



## **Trajectoire scolaire et effet d'établissement : enquête parmi les jeunes bruxellois issus de l'immigration**

*Abdelkrim Bouhout*

© Une analyse de l'[IRFAM](#) – Liège, 2022 – n° 3

La présente contribution vise à montrer l'influence des contextes d'implantation des écoles (liés au territoire, à l'environnement social, culturel, économique de la commune) et les difficultés particulières qui y sont rencontrées notamment en termes d'échec scolaire, particulièrement celui des jeunes évoluant dans les quartiers relégués bruxellois et dont les parents ne tiennent pas compte de *l'effet d'établissement* lors du choix de l'école.

À l'égal des villes mondialisées, Bruxelles accueille des cohortes importantes de populations étrangères sur son territoire. Les mouvements migratoires rendent compte de cette dynamique d'attractivité métropolitaine (Labari, 2021) que les statistiques du Centre fédéral Migration mesurent dans ses rapports ([Myria, 2021](#)). Considérant que cette tendance dure depuis plus d'une décennie, la Belgique reste une terre d'élection pour des dizaines de milliers d'étrangers, plus spécifiquement Bruxelles, concentrant les bassins d'emploi, l'équipement social, les réseaux de solidarité primaire sur lesquels s'appuie le nouvel arrivant désiré ou « malvenu » sur le territoire (Putnam, 2002). Entre carrefour culturel et crispations identitaires, la forte coloration migratoire des quartiers bruxellois entraîne des conséquences au moins sur la morphologie des quartiers (Dessouroux, 2008), la déviance sociale, l'ethnostratification du marché du travail (Manço et Gatugu, 2018), le rapport au religieux (Devries et Manço, 2018) et le parcours scolaire.

### **Contexte scolaire bruxellois à la lumière des enquêtes internationales**

En Belgique, la division administrative repose sur quatre unités territoriales : région, province, arrondissement administratif et commune. Si cette dernière est l'unité de base, un découpage territorial plus fin permet de produire des données par quartier ou par secteur statistique. En matière d'enseignement, les données exploitables varient selon la focale que le chercheur privilégie. Globalement, les données par secteur statistique dépendent du recensement réalisé sur la base de registres administratifs, une fois par décennie. Cette occurrence n'est pas sans conséquence lorsqu'il faut confronter les données par secteur statistique aux relevés plus récents produits à partir d'un découpage territorial plus large (Monitoring des quartiers, Monitoring socio-économique...).

En 2015-2016, la population scolaire bruxelloise somme un total de 359989 élèves (enseignement francophone et néerlandophone confondus) dont 96370 fréquentant l'école primaire, 96 578, l'enseignement secondaire et 107217 dans l'enseignement supérieur et universitaire ([\(BSA, 2021\)](#)). Si les interruptions prématurées de scolarité dans l'enseignement secondaire sont éloquentes (12 % : Région de Bruxelles-Capitale, 11 % : Région wallonne, 6 % : Région flamande), les moyennes régionales des élèves [en retard](#) de deux ans et plus exposent au grand jour une fracture nette entre les deux communautés linguistiques : 24 % en Région de Bruxelles-Capitale, 18 % en Région wallonne et 4 % en Région flamande. Un tel écart de performance entre élèves habitant le même pays aurait pu éventuellement s'expliquer par le « melting-pot bruxellois » si les [enquêtes PISA](#) (OCDE) n'avaient disqualifié le mythe du « déclin culturel » soudé à « l'invasion migratoire ». Si les rudiments de la langue française manquent indéniablement aux primo-arrivants, — l'institutionnalisation en 2013 des [Bureaux d'Accueil pour Primo-arrivants](#) témoigne de cet état de fait (Nassaux, 2020) — c'est bien l'efficacité du système scolaire néerlandophone qui creuse l'écart sur son homologue francophone lorsque les évaluations portent sur les compétences non linguistiques des élèves.

## **Ségrégation urbaine et relégation scolaire**

Aux écarts de performances distinguant les systèmes scolaires francophone et néerlandophone s'articulent des mécanismes de ségrégation urbaine particuliers de l'histoire de l'immigration belge et de la morphologie urbaine bruxelloise (Morelli, 1992; Réa, 2001; Bouhout, 2015). Aux flux migratoires réinvestissant les quartiers populaires désertés de la Première couronne dans les années 60-70 (mouvement de périurbanisation des classes moyennes) ont succédé les politiques de revitalisation urbaine visant à attirer les contribuables actifs dans le centre-ville à partir des années 90. Si ces programmes ont contribué à attirer des ménages instruits dans les quartiers immigrés au regard de la dynamique internationale d'attractivité métropolitaine, elles ont indéniablement renforcé des mécanismes de ségrégation spatiale (Van Hamme et coll., 2016; Debersaques, 2017) chassant les anciens habitants des espaces nouvellement valorisés en direction des villes économiquement plus accessibles ou acculant les populations dotées de revenus précaires à s'entasser dans les secteurs relégués de la capitale, souvent à proximité des sites de logements sociaux. Dans le contexte particulier de la pandémie de Covid-19, le fait que les poches de non vaccinés se concentrent dans ces secteurs dévalorisés témoigne de cette vision délétère où les politiques de la ville et la concentration des ménages précaires dans certains quartiers recourent la défiance des publics populaires à l'égard des institutions.

