

EXERCICE DE L'AUTORITÉ PARENTALE

Daniel Arnoldussen

Sommaire

Introduction	2
1 Valeurs et références éducatives.....	2
1.1 Mobilité sociale ascendante.....	2
1.2 Des références morales et religieuses.....	4
1.3 Résister aux discriminations raciales.....	6
1.4 La crainte de perdre son identité.....	6
2 Pratiques éducatives	7
2.1 Familles autoritaires et égalitaires.....	7
2.2 Sanctions et récompenses.....	11
2.3 Des injonctions sans appui ni suivi.....	11
3 Une autorité collective et partagée.....	13
4 Les effets négatifs de l'autoritarisme paternel.....	15
5 Autorité parentale, scolarité et âge de l'enfant.....	17
6 Contrôle des loisirs, fréquentations et sorties en relation avec l'âge de l'enfant.....	19
7 Contournement de l'autorité parentale	22
Conclusions	24
Bibliographie.....	26

Introduction

Cette section est consacrée à l'analyse du style d'autorité que les parents d'origine immigrée exercent sur l'éducation de leurs enfants et plus spécifiquement sur la scolarité de ceux-ci. Il sera tout d'abord question des valeurs et références éducatives des parents interrogés et ensuite de leurs pratiques éducatives. L'attention se portera alors sur les éventuelles spécificités du style d'autorité propre à chaque groupe d'origine, sur les modulations de l'autorité parentale en fonction de l'âge de l'enfant et sur les stratégies de contournement de l'autorité parentale mises en place par les adolescents. Enfin, nous examinerons trois types de configuration familiale et leur impact sur la scolarité des enfants.

1 Valeurs et références éducatives

1.1 *Mobilité sociale ascendante.*

Hormis quelques exceptions atypiques, quelles que soient la nationalité d'origine et la génération, le discours éducatif des parents exprime explicitement un intense désir d'ascension sociale transgénérationnelle. La réussite scolaire y revêt une importance fondamentale, car les enfants, via l'école, sont censés dépasser la condition sociale de leurs parents. On note une profonde conviction, rarement contredite dans les entretiens, dans le pouvoir de l'école comme outil d'intégration et de mobilité sociale. Un outil, parfois présenté comme le seul qui soit accessible aux personnes d'origine étrangère.

« [...] elle (la mère de l'interlocuteur) croit beaucoup à l'école surtout quand t'es d'origine immigrée. Elle dit que l'école, ça te sauve... »

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

« Nous croyons que c'est un moyen de promotion, nous croyons que les études mènent à une promotion. Nous ne sommes pas des familles riches, nous sommes plutôt des familles pauvres, moi et la maman. On a toujours dit aux enfants c'est le seul moyen, vous faites des études, c'est le seul moyen d'arriver à une situation donnée. [...] »

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

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

Les parents migrants (génération 0) qui ont été privés de scolarité en Turquie et au Maroc ou qui ont suivi une scolarité incomplète ou déficiente au Congo recommandent invariablement à leurs enfants de profiter pleinement de la possibilité d'accéder à l'instruction dont eux-mêmes n'ont pas bénéficié. Les enfants scolarisés en Belgique (génération 1) deviennent ainsi personnellement porteurs d'une responsabilité collective : ils doivent assurer le succès de la migration familiale par leur réussite scolaire individuelle et conséquemment par l'accès à un emploi valorisant et bien rémunéré.

« Donc ils (les parents de l'interlocutrice) nous encourageaient à aller à l'école. Parce que le rêve de mon père c'était d'avoir un métier, d'aller à l'école, comme il n'a jamais pu le faire. »

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

« Même si c'était dur le travail qu'il (le père de l'interlocutrice) faisait, il disait : « ce n'est pas grave. Je le fais pour mes enfants. Cela va fonctionner. Eux, de toute façon, ils auront leurs études, leurs diplômes et tout va aller bien »

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

« Les études au Congo ce n'est pas la même chose qu'ici [...] ce n'est pas la même chose, c'est mieux de faire quelque chose pour elle (la fille de l'interlocutrice), nous on n'a pas eu cette chance-là, c'est mieux de le faire pour elle »

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

Bien que l'on se situe généralement dans un projet de nature collective, la scolarité apparaît aussi comme un parcours personnel de l'enfant. Certains parents insistent d'ailleurs particulièrement sur la responsabilité individuelle que celui-ci porte dans sa réussite scolaire. La scolarité est parfois présentée comme le métier des enfants.

« (Enquêteur) Et donc pour eux (les parents de l'interlocutrice) c'était central de se scolariser, essentiel? »

« C'était la chose, ce qu'il fallait faire. C'était notre métier, donc il fallait aller jusqu'au bout. »

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

« Il dit : « chacun fait ses études pour soi même », donc quand tu as envie d'étudier, tu dois travailler. »

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

« Oh oui, ma sœur, mes frères me poussent à étudier! Mon père, il me dit d'étudier pour moi, que si je ne veux pas étudier, il s'en fout, les études c'est pour moi. »

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

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

« Jusqu'à secondaire, là y'en a un qui suit bien. L'autre euh il a un peu changé sa direction, il ne fait plus rien travail à l'école. Mais ce n'est pas à cause de moi. Moi j'ai tout faire pour les aider. J'ai donné l'éducation qu'il faut, donc ça va. »

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

Les ambitions de mobilité sociale ascendante transparaissent de façon très concrète dans les entretiens. Les parents parlent d'accéder à « un gros métier », à de « grands métiers, professeur, avocat, médecin », à « un travail derrière un bureau » ou à un « travail propre » par opposition aux professions artisanales qui salissent les mains. Il est aussi question de parvenir à des conditions d'existence plus favorables : « c'est mieux de ne pas se retrouver une raclette à la main », « si tu n'apprends pas un bon métier, tu vas venir travailler avec moi, dans le terrassement ».

1.2 Des références morales et religieuses.

Le discours éducatif des parents est unanimement parcouru par des références morales. Il s'agit d'éviter les mauvaises fréquentations, la consommation d'alcool ou de drogue, d'interdire le vol ou la violence, de promouvoir le respect de l'autre, singulièrement des aînés et des enseignants. Ces valeurs morales sont fréquemment liées à des convictions religieuses, musulmanes ou chrétiennes, selon les origines culturelles des interlocuteurs.

Les personnes de confession musulmane, d'origine turque (Kurdes, Arabes et Turcs proprement dits) ou marocaine, mettent en exergue les vertus islamiques qui, si elles étaient respectées, seraient non seulement propices à une insertion sociale harmonieuse dans le contexte belge – « *honnêteté, sens de la justice, gentillesse à l'égard de l'autre, sourire, humanité, ne pas insulter ni agresser, ne pas faire de mal à l'autre, ne pas cracher à terre, ne pas jeter de papiers en rue* » –, mais aussi favorables à des trajectoires scolaires réussies, car l'Islam promeut la recherche du savoir où qu'il se trouve et le respect de l'enseignant qui le dispense. L'enseignant est parfois perçu comme un substitut du père auquel ce dernier délègue son autorité sur l'enfant. Les principes islamiques sont présentés comme des sources de pacification sociale, de réussite scolaire et de mobilité sociale ascendante.

« Mais en plus même dans notre religion, notre religion nous incite à travailler, à travailler surtout pour les études, à faire de plus en plus, pour être quelqu'un de bien. Et ça, c'est très important pour moi que ce soit pour la religion que ce soit pour la société que ce soit pour eux aussi. [...] »

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

« Comme on dit euh... je veux que mes enfants étudient et soient et comment dire... quelqu'un de bien et d'utile dans la société quoi, parce que c'est notre religion qui demande ça, il demande... notre prophète dit : il faut apprendre de... comme on dit de l'â... il faut... y a pas d'âge pour apprendre, toujours même si t'es vieux, il faut... même si t'es jeune il faut apprendre toujours et ça, c'est... il nous dit ça, il dit qu'il est fier de nous, de sa communauté [...] »

« En islam on dit le prof c'est quelqu'un de sacré parce qu'il est là, il perd son temps même si il est, moi je dis à mes enfants, même si il est payé pour ça, c'est son travail, mais en plus il est là pour t'apprendre quelque chose alors tu dois le respecter, dois être attentif à ce qu'il dit et...mais... c'est le contraire ce qu'on voit et ça, j'essaye toujours d'expliquer dans nos valeurs islamiques, et ça, ça va très très bien parce que, comment dire, on est bien intégré, mais dans notre...dans nos valeurs... et ça... ça fait que du bien pour la société...moi... je trouve. »

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

« On a cette image, toujours, quand mon instituteur est bien, c'est comme si c'était mon père. Moi, à l'époque, en quatrième primaire, pour moi c'était pareil ! Mon père ou l'instituteur, c'était pareil... »

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

« Je demande à mes enfants d'étudier, de suivre, de ne pas être négligent [...]. Et la deuxième chose que je demande à mes enfants, c'est avant d'être un bon musulman, d'être un bon humain. En tant que bon humain, c'est à dire être honnête. [...] Il y a beaucoup de choses que je ne veux pas dans la vie de mes enfants, je ne veux pas qu'ils prient avec des vêtements volés, ça veut dire qu'ils ne peuvent pas se dire musulmans et commencer à voler, mentir, tricher, malhonnête, égoïste, beaucoup de choses que je ne veux pas. [...]

