m'avaient facilité de comprendre le français de lire et écrire. J'arrive à lire seule les livres chez moi, j'utilise le dictionnaire pour expliquer les mots que je ne comprends pas. »

(Femme d'origine marocaine, classe d'âge 20-24, génération 1).

« (Enquêteur) Et vous disiez, dans cette école, il y a des professeurs qui sont très attentionnés, ils sont attentionnés, ils vont vers les étudiants... Ça aussi, c'est important pour la réussite ?

Oui, c'est important. Si on a des parents qui ne nous aident pas à la maison, on peut toujours dire au professeur : «voilà, j'ai pas compris cela ». Le professeur lui, apporte son soutien, il va vraiment l'aider à réussir. Il pourra peut-être rentrer chez lui où il n'aura pas de soutien, on ne pourra pas l'aider, mais au moins, il sera sûr qu'à l'école il y aura toujours quelqu'un pour l'aider.

(Enquêteur) Et donc effectivement cette attention de la part de ... permet...

... de mieux réussir, oui. »

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

Accompagnement pédagogique personnalisé :

« Là, les professeurs ils étaient motivés quoi. Quand ils voyaient que tu avais un retard... j'avais eu un retard en math et le prof, toute l'année, elle me donnait deux feuilles, tous les vendredis à faire pour le lundi, et grâce à elle, j'étais très, très bon en math et même j'ai fait... J'ai quitté l'école en quatrième et j'ai fait gestion, accès à la profession pour avoir... être commerçant et donc... tout a été ! »

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

Conclusions

Bien des enfants d'origine immigrée connaissent des conditions de vie scolaire et familiale qui ne facilitent pas nécessairement l'accrochage scolaire. À côté de l'influence négative que peuvent exercer des conditions matérielles et économiques parfois précaires, peut s'ajouter une dimension moins manifeste, plus difficile à décoder pour les enseignants et moins dicible aussi par les élèves. Il s'agit de l'attention que les parents accordent ou pas à

la scolarité et qui va déterminer pour une part significative, la qualité du parcours scolaire de l'enfant.

L'usage de la langue française représente un enjeu capital pour l'enfant et sa famille.

L'absence de capacité à s'exprimer chez les parents s'apparente, pour certains enseignants, à l'expression d'un désintérêt à l'égard de la scolarité. Source de préjugés défavorables, elle peut entraîner des conséquences préjudiciables sur le plan scolaire.

En effet, l'absence de contact entre parents et enseignants peut brouiller la relation que ces derniers entretiennent avec ces élèves aux familles invisibles ; le risque d'assimiler les difficultés scolaires à de la désinvolture est présent.

Quant à l'enfant qui ne maîtrise pas suffisamment rapidement la langue, il s'expose au risque de l'orientation vers l'enseignement spécialisé.

L'absence de vigilance et de soutien fréquemment reprochée au corps enseignant va le plus souvent générer des obstacles qui vont éloigner progressivement certains élèves des attentes de l'école et les mener dans des directions non choisies, non voulues.

L'engrenage de la relégation de l'enseignement général vers l'enseignement professionnel en passant, ou pas, par la case de l'enseignement technique, semble fonctionner à haut régime auprès des enfants d'origine immigrée. Il en va de même en ce qui concerne l'orientation vers l'enseignement spécialisé pour des raisons qui, rappelons-le, semble confondre maîtrise insuffisante de la langue française et difficulté cognitive.

Le sentiment de discrimination est puissant chez notre public cible et s'exprime dans de nombreux entretiens, incriminant tout à la fois l'établissement scolaire et son processus sélectif et des enseignants à qui on reproche souvent, au mieux une attitude de désintérêt, au pire une attitude de rejet. Certains enfants introjectent une image dévalorisée d'eux-mêmes en s'appropriant le regard négatif que portent sur eux certains enseignants.

Le phénomène de la relégation aboutit à accueillir massivement des élèves d'origine immigrée aux profils contrastés dans des « écoles poubelles » qui ne sont alors plus en mesure de dispenser un enseignement de qualité. La violence exprimée dans ces établissements affecte élèves et enseignants et l'absentéisme des uns et des autres conduit à l'échec et au redoublement.

L'absence d'instruction des parents constitue également une source potentielle de difficultés dans la mesure où, dans un tel contexte, il est difficile pour ces familles, d'appréhender les conditions nécessaires au bon déroulement de la scolarité de leurs enfants.

Parmi les facteurs à l'origine de difficultés, d'échecs ou de décrochage, rappelons le rôle joué par certains enfants lorsqu'ils sont amenés à servir d'interprète et d'agent de liaison entre leurs parents et les institutions publiques, la position « pionnière » des aînés qui ouvrent la voie aux cadets et facilitent leur cheminement à bien des égards, sans oublier les élèves qui fréquentent irrégulièrement l'école en vertu de leur statut de réfugié...

La question identitaire est présente dans les rapports sociaux que les élèves entretiennent avec leurs parents, leurs pairs et les enseignants ; tensions, sentiments de discrimination, conflits de valeurs, comportements de violence verbale et physique affectent leurs relations et leur implication à l'égard de la scolarité.

La dimension religieuse peut jouer un rôle en exerçant une influence favorable à l'assiduité scolaire, ou se révéler source de tensions avec certains enseignants, lorsque ceux-ci réagissent au port du voile par exemple.

À côté de ce sombre tableau, il en existe un autre, composé des témoignages positifs qui ont alimenté la réflexion autour des facteurs favorables au bon déroulement d'une scolarité. Il montre l'influence favorable des pairs qui se rassemblent pour s'entraider, valorise les lieux qui les accueillent et rend hommage à ces écoles de devoirs sans l'aide desquelles bon nombre d'enfants seraient davantage encore en difficulté.

L'accompagnement individualisé, réalisé de manière régulière par un proche, un voisin, une connaissance influence considérablement la qualité de la scolarité. Il en va de même de l'aide dispensée par un professeur, de sa bienveillance, de son engagement dans sa tâche sans oublier l'effet puissant qu'exerce une bonne dynamique de classe sur le niveau général des élèves.