Ensuite, reliés à la garantie accordée aux parents de choisir librement l'école des enfants, ces mécanismes de ségrégation urbaine couvent une logique compétitive où les ménages instruits s'emparent des places disponibles dans les établissements scolaires réputés de la capitale. S'érige alors une chasse « aux bonnes écoles » que la concurrence des réseaux d'enseignement exacerbe encore davantage eu égard à l'émulation entraînant le réseau officiel et libre confessionnel subventionné à voir rayonner leurs propres établissements, ce qui creuse encore davantage le fossé entre les « écoles d'élite » et les « écoles poubelles » (Van Haecht, 2001).

Cette logique d'attractivité des écoles réputées installant les ménages bruxellois dans une espèce «d'ultralibéralisme scolaire» génère des différences en termes de qualité d'instruction, de quadrillage des élèves, de concentration des redoublants, de participation des parents à la vie de l'école, de maîtrise de la langue et des législations scolaires et d'homogénéité ethnique dans certains établissements. C'est ce qui explique que la ségrégation inter-établissement est plus forte que la ségrégation intra-établissement à Bruxelles. Ce constat revient à admettre que l'origine sociale des élèves est moins déterminante que le choix de l'école dans la trajectoire scolaire.

Voilà pourquoi, les variations de [performances en lecture](#) entre établissements s'élèvent à 41 % en Belgique contre une moyenne de 29 % dans les autres pays de l'OCDE (dans l'échantillon [PISA 2018](#) composé de 79 pays). C'est ce que nous nommons «*effet d'établissement*» ou *ensemble de disparités significatives entre établissements scolaires liées à l'homogénéité socioculturelle et économique des bassins scolaires au regard de l'implantation de l'école choisie par les parents.*

Cette loi d'airain est aujourd'hui quantifiable au regard des données mesurant le retard scolaire communal au lieu d'implantation (selon les données de l'Institut bruxellois de statistiques en 2021). En 2018-2019, 91650 élèves fréquentaient l'enseignement secondaire ordinaire à Bruxelles (enseignements francophone et néerlandophone confondus). Renvoyé à l'échelle communale, cet effectif global se distribue variablement en fonction de la taille et de la couverture scolaire communale (de 308 élèves à Berchem-Sainte-Agathe à 19414 élèves à Ville de Bruxelles même si la majorité des communes accueillent plus de 1000 élèves en moyenne dans leurs établissements). Que l'on appréhende le retard scolaire de deux ans et plus au lieu d'implantation, et le contraste entre les communes abritant les écoles performantes et celles qui entassent les retardataires est patent. Moins de 10 % des élèves accusent un retard scolaire de deux et plus dans les établissements situés à Watermael-Boitsfort (3 %), Jette (6 %), Uccle (8 %). À l'opposé des communes entassant les retardataires dans leurs établissements : 32 % de l'effectif global à Molenbeek, Ixelles; 40 % à Saint-Gilles, 41 % à Forest, 45 % à Evere et record à Saint-Josse : 53 %. Soulignons que le lien entre retard scolaire et précarité sociale communale est significatif. Au regard de l'indice de richesse communale, force est de constater qu'à l'exception d'Ixelles, les communes concentrant les taux les plus importants d'élèves en retard scolaire sont moins riches.

Un tel écart entre parcours scolaires intra-communaux entraîne, comme déjà souligné, une ségrégation plus forte entre les établissements ce qui induit d'une certaine manière qu'un fils de médecin entamant ses classes secondaires à Saint-Josse bénéficiera d'un parcours scolaire moins performant que celui poursuivi par un fils d'ouvrier fréquentant une école située à Watermael-Boitsfort. Est-ce que les jeunes résidant dans les quartiers relégués bruxellois ont conscience de l'effet d'établissement? Quelles stratégies ont-ils adoptées devant le choix de l'école? Ont-ils planifié leur trajectoire scolaire avec leurs parents? Qu'en est-il du rapport à l'autorité et au langage à l'école? Qu'en est-il de la familiarité avec les savoirs transmis à l'école, des pratiques culturelles, du rapport stratégique à l'institution? Comment perçoivent-ils les retardataires au sein de la classe?