Quand vous ouvrez la Révélation, la 1re sourate c'est 'iqra', 'iqra' ça veut dire lis, c'est un devoir à tous [...] La première sourate du Coran c'est 'iqra', lire, le savoir »

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

« Mais par rapport à ces jeunes qui sont élevés avec l'Islam. Les jeunes qui sont élevés ici avec l'Islam sont beaucoup plus honnêtes. Ils sont très justes. [...] L'Islam enseigne toujours le respect envers les gens. Il faut rester très humain et juste. J'ai toujours éduqué mes enfants selon ces principes et je n'ai jamais eu de problèmes. »

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

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

Les personnes de religion chrétienne, d'origine congolaise ou turque (syriaques ou arméniens), élaborent, tout comme les musulmans, des discours éducatifs au départ des valeurs de leur foi. Ces personnes souhaitent aussi préserver leur héritage religieux familial. Elles inscrivent préférentiellement leurs enfants dans le réseau d'enseignement catholique puisqu'il dispense une éducation « stricte » et promeut une morale chrétienne basée sur le « respect de l'humain », le « respect de la personne », la politesse, l'absence d'insulte et d'agressivité...

« Le Congo est à 95 % catholique, mes parents sont de confession catholique, mon père a étudié chez les frères et ma mère a étudié chez les sœurs. Il était donc évident pour eux qu'ils allaient mettre leurs enfants dans l'enseignement catholique. »

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

« Il (le père de l'interlocuteur) m'a dit : « bon voilà tu as ma confiance et surtout ne me déçois pas », et je me rappelle quand je lui ai demandé de sortir le premier jour, il m'a dit : « écoute ne bois pas, ne te bagarre pas, ne vole pas et sache qui tu es », et puis voilà, mais question de respect, question de..., moi j'ai été élevé comme ça : j'ai beaucoup de respect pour les anciens parce que ça renferme, enfin pour nous c'est notre héritage vivant, ils renferment toute notre culture et donc il y a ce respect de la personne âgée qu'on nous apprend quand on est jeune, ben le respect de l'aîné »

(Homme, d'origine turque, syriaque, classe d'âge 45-49 ans, génération 1)

« Je ne sais pas parce que y a peut-être certaines morales qui sont enseignées dans les écoles catholiques et que ces enfants sont mieux canalisés par rapport aux écoles communales où il paraîtrait que la religion n'est pas une branche principale, c'est la morale qui est enseignée [...]

Moi j'ai certaines valeurs auxquelles j'éduque où j'ai fait en sorte que je puisse hériter à mes enfants, donner un certain héritage à mes enfants, qui sont relatifs à certaines valeurs c'est-à-dire quand vous sortez de la maison pour aller à l'école, vous dites

bonjour à une dame , à un monsieur que vous rencontrez sur le chemin , faut jamais dire du mal ou agresser quelqu'un, jamais insulter quelqu'un bref il faut respecter toute personne, enfant, parent, adultes que vous rencontrez sur le chemin »

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

« (Enquêteur) Vous parlez de Saint-Jérôme, de Saint-Martin, de Sainte-Ursule (dénominations d'emprunt), c'est toujours l'enseignement catholique. Pourquoi catholique ?

Non, je ne sais pas, en fait comme on avait grandi, nous aussi, dans une mission on a une philosophie religieuse qu'on ne peut pas enlever, qui poursuit la personne. Même si aujourd'hui on me dit, même si je ne pars pas à l'église, mais cela ne veut rien dire parce que j'ai intégré ça et la façon de faire où quand je fais quelque chose, quand je travaille, même au travail ils savent bien que maman Chantal (prénom d'emprunt) il ne faut pas faire n'importe quoi parce qu'elle va vous interpeller. Aux valeurs, ce sont des valeurs, donc ce sont des valeurs qu'on a intégrées et qu'on voit, qu'on juge que ce sont de bonnes valeurs, le respect de l'être humain et que l'être humain doit toujours rester au centre de toutes choses qu'on fait. C'est seulement ça. »

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

1.3 Résister aux discriminations raciales

Les parents d'origine congolaise avertissent leurs enfants de l'existence de discriminations raciales auxquelles ils devront inévitablement faire face à l'école d'abord et dans leur carrière professionnelle ensuite. Ils élaborent un discours éducatif axé sur la nécessité de se préparer à résister efficacement aux discriminations grâce à un parcours scolaire réussi. Ce type de discours éducatif est particulièrement fréquent chez les personnes d'origine congolaise. Il est nettement moins présent dans les autres nationalités d'origine.

« Je me suis toujours impliqué pour mes enfants. Et je leur ai toujours dit « la cour de récréation c'est une jungle ». C'est une jungle! Et dans la jungle il faut se faire respecter sinon tout le monde va vous monter sur la tête. Alors je dis « Si on vous frappe en vous traitant de Noirs, alors tu rends coup pour coup, quitte à ce que moi je doive aller à l'école. Tu rends coup pour coup, parce qu'il faut te faire respecter. Et si tu ne rends pas le coup, c'est moi qui te le donnerai, c'est moi qui te le donnerai ». C'est une façon de parler. C'est pour dire qu'il faut se faire respecter. »

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

« Mon père, juste quand j'ai des échecs, il m'engueule il me dit tout le temps qu'il faut... mon père il me dit la vérité qu'on n'est pas dans notre pays, qu'il faut se distinguer, qu'il faut bien travailler à l'école pour trouver un métier, pour être un chef, pour pas se laisser écraser, parce que lui il dit voilà quoi à son travail, c'est un ouvrier, il travaille en boulangerie. Il dit voilà pour bien vivre... car ici vous trouverez toujours des gens qui vont vous écraser et compagnie, juste parce que vous êtes Noirs et compagnie. Il nous fait bien comprendre et il nous dit qu'il faut travailler »

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

1.4 La crainte de perdre son identité.

Il est intéressant de noter que quelques répondants d'origine marocaine ont manifesté leur crainte d'une éventuelle déperdition culturelle et identitaire consécutive aux classes vertes, voyages scolaires ou séjours en internat qui impliquent des contacts prolongés de leurs

enfants avec le milieu scolaire et des séparations familiales dépassant le temps d'une journée. Comme le montrent les extraits suivants, les craintes familiales se cristallisent autour de l'influence du milieu scolaire sur l'enfant, singulièrement lors de confrontations ininterrompues maintenues sur plusieurs jours. Les familles craignent en effet que l'enfant perde son identité culturelle et qu'il se distancie de son groupe social d'origine.

« [...] elle (la mère de l'interlocuteur) savait ce qui se passait dehors, elle a toujours été très intelligente et protectrice. Nous quand on était petit, en classe verte une semaine, mes parents ils n'avaient pas le courage de nous laisser partir une semaine, ils ne savent pas faire ça, ils ne savent pas donner leur gamin à un professeur, ils ne savent pas faire ça, pour eux c'est dangereux, vous comprenez ? »

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

« Les voyages, les voyages pendant...comment dit... 3, 4 jours [...] pour moi ça va pas ça. J'arrive pas à me séparer de mes enfants, je suis comme ça [...] moi je ne suis pas capable de me séparer de mes enfants, moi je dis pour un jour, ils peuvent partir comme ils veulent, du matin jusqu'au soir ça va...mais qu'ils rentrent à la maison. [...] Moi, comme je vous raconte, toute la journée je suis là pour expliquer ce qui va, ce qui va pas et alors je ne sais pas comment je vais faire si j'envoie ma fille, mon fils, pendant 3, 4 jours, ben je ne sais pas comment ils vont rentrer, si c'est une journée à l'école ils rentrent la tête pleine d'idées, plein d'autres choses, mais c'est pour...ils vont partir 3, 4 jours, je ne sais pas... Je dois recommencer tout le travail (éducatif) de nouveau, je pense, je retournerai au départ. »

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

« D'abord, c'était une lutte au sein de la famille parce que mettre ton enfant dans un internat, pour ma mère c'était : il va devenir un mécréant, il n'aura plus de foi, ça va être très difficile, sa culture, ses origines, il va tout perdre, il va perdre son identité. J'ai clairement dit à ma mère écoute, moi à son âge quand tu me mettais des tartines au fromage, je les échangeais avec des tartines au jambon, j'ai beaucoup triché avec la religion, j'étais beaucoup trop jeune pour comprendre. Mes enfants c'est comme ça que je les éduque, on leur donne un héritage religieux, culturel et traditionnel, ils doivent évoluer avec ce contexte, avec ce qui leur appartient dans le contexte actuel. »

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

2 Pratiques éducatives

2.1 Familles autoritaires et égalitaires.

L'analyse des entretiens met en lumière une large palette de pratiques éducatives que nous regroupons en deux catégories principales : l'injonction et le dialogue. Les familles interrogées oscillent en effet entre ces deux pôles. Certaines fonctionnent sur un mode plutôt autoritaire et d'autres sur un mode plutôt égalitaire.

Les familles « autoritaires » tendent à exercer un contrôle éducatif important sur leurs enfants, ce qui n'exclut pas pour autant le dialogue. Ce contrôle se matérialise au travers de différentes formes de surveillance : « être derrière, insister, surveiller, faire la leçon, raisonner, contrôler, vérifier, engueuler » ou par des impositions parentales non négociées : « imposer, obliger, décider »

« Je n'ai pas eu des difficultés avec ma fille, mais bien avec mon fils. Un garçon, c'est toujours plus difficile parce que, à l'école, il est toujours tenté par les autres. C'est pour

cette raison que, lorsqu'il était à l'athénée XXX, à 14-15 ans, c'est-à-dire, l'âge fou, j'arrivais à l'école avant la sortie des classes, je surveillais ses fréquentations (avec quels copains était-il ?). C'était très important. Je rencontrais souvent ses professeurs pour voir comment mon fils était. Je surveillais son journal de classe (que, parfois, il ne voulait pas me montrer). Je suivais souvent, mais c'était très difficile. À l'âge de 20 ans, il a vraiment changé, surtout lorsqu'il a commencé à rencontrer sa future épouse. [...]

Oui. Nous les suivions de près, mon épouse et moi. Lorsque son bulletin n'était pas bon, nous lui faisons la leçon : « Tu dois rester les pieds sur terre. Tu ne dois pas te laisser influencer par d'autres. Tu dois respecter les professeurs. Tu dois suivre les cours. Fais très attention à toi. » On le mettait toujours en garde. [...]

Une fois, mon fils est allé au cinéma, avec des amis, et il a dû payer une amende de 50 € parce qu'il n'avait pas payé son billet. Je l'ai giflé (sa bouche a même saigné) et, ensuite, on est allé payer l'amende. En revenant à la maison, je lui ai expliqué la raison pour laquelle je lui avais donné un coup. Je lui ai dit que je ne voulais plus jamais entendre une chose pareille parce qu'il faut être juste. Maintenant, mon fils me remercie encore. Pour lui, c'est un « souvenir de bonheur ». Je ne lui ai pas donné un coup par méchanceté. Je lui ai dit « fais attention où tu marches ». C'est très important. »

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

« Mon père était très strict et sévère par rapport à l'éducation, par rapport à... oui.

(Enquêteur) Comment cela se passait ?

Comment cela se passait, et bien souvent par des disputes. Des disputes entre enfants, papa ; papa, enfants. Et puis voilà. Un peu de peur aussi.

(Enquêteur) Ça pouvait être éventuellement des claques ou des choses comme ça ou bien c'était plutôt dans le parler ?

Non, c'était plutôt dans le parler. Il était très sévère, il criait. Alors quand il criait, ça faisait peur. »

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

« Là, c'était le papa. Lui, c'était un dictateur (Rires). Lui, il s'imposait. Il disait : c'est ça ou non.

(Enquêteur) C'est-à-dire ?

Lui vraiment, c'était un Africain. Ce n'était pas comme moi. Moi, je suis un peu large d'esprit. Je ne sais pas. Peut-être, je l'ai appris avec mes collègues ou mes copines de l'école infirmière ou quoi. Mais mon mari, c'était...

(Enquêteur) C'est-à-dire ? Qu'est-ce qu'il demandait ?

Quand il disait : « Vous ne sortirez pas », vous ne sortiez pas. Il ne négociait pas, hein. Que ce soit ta fête que tu as prévue depuis un mois ou quoi, quand il dit Non, c'est non.

(Enquêteur) Par rapport aux devoirs ?

Ah, il faisait avec eux et t'as intérêt à comprendre. »

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

Les familles « égalitaires » tendent à privilégier le dialogue éducatif avec leurs enfants, ce qui ne les empêche pas d'exercer également un contrôle sur leurs activités scolaires et extra scolaires. Les vocables utilisés par les répondants à propos des pratiques que nous plaçons dans la catégorie du dialogue sont « communiquer, discuter, dialoguer, parler, se mettre d'accord, guider, conseiller, expliquer, avoir confiance, laisser choisir ».

« Surtout, il faut beaucoup dialoguer avec les enfants pour les comprendre. »

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

« Mes parents me disent de faire ce que j'ai envie. Fais un truc que t'aime bien. Vaut mieux faire un truc que j'aime bien que faire un truc que je n'aime pas. Faire un truc que j'aime bien ça va plus donner envie d'étudier, plus envie d'entrer dans le sujet. Si je fais un truc que je n'aime pas je m'en foutrai. C'est moi qui vais travailler, ce n'est pas eux qui vont travailler à ma place »

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

« Quand il y avait des grandes décisions, on se réunissait [...] donc quand ma sœur faisait le choix, est-ce qu'elle allait aller à l'université ou à l'école supérieure ? Elle devait expliquer aux parents que voilà, l'école supérieure ce n'était que trois ans, que l'unif c'était plus, mais que t'avais un meilleur diplôme, que t'étais mieux payé, mais que ça durait plus longtemps. Donc, les pour et les contre. Et puis, finalement, on les a écoutés et je sais qu'on posait aussi des questions à ma sœur. Je sais qu'on était jeunes, mais on posait aussi des questions comme les parents, comme si elle devait se justifier. Mais c'est aussi sa manière de se justifier qui faisait qu'elle arrivait à choisir en fait. »

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

« Avec mes enfants, j'ai beaucoup de chance, ils écoutent, même le grand, il me demande souvent des conseils. Il parle beaucoup avec moi, le petit, un petit peu moins. Moi, je suis une maman poule

(Enquêteur) C'est eux qui te le disent [rire] ?

Oui, parce que je suis trop... Quand mon fils il va quelque part, il m'envoie un SMS « maman, je reviens à 7h00, est-ce que je peux rester encore 1H ? Tu sais, moi, j'ai beaucoup de contacts avec mes enfants ! Voilà ! »

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

Outre le contrôle et le dialogue, un troisième type d'attitude parentale ressort des entretiens : le désintérêt. Dans certaines familles l'un des deux parents, quelquefois les deux, se désintéressent ou se préoccupent peu de l'éducation de leurs enfants et plus particulièrement de leur scolarité. Dans ce cas de figure, le contrôle des parents sur l'éducation des enfants s'avère faible et le dialogue souvent absent ou très réduit. Les enfants sont alors en grande partie livrés à eux-mêmes et gèrent seuls leurs parcours scolaires.

« (Enquêteur) Et ton papa tu le vois encore ?

Même quand je vais, il ne vient pas me voir. Je ne l'ai pas vu pendant cinq ans. [...] Mon père il s'en fout. Il a été se marier avec une autre femme, il a eu des enfants. »

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

« En fait, ma mère est venue avec, elle m'a emmenée, moi et ma sœur, et moi elle m'a laissée chez une dame à Charleroi, une cousine à elle, en me disant que c'était ma tante, et que je devais vivre là. Et ma sœur, elle l'a laissée chez un cousin en France, et puis elle, elle est un peu partie refaire sa vie, quoi, vivre, à gauche à droite. [...]

Quand je suis arrivée chez elle (la tante) j'avais six ans et l'aîné de ses fils avait 22-23 ans et lui a décidé de s'occuper de ma scolarité. Donc il m'a un peu pris comme ça et... c'était assez dur...

(Enquêteur) Quand tu dis qu'il s'occupait de ta scolarité, ça se marquait comment concrètement ?

J'allais à l'école, je revenais de l'école, il prenait mon journal de classe, il regardait ce que j'avais à faire, et puis il me disait « mets-toi à table », je me mettais à table. En fait, je n'ai jamais vraiment eu quelqu'un qui restait à côté de moi et qui m'expliquait les choses. Je veux dire, tout ce que je devais comprendre, je devais le comprendre par moi-même. Ce que je ne comprenais pas, on me reprochait de ne pas le comprendre, même en étant petite fille. »

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

« Comment est-ce que vous suivez la scolarité de vos enfants ?

Je ne suis pas fort derrière, ma femme pas du tout. »

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

« Oui eux ils disent ça ce n'est pas notre problème, on ne va pas t'obliger à faire quelque chose alors que nous même on n'a pas été, on ne va pas t'obliger à quelque chose que toi tu ne veux pas. Ils me disaient c'est moi-même qui choisis mes écoles, mes études et tout ici ça ce n'est pas notre problème. Au moment où on te voit contente, réussir ta vie c'est tout, tes études et c'est tout, c'est bon pour eux. »

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

Dans certains cas peu fréquents, l'indifférence des parents pour la scolarité est due à une méconnaissance complète des bénéfices de scolarité ; une méconnaissance qui, néanmoins, ne s'accompagne aucunement d'un désintérêt pour l'éducation de l'enfant.

« Mes parents sont analphabètes et ils ne se sont jamais intéressés à ma scolarité. [...]

Mes parents n'ont jamais signé mon bulletin

(Enquêteurs) Est-ce qu'ils le regardaient ?

Non jamais, jamais, ça ne signifiait rien pour eux

(Enquêteur) Rien ?

Rien, non.

(Enquêteur) Pourquoi ça ne signifiait rien pour eux ?

Ben parce qu'ils n'ont jamais été à l'école donc ils ne connaissent pas le système scolaire, maintenant, moi, j'ai essayé de leur expliquer le système à travers l'école, à travers ce parcours, c'est quelque chose qui pourrait nous servir et nous permettre d'avoir une situation aisée. Et là, ils m'ont jamais mis des bâtons dans les roues »

(Homme, d'origine turque, syriaque, classe d'âge 45-49 ans, génération 1)

Hormis quelques exceptions très spécifiques qui seront détaillées par la suite, le critère de la nationalité d'origine ne s'avère pas pertinent lorsqu'il s'agit de décrire les pratiques éducatives des familles. En d'autres termes, aucune association claire n'apparaît entre un type de pratiques éducatives et l'une ou l'autre nationalité d'origine puisque des pratiques variées coexistent au sein des différents groupes d'origine.

2.2 *Sanctions et récompenses.*

Les pratiques éducatives s'accompagnent de sanctions et de récompenses variées. Quatre groupes de sanctions se dégagent des entretiens : les sanctions physiques, les sanctions affectives, les privations et les punitions.

Les sanctions physiques sont courantes. Elles ont été évoquées à de nombreuses reprises par les répondants d'origine marocaine, turque et congolaise : « *claque, baffe, gifle, fessée, raclée, taper, frapper, mettre des tartes* ». Elles font plus particulièrement partie des pratiques des familles autoritaires, voire très autoritaires. Les répondants lorsqu'ils s'expriment en tant que parents prennent généralement la précaution de minimiser l'importance des sanctions physiques qu'ils infligent à leurs enfants et signifient à l'enquêteur qu'ils savent que, contrairement à leur pays d'origine, les sanctions physiques sont interdites en Belgique. Une médiatrice scolaire signale que les sanctions physiques sont fortement réprouvées par le corps enseignant et qu'elles constituent de ce fait un important facteur d'incompréhension entre l'école et les familles.

Les sanctions affectives sont fréquemment évoquées par les répondants : « *crier, se fâcher, menacer, diminuer, rabaisser* ».

Des privations sont imposées aux enfants lorsqu'ils dérogent aux règles familiales ou lorsque les résultats scolaires sont insatisfaisants : prohibition des sorties, refus d'accès à internet, interdiction de télévision, absence de vacances dans le pays d'origine.

Des punitions leur sont également appliquées : obligation de suivre des cours particuliers pendant les vacances au Maroc, mise en apprentissage, inscription dans l'enseignement professionnel ou spécialisé en cas d'échec scolaire.

À l'inverse des sanctions qui châtient un comportement jugé inadéquat par les parents, les récompenses gratifient un comportement que les parents estiment approprié. Les entretiens montrent l'existence de récompenses matérielles et de récompenses affectives.

Les récompenses matérielles consistent par exemple à offrir des objets de nature et de valeur diverses : chewing-gums, chocolats, X-box, PSP ou encore un voyage au Congo ou au Maroc. Il est important de signaler le statut ambigu qu'occupent les voyages dans le pays d'origine (Turquie, Maroc et Congo). En effet, ces voyages sont parfois utilisés comme des punitions éducatives dont l'objectif est d'améliorer le comportement d'un enfant rebelle par le contact avec des conditions de vie plus difficiles et l'immersion dans un milieu particulièrement autoritaire.

Des récompenses affectives (félicitations et encouragements) sont dispensées par les parents pour manifester leur satisfaction à l'égard de l'enfant, singulièrement pour de bons résultats scolaires.

2.3 *Des injonctions sans appui ni suivi.*

Les répondants d'origine marocaine et turque appartenant à la première génération scolarisée en Belgique se plaignent massivement des difficultés causées par les pratiques éducatives de leurs parents dans le domaine de la scolarité. Ces derniers, généralement peu ou pas scolarisés, ne comprennent pas le fonctionnement du système éducatif et ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. Ils ne disposent donc pas des compétences

nécessaires pour suivre et appuyer la scolarité de leurs enfants et situent dès lors leurs interventions dans le registre exclusif de la prescription et l'injonction : « étudie, fais tes devoirs, sois attentif à l'école, respecte les enseignants, apprends, etc. » Une attitude parentale qui place les enfants en âge de scolarité dans la situation paradoxale où ils doivent répondre à des attentes importantes liées au désir d'ascension sociale de leurs parents alors que ces derniers, faute des compétences nécessaires, sont incapables de fournir le soutien scolaire indispensable pour satisfaire ces attentes.

On retrouve cette même plainte, mais moins fréquente et atténuée, chez les répondants d'origine marocaine et turque appartenant à la génération 2 ainsi que chez quelques répondants d'origine polonaise.

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

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

« Oui bien sûr, non, non, non, non, d'office quoi, par exemple maintenant comment dire eu fff oui on a été poussé entre guillemets heu du fait que heu mon père disait juste quand il rentrait du boulot à la maison il disait juste oui faites vos devoirs avant de regarder la télévision par exemple tu vois, donc heu il fallait, il fallait qu'on fasse nos devoirs tu vois, mais bon. Par rapport à ça y avait pas d'explication quoi tu vois ? C'est juste faites vos devoirs quoi, tu vois, c'est tout donc voilà quoi heu. »

(Homme, d'origine marocaine, classe d'âge 20-25 ans, génération 1)

« Dans ma scolarité, heu, il y a avait mon père, lui, il m'incitait, il m'encourageait, enfin, plutôt, il m'encourageait à sa manière, mais il ne m'aidait pas beaucoup très pratiquement. [...] Mais sinon, l'apport de la famille, moral, parfois psychologique, parfois il ne comprend pas que c'est les examens et qu'il faut passer du temps et tout ça. Il y a cette notion, ils ne comprennent pas les contraintes et donc, heu, sinon c'est un soutien moral, psychologique, mais pas pédagogique, ni aiguiller à ce qu'on doit faire. »

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

« (Enquêteur) Et le papa n'est pas du tout intervenu dans le suivi de ta scolarité?

J'ai des souvenirs de félicitations et de fierté, en particulier à l'école primaire, où je travaillais spécialement bien. Mon père se targuait d'avoir une fille intelligente. Après il était juste content. Quand j'ai eu mon diplôme, il a dit à ses collègues que sa fille était universitaire. Mais sinon, il n'est pas intervenu concrètement. »

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

« C'était vraiment ça la clé du problème. Y avait jamais quelqu'un derrière ton épaule qui regarde, ça aide beaucoup pour un enfant, quand tu te sais surveillé. Nous on n'avait jamais ça. Quand j'étais en primaires, ça allait. Même en primaires, le réflexe de mes parents, ce n'est pas « allez, faites vos devoirs ». Ou même s'ils le disent, c'était que dans les paroles, ils ne viennent pas vérifier. Alors tu dis « oui oui, j'ai fait mes devoirs », tu montes dans ta chambre, tu fais ce que tu veux à la fin, toi tu t'en fous, y a quand même personne qui vérifie. Ça a été un problème pour moi par la suite parce que pendant mes secondaires, je faisais tout en dernière minute, aucune organisation, pas de planning. J'ai réussi mes secondaires en étudiant chaque fois à la dernière minute, ce n'était pas toujours facile et à l'unif, c'était encore plus dur. Même encore maintenant, j'ai des

difficultés et je sais que c'est à cause de ça. Comme ça n'a pas été une habitude, ce n'est pas logique pour moi de faire ça. »

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

L'effet négatif, sur les parcours scolaires des enfants immigrés, de la conjonction entre des attentes parentales élevées et un faible capital culturel familial a été relevé par plusieurs auteurs¹

3 Une autorité collective et partagée.

Les entretiens réalisés avec les interlocuteurs d'origine congolaise montrent de façon certaine que l'autorité exercée sur les enfants est très fréquemment collective et partagée entre différents individus qui font le plus souvent, mais pas toujours, partie du groupe familial étendu. Ce partage de l'autorité est spécifique aux familles d'origine congolaise et ne se retrouve dans aucun des trois autres groupes d'origine.

La fragmentation de l'autorité prend des formes diverses dans les familles d'origine congolaise. Les parents délèguent couramment leur autorité aux aînés de leurs enfants afin qu'ils l'exercent sur les cadets². Il est également fréquent que l'éducation et l'entretien d'un enfant soient totalement confiés à un membre de la famille étendue : oncle, tante, cousin ou cousine du père ou de la mère. C'est ainsi que des enfants migrent du Congo vers la Belgique, non pas avec leurs géniteurs, mais bien en compagnie du membre de leur famille étendue auquel ils sont confiés. Il arrive que les enfants qui vivent cette situation particulière soient séparés de leurs parents biologiques pendant de nombreuses années. Les répondants ont aussi mentionné à plusieurs reprises des placements en famille d'accueil, en internat ou, comme l'exprime une interlocutrice, en « établissement pour enfants récalcitrants ».

« (Enquêteur) Vous avez combien d'enfants ?

Quatre, mais j'ai un cinquième qui se trouve à la maison qui souffre de la mucoviscidose, que j'avais prise de mon frère [...]

(Enquêteur) Donc, cela fait quatre enfants à vous plus un enfant, une fille de votre frère que vous avez pris en charge ?

Oui

(Enquêteur) Comme toute bonne Africaine !

Oui, qui doit toujours remettre quelque chose dans la famille, mais sinon tu n'es pas vraiment africaine. »

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

« (Enquêteur) Donc vous êtes restée séparée de votre fille pendant combien de temps ?

Pendant deux ans et demi, trois ans

(Enquêteur) Donc depuis ses deux ans et demi jusqu'à ses 5 ans plus ou moins ? Oui ? Ou bien non ?

1 DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. (2011). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. p. 161

2 Cette pratique est également fréquente dans les familles d'origine turque et marocaine.

Oui puisqu'elle était au Sénégal, moi j'étais au Congo, avec ma grande sœur, on était séparé

(Enquêteur) Pendant 2 ans, 2 ans et demi

Oui

(Enquêteur) Et puis ensuite elle est venue ici en Belgique ?

Avec ma grande sœur (et puis) moi je suis arrivée [...] »

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

« (Enquêteur) Vous habitez où à ce moment-là ?

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

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

Ici avec ma sœur.

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

87.

(Enquêteur) Tous ? En même temps ?

Oui.

(Enquêteur) D'accord, avec votre sœur ?

Avec ma sœur.

(Enquêteur) Et vous, vous étiez restée à Kinshasa ? [...]

J'ai fait 10 ans sans voir mes enfants ! 10 ans !

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

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

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

Comme...

(Enquêteur) Comme les enfants de...

De ma sœur. [...]

(Enquêteur) D'accord, d'accord, d'accord... Ce qui fait que biologiquement c'est vous la maman ?

Oui, mais juridiquement ce n'était pas moi

(Enquêteur) C'est votre sœur ? »

(Femme, d'origine congolaise, classe d'âge 40-45 ans, génération 0)

« Une année après, à la fin de l'école, à la fin de l'année, j'ai enlevé les enfants (de leur école suite à des difficultés scolaires)) et une de mes copines m'a conseillé de les mettre à l'internat. Je l'ai mise à l'internat à XXXX, je l'ai mis à XXXX.

(E) Tous, tous vos enfants ?

Non, l'aînée, mais comme ils étaient deux avec sa sœur, donc je les ai mises à deux parce qu'à l'époque j'avais trois enfants : un petit garçon avec deux filles. Donc j'ai mis les deux là à l'internat. »

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

L'impact de la fragmentation de l'autorité sur les parcours scolaires n'est pas homogène : qu'ils s'effectuent auprès d'un membre de la famille étendue, en institution ou en famille d'accueil, certains placements se révèlent fructueux pour l'enfant et sa scolarité alors que d'autres sont douloureusement vécus et exercent une influence néfaste sur la réussite scolaire.

« Et c'était vraiment super dur d'arriver là-dedans avec eux qui étaient déjà si grands et en plus qui avaient vécu seuls, sans père, donc ils s'étaient forgé tous un caractère super dur, et ils avaient un vécu qui les avait pas du tout rendus sympathiques. Et moi je tombais un peu comme un cheveu dans la soupe, ma mère m'avait un peu imposée là... je peux dire que j'en ai bavé. Je n'étais vraiment pas du tout à ma place, j'étais de trop. Et ils me l'on fait ressentir tout le temps. Et ma tante, pas du tout. Le problème c'est qu'elle, elle passait ses journées à travailler, elle revenait elle était épuisée, elle mangeait à peine, elle dormait... donc elle faisait que ça [...]

Je rentrais des fois le vendredi et je ne la (la mère de l'interlocutrice) voyais pas avant le dimanche soir. Ou des fois, je ne la voyais pas du tout. C'était des voisins qui s'occupaient de moi ou quoi que ce soit, pas génial. Et j'ai vite compris en plus que mes éducateurs d'internat me voulaient plus de bien qu'elle, surtout au niveau de mes études. Ils étaient vraiment prêts à s'accrocher. »

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

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

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

(Enquêteur) Vous habitez ensemble ? [...]

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

(Enquêteur) Votre fille habite chez votre grande sœur?

Ma grande sœur ne veut pas la lâcher comme elle n'a pas d'enfant elle ne veut pas la lâcher.

(Enquêteur) Donc elle a deux mamans?

Oui ou, elle-même elle le dit: j'ai deux mamans, je suis riche.»

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

4 Les effets négatifs de l'autoritarisme paternel.

Quelle que soit l'origine des interlocuteurs, les entretiens ont montré l'existence de quelques pères particulièrement autoritaires dont les comportements oppressifs sont réprochés et rejetés par leurs enfants. Les interventions brutales des pères ont parfois des effets très négatifs sur les parcours scolaires des enfants. En effet, suite à des échecs scolaires ou des agissements qu'ils jugent inadéquats, certains pères décident unilatéralement d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement professionnel ou de les placer en apprentissage. Un entretien révèle même le cas extrême d'un père qui tente de faire admettre son fils dans l'enseignement spécialisé afin de le punir.

« En fait, les papas africains... Mon mari c'était vraiment un pur Africain. Les papas africains c'est ça : oui ou non ! Vous revenez de l'école, vous mangez, vous allez étudier. Faut pas dire que vous êtes fatigués ou quoi. C'est comme ça que ça se passait. Même aujourd'hui, ils (les deux aînés) disent aux petits : « Et vous, vous avez de la chance ! Nous, quand papa était là, on faisait ça, ça, ça, ça, ça ».

(Enquêteur) Vous vous souvenez comment ça se passait ?

Ils rentraient de l'école, ils mangeaient et ils devaient étudier avant d'aller se reposer ou quoi. Et si jamais il y avait une erreur, oh... s'il y avait un échec, il criait sur les enfants. Mon fils et ma fille savent qu'ils ont grandi vraiment avec un dictateur. Ils le disent maintenant. »

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

« On dit toujours « tiestu comme un Polonais » ben ça si c'est vrai, ben lui il l'avait ce critère-là parce que il était fort têtue avec des idées bien arrêtées. Donc sur l'éducation, il avait des idées bien arrêtées, qui sont des idées qui étaient courantes en Pologne, donc il a eu un héritage pour nous élever qui était "à la dure" comme on va dire. Surtout pour les filles, moins que pour les garçons, surtout pour les filles. [...]

Oui, oui, on a eu l'éducation, c'est ma maman qui s'occupait de nous, habillement, nourriture, et tout ça... Quand il fallait disputer et tout ça, c'était papa. Donc, il était quand même là, je crois qu'on faisait un résumé. Le résumé des disputes le week-end, donc toutes les conneries qu'on avait faites la semaine, on avait le plaisir de subir les brimades le week-end. Donc, on a un souvenir d'un papa dur, qui était là pour remettre les choses au clair. »

(Homme, d'origine polonaise, classe d'âge 50-54 ans, génération 1)

« Oui, je sais bien mon père il est un peu bizarre. Pour lui quand j'ai fini 18 ans, je dois déjà sortir de la maison. [...] Ça m'embête un peu, mais ...

(Enquêteur) donc pour lui, il faut travailler directement ?

Voilà, parce que lui il a sorti à 18 ans de sa maison, il a commencé déjà à travailler. »

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

« Et c'est ce que je lui dis maintenant : c'est bon que, autant mon frère que moi, on avait un sacré caractère. Autrement, moi je connais des gosses, ils se seraient tiré une balle hein! Par moments...hou lala! Mon papa, c'est LE patriarche. Ça, c'est... Y a rien à dire. Oui, il y a eu des moments difficiles. »

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

« (Enquêteur) Et tes secondaires ? Comment ça s'est passé ?

Les secondaires, ben c'était une école de maçonnerie, donc je n'ai pas vraiment choisi ça.

(Enquêteur) Pourquoi tu n'as pas choisi ?

C'est mon père qui avait décidé. En fait, mon frère aîné était inscrit dans une école, un internat. Et euh...là...euh en fait il avait triché sur son bulletin. [...] C'était une école où il y avait des fils d'ingénieur qui allaient et tout ça. Et mon père voulait qu'il réussisse quoi. Mais quand il a raté, il a dit euh vous êtes tous des incapables et si c'est comme ça il a dit : « hop je vais te mettre, toi tu va faire carreleur ». Bon y avait pas d'école de carrelage. Y avait un gars dans la cité qui était carreleur, y avait du boulot. Mon père me dit : « le fils de Denis là, il travaille, tu vas aller à l'école où il a été à XXXX. C'était une école de maçonnerie à l'époque. Et euh...voilà quoi je n'ai pas eu le choix. [...] Euh les 4

premières années, non. Je me demandais ce que je foutais là. C'était vraiment une école euh...professionnelle. Donc euh...c'était une école vraiment où... quand y avait cours c'était le bordel quoi.

(Enquêteur) Et tu n'as pas essayé de changer auprès de ton papa ? Demander pour aller dans une autre école, de maçonnerie aussi, mais euh...

Non, non. Parce qu'il y avait que celle-là dans la région euh...on va dire. « Tu vas aller à XXXX ». Et il se foutait de ma gueule, « tu vas aller à « l'imbécile », à « l'imbécile ».

(Homme, d'origine turque, classe d'âge 0-44 ans, génération 1)

« Ce qui s'est passé, c'est que la prof, cette titulaire, a téléphoné à la maison et a dit que mon frère avait raté et qu'il avait menti. Et mon père s'est senti trahi. [...] Alors, mon père a été très déçu. À tel point qu'il s'est dit : « ce n'est pas possible. Tu es un âne. On va t'inscrire dans une école pour handicapés ». Et il a été inscrire mon frère dans une école spéciale. Mais, le directeur a été intelligent en disant à mon père : « votre fils n'a rien à faire ici, car il a les capacités pour aller ailleurs ». Par la suite, il s'est retrouvé en professionnel. Ce qui a fait dire à mon père : « puisque tu ne veux pas étudier, va dans cette école ».

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

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

Les parents, d'origine marocaine et turque, faiblement ou moyennement scolarisés, – ce qui exclut les personnes qui ont eu accès à l'enseignement supérieur – ont tendance à accompagner, dans la mesure de leurs compétences, la scolarité primaire de leurs enfants et à réduire ou cesser cet accompagnement assez rapidement après l'entrée dans le cycle secondaire. C'est ainsi que certains enfants se présentent sans leurs parents au service d'inscription de l'école secondaire de leur choix.

« En secondaire j'ai choisi d'aller dans une bonne école et là en fait ce qui s'est passé quand j'ai été m'inscrire, c'était une très bonne école élitiste, j'avais été m'inscrire seule, j'avais 12 ans et on m'avait dit de venir avec mes parents. J'avais été avec mes parents et là on a vu de quelle école je venais, qu'elle était de très mauvaise réputation, mais j'avais d'excellentes notes donc on a accepté de m'inscrire, voilà mes parents ne parlaient pas français mes parents sont venus pour la formalité »

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

« Mon père allait en primaire, oui il allait aux réunions des parents. J'ai eu de tout moi aux réunions des parents, mes parents n'étaient pas libres, parfois c'était la tante, parfois c'était la voisine, parfois c'était seule, j'ai été m'inscrire seule à XXXX. Je crois que ma maman m'a accompagné la première fois, la deuxième fois j'ai été avec une voisine, je ne sais plus vraiment. Je me souviens que l'entretien avec la directrice c'était moi, j'étais seule avec elle. À 12 ans j'ai eu mon entretien avec la préfète toute seule. »

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

Deux facteurs permettent de comprendre l'absence d'accompagnement de la scolarité secondaire. D'un côté, les parents s'estiment incapables d'aider leurs enfants puisqu'ils ne comprennent pas les matières enseignées au niveau secondaire. D'un autre côté, ces mêmes parents estiment aussi que leurs enfants, du moins les garçons, atteignent vers 14 ou 15 ans un âge et une maturité suffisants pour qu'ils gèrent leur scolarité et leurs sorties de manière autonome. L'affaiblissement relativement généralisé du suivi scolaire parental pendant le

cycle secondaire nous semble être un important facteur explicatif de certains parcours erratiques.

« Oui j'ai fait avec eux jusqu'à sixième année, sixième primaire. Après sixième primaire, c'est fini. »

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

« En primaire elle faisait ça. Mais à partir de la secondaire, non. Quand j'étais plus grande, quand j'étais adolescente, déjà on avait très peu de devoirs à faire à la maison, parce qu'on faisait quasi tout au cours. C'était surtout en primaire, quand j'étais petite, là elle était très derrière, à surveiller, à vérifier si j'ai bien fait mes devoirs, si c'était correct. (...) Même les week-ends, souvent, pendant une heure le dimanche, elle me faisait faire des exercices, en plus de ce qu'on voyait à l'école, les matières. Elle me faisait faire à côté. (...)

(Enquêteur) Et en secondaire?

Secondaire, non, elle prêtait plus attention. J'étais libre, je veux dire, elle me faisait confiance, quoi. [...] J'avais déjà 13-14 ans, donc je prenais déjà l'initiative par moi-même des choses. »

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

« (Enquêteur) De quels enfants ta femme suit-elle les études ?

Juste le petit. Les autres se débrouillent eux-mêmes. Tu as envie d'étudier et bien... on ne va pas rester derrière toi. L'autre (le grand frère) s'il ne veut pas il ne veut pas ! »

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

L'accompagnement scolaire des parents d'origine congolaise semble, par contre, se maintenir pendant au moins les premières années du cycle secondaire. Cette différence avec les groupes de population d'origine marocaine et turque s'explique principalement par la maîtrise assez généralisée de la langue française et par les niveaux de scolarité relativement élevés – caractéristiques des personnes arrivées du Congo avant l'année charnière 1991 – qui permettent aux parents de comprendre les enseignements et donc de soutenir leurs enfants en cas de difficulté. Les entretiens ne contiennent pas suffisamment d'informations pertinentes pour pouvoir se prononcer au sujet de l'accompagnement scolaire des populations d'origine polonaise.

« (Enquêteur) Et vous, vous aviez des contacts avec les enseignants à l'école (secondaire), et votre mari aussi ?

Oui, mon mari peu, mais moi, comme vous me connaissez ... (rires). Ils disent ils sont d'où ? Ah, cette fois il a bien travaillé, il doit encore faire, ça, ça, ça. Alors moi quand je rentre à la maison je tire les oreilles au petit, mon enfant »

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

« (Enquêteur). Et donc, vos 4 enfants accèdent à l'enseignement supérieur, ils passent évidemment par le primaire et le secondaire. De façon générale, de façon globale, ça s'est passé comment pour les 4 ?

Pour les 4, même en secondaire, toujours comme j'ai dit les garçons, il a fallu assister, tout le temps. Pas les lâcher. En secondaire, les filles, je ne les ai presque pas suivies et je disais toujours aux gens : « si vous avez un problème, venez me demander ». Et j'allais

aux réunions des parents, rencontrer les professeurs au moment de la remise des bulletins pour voir où sont les points faibles, où sont les points forts de manière à ce qu'à la maison, je puisse assister au niveau du travail que ce soit les filles, que ce soit les garçons, mais j'ai beaucoup plus assister les garçons que les filles.

(Enquêteur). Pendant l'école secondaire également ?

Oui. »

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

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

Les parents ont tendance à se préoccuper de l'influence néfaste que de mauvaises fréquentations pourraient éventuellement avoir sur leurs garçons. Ils sont par ailleurs soucieux de préserver la réputation de leurs filles et d'écartier le risque que représente la fréquentation des garçons. On note une tendance générale à exercer un contrôle plus restrictif sur les sorties et déplacements des filles que des garçons. Cette tendance est identifiable dans les quatre groupes investigués, mais apparaît, sauf exception, plus fréquente et plus prononcée dans les populations d'origine turque et marocaine que chez les personnes d'origine congolaise et moins encore dans les familles d'origine polonaise. Nous renvoyons à ce propos aux sections consacrées au traitement du genre et aux relations avec l'environnement, le cadre de vie et le quartier.

Les entretiens ont mis au jour une importante panoplie de stratégies utilisées par les parents pour contrôler les activités des enfants lorsqu'elles se déroulent en dehors de l'espace familial et de l'espace scolaire. Nous livrons ci-dessous, en vrac, une liste de ces stratégies, car elles sont disséminées dans les quatre groupes sans qu'il soit possible d'associer l'une ou l'autre de ces stratégies avec un groupe social spécifique.

- Interdire ou limiter les sorties (fixer des heures de rentrée au domicile familial)
- Interdire de fréquenter certains condisciples ou amis perçus comme nuisibles par les parents
- Inscire les enfants dans des activités sportives (danse, gymnastique) et/ou des mouvements de jeunesse
- Permettre aux enfants de jouer sur le trottoir à proximité du domicile familial tout en restant sous le regard des parents
- Organiser des sorties familiales au parc
- Autoriser certaines activités jugées estimables (fréquenter l'école de devoirs, se rendre à la bibliothèque, aller étudier chez un copain ou une copine)
- Se renseigner à propos des copains et des copines chez qui l'enfant souhaite se rendre
- Déposer et récupérer les enfants à l'endroit où leurs activités de loisir ont lieu.
- Accompagner l'enfant sur les trajets entre l'école et le domicile familial
- Opérer un contrôle des activités de l'enfant par téléphone

Deux stratégies particulièrement intéressantes méritent d'être explicitées et exemplifiées. L'enquête a permis d'identifier le cas de familles congolaises et turques qui ont déménagé pour soustraire leurs enfants à l'ambiance délétère du quartier urbain dans lequel ils vivaient précédemment.

« (Enquêteur) Où habitez-vous ?

A XXXX, mais un quartier résidentiel.

(Enquêteur) Ça fait longtemps que vous habitez là ?

Cela fait 15 ans. Alors, quand on a eu les papiers justement, on avait un peu d'argent, alors on a acheté là-bas. Par ce que d'abord on habitait YYYY, mais c'est très étranger, d'ailleurs beaucoup de Belges ont laissé les maisons. Ils ont vendu.

(Enquêteur) Vous habitiez YYYY avec vos enfants ?

Mais quand on a commencé à voir qu'ils devenaient des enfants qui pouvaient être influencés, entraînés. On a dit, on doit vite quitter.

(Enquêteur) Qu'est-ce que c'était cette influence

Mais peut-être que si l'enfant est faible, il peut être dehors, il peut être entraîné par des gens qui font des histoires de vente de drogue et des ceci et des cela, ou bien aller voler. Alors on a déplacé les enfants. Même par exemple Matonge, on va là-bas, c'est dommage de le dire, c'est mon pays, mais on va là-bas, juste tu prends la chose, mais tu ne restes pas parce qu'on ne veut pas cette culture qui est désordonnée. »

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

Un jeune répondant kurde de Turquie, dont la famille a autrefois résidé à Bruxelles et habite actuellement un quartier périphérique de Liège, explique que ses parents ont choisi de s'installer dans ce faubourg liégeois parce qu'il est particulièrement tranquille et donc propice à l'éducation des enfants :

« Bruxelles est une grande ville, il y a toutes sortes de gens, vivre dans un endroit comme ça c'est risqué pour les enfants. Pour ça ils ont préféré choisir un endroit où ce sera plus calme, seulement pour aller pour les études pour nous aussi. (...) On n'a pas cherché de maison à Bruxelles, Saint-Josse, ni à Schaerbeek, on a toujours cherché dans des endroits calmes comme à Diegem, Zaventem, et vers des endroits comme ça. »

(Homme, d'origine turque, kurde, classe d'âge 15-19 ans, génération 1, ainsi que le père de celui-ci)

Des parents musulmans amènent leurs enfants à fréquenter l'école coranique et la mosquée afin de renforcer leur éducation morale et religieuse et de favoriser une transmission identitaire et culturelle.

« À l'école XXXX, on donnait aussi le cours de l'Islam (une fois par semaine), mais c'était bien insuffisant, même si il était donné par un imam. Ce que je faisais, 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 50-54 ans, génération 1)

L'enquêteur qui a réalisé l'entretien synthétise comme suit le récit qu'il a recueilli auprès d'une jeune fille d'origine marocaine de génération 2 : « *Au niveau de la répartition des tâches liées à l'éducation des enfants, la jeune fille explique que son père s'occupe des études à l'école arabe des enfants (mercredi et samedi) ou sa maman parfois. Et pour l'école « français », c'est sa maman. Parce que sa maman a fait ses études ici, son père parle espagnol, mais également français et il aide également* ».

Les stratégies de contrôle sont fortement présentes pour les filles comme pour les garçons pendant le cycle primaire. La surveillance des activités de loisir des garçons s'amenuise très nettement aux alentours de la quinzisième année, pour disparaître totalement, dans certains cas. On note à ce propos un parallélisme évident avec la tendance relevée au point précédent, selon laquelle certains groupes de parents diminuent voire abandonnent l'accompagnement scolaire de leurs enfants lors de l'entrée dans le cycle secondaire.

« *C'est vraiment à partir de la 4e, 14-15 ans, où on a commencé un petit peu à sortir.* »

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

« *(Enquêteur) Et vous participiez à la vie de quartier ou pas ?*

Franchement, mais bien sûr, mais pas beaucoup, quand on a été un peu plus grand, je vais dire. J'ai pas traîné quand j'avais 13, 14 ou 15 ans j'ai pu traîner que quand j'avais 17 ans »

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

« *Alors le 1er (fils aîné), j'ai aucun problème avec lui, même s'il rentre à minuit. J'ai confiance en lui. Je sais qu'il ne va jamais rien faire de mal. Je sais qu'il ne traîne pas avec les gens pas bien. En tout cas, c'est ce qu'il me dit, j'espère que c'est vrai. Il n'y a pas de problèmes, je lui fais confiance, y a jamais de problèmes.* »

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

Contrairement aux garçons, les activités des filles restent tardivement (18 ou 20 ans) sous une surveillance parentale étroite, parfois jusqu'au mariage. Il s'agit d'une propension que l'on retrouve plus fréquemment dans les familles d'origine turque ou marocaine.

« *J'ai été élevée dans une culture extrêmement traditionnelle, donc les fois où j'ai pu sortir seule c'est à l'âge de vingt ans presque, dix-huit, dix-neuf ans quelque chose comme ça.* »

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

Extrait d'entretien synthétisé par l'enquêteur :

« *Durant ses primaires, l'interlocutrice n'avait pas d'activités extrascolaires. Elle et sa sœur jouaient parfois dehors avec les enfants du quartier, ce qu'ont autorisé leurs parents jusqu'à un certain âge. Vers 14-15 ans, le père leur a interdit de sortir pour éviter qu'elles ne fréquentent les garçons du quartier qui fumaient de l'herbe et traînaient dans les rues. L'interlocutrice les voyait cependant à la sortie de l'école, mais dit qu'elle ne les appréciait pas. Selon elle, la principale raison pour laquelle son père lui interdisait de les fréquenter est qu'il s'agissait de garçons étrangers, c'est-à-dire des Belges.* »

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

« Pendant mes études, que ce soit mon père ou ma mère, mes parents étaient très stricts. C'est-à-dire, que tant que je n'avais pas fini mes devoirs, pas fini ma matière, je ne pouvais pas sortir. En primaire je comprends, en secondaire je comprenais moins quand j'avais 16, 17 ans, que mon papa ne voulait pas que j'aie boire des verres avec mes copines. « T'as rien à faire là-bas, t'es trop jeune... ». Et je voyais les autres gosses, et pourquoi pas moi ?

(Enquêteur) -ils étaient sévères à ce niveau-là ?

Oui oui.

(Enquêteur) Et aussi par rapport à vos fréquentations ? Ils aimaient bien savoir avec qui j'étais, ça, c'est sûr. Mais ils n'étaient pas au point de venir vérifier. Si je sortais et bien voilà, si je devais revenir à une heure tardive, il fallait que je demande l'autorisation. Et je devais dire avec qui, pourquoi, comment, avec qui on allait, combien de temps, à quelle heure je rentrais, et si je rentrais une heure en retard et bien la prochaine fois que je demandais et bien c'était non parce que je n'avais pas respecté les termes du contrat.

(Enquêteur) Et en semaine il vous laissait sortir ?

En semaine non. Sauf si c'était pour aller étudier chez une copine. Je pouvais aller dormir une fois par moi chez une de mes amies. [...]

Et pour ce qui était des sorties, je ne pouvais pas rentrer à 3,4 heures du matin. Même après mes 18 ans... « Qu'est-ce que tu veux faire jusqu'à 3 heures du matin, les gens à cette heure-là ils dorment... ». Mon père déteste les boîtes. Ma mère a eu une sale expérience en boîte et elle n'a jamais voulu expliquer... ils ont été très stricts. Mais une fois que j'ai eu fini l'école, que j'ai eu mon boulot, ils ne me demandent même plus tu vas où, tu manges à la maison ? Oui, non ? »

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

L'âge de 15 ans apparaît toutefois comme une période charnière où les jeunes filles issues de famille musulmane sont susceptibles de prendre des décisions qui relèvent exclusivement de la sphère féminine, singulièrement le port du voile.

« (Enquêteur) À quel âge as-tu décidé de porter le voile ?

À 15 ans.

(Enquêteur) Comment as-tu pris cette décision ?

Je l'ai porté à 15 ans. J'avais une envie. Soudainement. Ma mère le porte, d'autres membres de ma famille le portent. Certaines de mes amies le portaient. J'ai décidé de le porter. »

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

7 Contournement de l'autorité parentale

Les professionnels de l'éducation et de l'action sociale (enseignants, personnel de CPMS, éducateurs, médiateurs scolaires) interrogés dans le cadre de l'étude ont insisté sur le fait que certaines catégories de parents migrants ne connaissant ni la langue d'enseignement, ni le système d'enseignement et se trouvent donc particulièrement démunis par rapport à la gestion de la scolarité leurs propres enfants. En effet, ces derniers occupent souvent une position de traducteur qui leur donne la possibilité de transformer ou de cacher à leurs parents des informations désagréables transmises oralement par un enseignant ou contenues dans un courrier postal ou dans un bulletin. Les parents sont placés dans une situation de dépendance qui les met à la merci d'éventuelles manipulations, duperies et

dissimulations échafaudées par leurs enfants. Cette situation handicape l'exercice de l'autorité parentale et annihile bien évidemment d'éventuelles réactions parentales en cas de difficultés scolaires, singulièrement des problèmes disciplinaires ou des résultats insatisfaisants.

Cette situation concerne tout particulièrement le cas de migrants turcs et marocains issus de milieux ruraux, non scolarisés et maîtrisant peu ou pas du tout le français. Ce n'est, par contre, absolument pas le cas des migrants congolais qui disposent généralement d'une assez bonne connaissance du français puisque cette langue fait officiellement partie des cinq langues nationales du Congo et qu'elle est utilisée comme langue d'enseignement dans les cycles primaires et secondaires. Les migrants d'origine polonaise occupent une position intermédiaire. Ils sont, en effet, comme les Turcs, confrontés à la barrière de la langue française qu'ils ne connaissent généralement pas du tout. Ils ont toutefois l'avantage considérable d'avoir été tous scolarisés en Pologne où l'accès à l'enseignement primaire et secondaire est depuis longtemps obligatoire et généralisé. Ils connaissent donc, pour l'avoir eux-mêmes vécu, l'organisation et les nécessités de l'apprentissage scolaire.

Les affirmations et analyses des professionnels sont confirmées, en miroir, par les entretiens réalisés auprès de personnes issues de l'immigration.

« J'ai toujours été traducteur pour mon père et quand il faut aller au CPAS ou dans les autres endroits, pour le gaz et tout, souvent c'était moi qui allais, par exemple si on partait pour voir Electrabel, je partais pour traduire. Ma sœur aussi parfois, mais le plus souvent c'était moi. »

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

« L'absentéisme, je n'ai pas vraiment connu cela non plus, même si j'avais l'autorisation de faire moi-même les mots d'excuse. Je l'ai utilisé une fois ou deux, sans plus. »

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

« Ils (les parents de l'interlocutrice) ne parlaient pas le français, mais quand ils voyaient du rouge ils demandaient au grand frère de traduire ou quand il y avait un prof, quand j'avais fait une bêtise à l'école on convoquait et ils venaient, on traduisait, mais on ne mentait pas on disait qu'on avait fait une bêtise ou quelqu'un traduisait, un médiateur. »

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

« [...] ma mère apprend (le français), mais mon père il n'a pas été à l'école, c'est juste comme ça, il a appris en parlant, mais c'est tout.

(Enquêteur) Et comment tu fais lorsque tu as des contrôles ou des papiers à faire signer?

Ben si j'ai des trucs à signer, je leur lis et eux ils signent ou c'est ma grande sœur, ma grande demi-sœur ou mon grand frère. »

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

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

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

« (Enquêteur) Vos parents ont-ils bien suivi votre scolarité ?

Non. À cause de la langue. Si j'avais la « mauvaise foi », si j'avais des devoirs à faire ou d'autres travaux, mon bulletin, etc. c'est moi qui décidais de tout. »

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

Plusieurs professionnels de l'éducation ont expliqué que les parents, montrent parfois de l'étonnement lorsqu'ils sont convoqués à l'école pour des problèmes de discipline ou d'absence répétées et que leur première réaction consiste souvent à mettre en doute ce que disent les enseignants, car ils ne peuvent comprendre comment leurs enfants qui se comportent respectueusement en famille peuvent avoir des comportements inacceptables dans l'enceinte de l'école. Franchissant un pas supplémentaire, un enseignant explique que, selon lui, les parents feignent parfois l'étonnement, mais qu'ils ne sont pas réellement dupes de la situation. Il explique cette attitude par la difficulté qu'éprouvent certains parents à admettre, en public, les déficiences de leurs propres enfants et préfèrent donc rester solidaires de ces derniers contre l'institution scolaire.

Les hypothèses formulées par les professionnels de l'éducation sont en grande partie corroborées par le témoignage particulièrement intéressant d'un jeune homme issu de l'immigration marocaine :

« (Enquêteur): Et tu devais rentrer directement après l'école ou pas?

Ouais. Ça dépend. Parfois j'allais manger, parfois j'allais jouer au foot, mais mes parents avant, on leur faisait croire qu'on travaillait, vous voyez ce que je veux dire. Tu vois si les parents ils ne savent pas comment tu es en dehors, parce qu'en vérité, les parents ils te connaissent pas vraiment, ils ne sont pas avec toi dehors, ils ne sont pas avec toi à l'école, comme je t'ai dit, c'est nous, on a fait les cons.

(Enquêteur) Et donc tes parents recevaient les mots, les coups de téléphone. Donc ils devaient quand même...

Ouais, ils se doutaient, mais tu sais bien, tu vois ton fils et tu te dis, non, mon fils il ne fait pas ça, tu vois c'est ton sang c'est...

(Enquêteur): Et ils ne croyaient pas l'école?

Si si. À force de tout le temps recevoir des appels, des appels ouais. Tu sais bien, tu donnes des coups, tu donnes des coups et le fils, il ne veut pas changer, qu'est-ce que tu veux faire. Ce type il se dit c'est lui qui doit comprendre. Moi mes parents ils m'ont suivi à 100%. Ils étaient derrière moi. »

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

Conclusions

Les migrants faiblement scolarisés ont tendance à accompagner la scolarité de leurs enfants pendant le cycle primaire et à diminuer fortement ou à cesser totalement le suivi scolaire dès l'entrée dans le cycle secondaire. Cette attitude s'explique en grande partie par une connaissance insuffisante de la langue d'enseignement et par l'absence du capital culturel indispensable pour assurer l'appui à la scolarité. Elle s'explique également par le fait que les parents estiment que l'adolescent atteint aux alentours de 15 ans un âge suffisant pour qu'il assume seul sa scolarité. Les parents assurent dès lors la base matérielle et l'éducation morale de l'enfant laissant au personnel enseignant et à l'adolescent lui-même la

responsabilité de l'éducation scolaire et pédagogique : « *Mon père, il me dit d'étudier pour moi, que si je ne veux pas étudier, il s'en fout, les études c'est pour moi* ».

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

L'absence d'appui familial à la scolarité s'accompagne souvent de nombreuses injonctions qui encouragent ou contraignent l'enfant à étudier afin qu'il accède à un diplôme important et à une profession valorisée et bien rémunérée. Ces injonctions sont très directement liées au puissant désir de mobilité sociale ascendante qui anime de nombreux parents migrants. Il arrive également que les familles soient indifférentes à la scolarité de leurs enfants soit que les parents n'en comprennent pas l'utilité, soit qu'ils se désintéressent de leur enfant, comme c'est le cas pour un nombre significatif de pères, mais aussi de quelques mères.

Nous inspirant notamment de la typologie des styles parentaux de D. Baumrind³, nous avons pu identifier trois configurations familiales:

Première configuration.

Les parents manifestent des attentes scolaires importantes qui génèrent un niveau de prescription élevé vis-à-vis du travail scolaire de l'enfant. Ce niveau élevé de prescription s'accompagne d'un soutien important, car les parents disposent de ressources considérables en matière scolaire. Cette configuration apparaît particulièrement favorable à des parcours scolaires réussis.

De nombreux migrants d'origine congolaise hautement scolarisés généralement arrivés en Belgique avant l'année 1991 afin de poursuivre leur parcours universitaire sont inclus dans cette configuration de même que quelques migrants d'origine marocaine ou turque disposant d'une formation de niveau universitaire.

Deuxième configuration.

Les parents manifestent des attentes scolaires importantes qui génèrent un niveau de prescription élevé vis-à-vis du travail scolaire de l'enfant. Ce haut degré de prescription ne s'accompagne que d'un faible soutien, car les parents ne disposent que de maigres ressources en matière scolaire et linguistique. Les adolescents (ou anciens adolescents) se plaignent de ce type de situation, car, privés d'appui, ils éprouvent beaucoup de difficultés à satisfaire les attentes de leurs parents. Il s'agit d'une configuration peu propice à la réussite scolaire.

Une part importante des migrants turcs et marocains faiblement ou moyennement scolarisés sont dans ce cas de figure, de même que les migrants congolais arrivés en Belgique après 1991. Ces derniers sont en effet moins scolarisés que leurs prédécesseurs. Ils ne migrent pas avec l'objectif de continuer un parcours universitaire. De plus, leur niveau de formation primaire et secondaire s'est considérablement amoindri avec la dégradation continue du système d'enseignement congolais au cours des 25 dernières années.

Troisième configuration.

3 BAUMRIND, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development* 37(4), 887-907

BAUMRIND, D. 1980. New directions in socialization research. *American Psychologist*. 35(7), 639-652

Les parents se désintéressent de la scolarité de l'enfant, le niveau de prescription est faible, de même que le soutien. Cette configuration, évidemment peu favorable à la réussite scolaire, est caractéristique de parents analphabètes qui n'appréhendent pas l'intérêt de l'école ou de parents indifférents au devenir de leurs enfants.

Pour terminer, relevons les effets scolaires extrêmement négatifs d'un autoritarisme exacerbé qui conduit certains pères à imposer à l'enfant des filières de formation qu'il refuse ou, suite à un échec scolaire, à sanctionner leur enfant en le mettant en apprentissage, en le contraignant à suivre un enseignement professionnel ou en tentant de l'inscrire dans l'enseignement spécialisé.

Bibliographie

BAUMRIND, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development* 37(4), 887-907

BAUMRIND, D. 1980. New directions in socialization research. *American Psychologist*. 35(7), 639-652

DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. 2011. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