## Des parents et des jeunes peu familiers des savoirs et langages scolaires

Rappelons que notre enquête a ciblé essentiellement des jeunes issus de l'immigration résidant dans les quartiers relégués bruxellois, fréquentant les écoles du quartier. Appréhender l'effet d'établissement dans sa dimension réflexive demanderait à l'élargir vers les professeurs, les parents et la jeunesse résidant dans les quartiers aisés de la capitale.

Globalement, la familiarité des enquêtés avec les savoirs et le langage scolaire est, si ce n'est inexistante, fort lacunaire. D'abord les savoirs transmis à l'école rencontrent rarement ceux acquis à la maison, il s'érige même une frontière symbolique entre les connaissances « inédites » transmises à l'école et les savoirs d'appartenance (histoire familiale, coutumes, convictions) transmis dans la sphère domestique dans une forme de sécularisation mise en pratique sans être objectivée. Quant au langage, dans leur grande majorité, les enquêtés distinguent la langue « soutenue » transmise à l'école du langage trivial que les jeunes échangent entre eux. Soulignons que la langue d'origine est en voie de déculturation chez la plupart des enquêtés y compris ceux qui évoluent dans un ménage dont l'un des parents a bénéficié d'une instruction. En résumé, les jeunes parlent le français entre eux, dans la rue et à la maison. Il arrive même que l'enfant réplique en français à un parent employant la langue maternelle dans la sphère privée. Cette absorption de la langue maternelle par la langue du pays d'accueil augure une forme de déculturation disqualifiant les idées reçues sur le « repli communautaire ». Mais davantage encore, elle prive des parents pourvus d'une pratique rudimentaire de la langue française d'un vecteur de transition leur permettant d'établir le lien entre consignes scolaires et suivi des enfants. Ce dernier pouvait encore s'appuyer il y a deux générations sur une langue maternelle plus au moins maîtrisée par tous les membres de la famille.

Ensuite, de manière générale, le rapport stratégique à l'institution scolaire manque d'efficacité. Une lecture plus nuancée des interviews distingue néanmoins les jeunes dont les parents ont bénéficié d'une instruction de ceux évoluant dans des ménages sans diplôme. Dans le premier cas, les parents sont capables d'entamer une discussion sur l'avenir de l'enfant, le choix de l'école, abordant parfois la trajectoire scolaire sur le long terme par le recours d'un service externe venant renforcer les compétences du jeune en mathématique, en anglais... Dans le second cas, majoritaire dans l'échantillon, les parents se rabattent sur l'école à proximité du domicile, planifient rarement la trajectoire scolaire si ce n'est au détour d'échanges superficiels, d'un repli sur des pétitions de principe renvoyant l'enfant à son sort ou à son propre mérite : « C'est toi qui fais ta vie ». Pour autant que cette différence existe, rien chez les enquêtés ne semble conforter un rapport stratégique à l'institution où les discussions et actions mises en place par les parents viendraient soutenir une stratégie gagnante à long terme, une planification de la trajectoire scolaire adaptée aux perspectives et au contexte dans lequel baigne l'enfant. Au contraire, les postures méritocratiques font parfois écran à des ambitions scolaires situées aux antipodes du réel de l'enfant. De sorte que beaucoup de parents, par conformisme social vraisemblablement, valorisent l'enseignement général, confortent les enfants dans le choix de profession de prestige sans que ces futurs « médecin », « architecte » ne prennent la mesure de ce que ces

études exigent d'investissement de travail, sans que surtout, le choix du métier ne tienne compte de l'atmosphère scolaire dans laquelle baigne l'enfant.

Par ailleurs, notons que le désintérêt pour les pratiques culturelles est unanime. Pas un seul des interviewés ne bénéficie d'une pratique culturelle en dehors des remparts de l'école, des exigences scolaires (prêt de livres à la bibliothèque, sorties culturelles obligatoires). Aucun des enquêtés ne bénéficie d'un cours de théâtre, de photo, de musique, ne visite un musée de sa propre initiative, ce qui revient à admettre que pour parents et enfants, les pratiques culturelles ne participent pas d'un capital valorisable sur le marché scolaire et ce que Bourdieu (1979) nomme «capital scolaire incorporé» est si ce n'est ignoré, sans importance aux yeux de beaucoup de parents (instruits et sans diplôme confondus). Aussi, cet état de fait est en totale contradiction avec une idée reçue sur les parents d'immigrés qu'on taxe volontiers de «démissionnaires». Que du contraire. La plupart des enquêtés affirment que les parents sont prêts à recourir à une école de devoirs, à un professeur particulier, pour renforcer les chances de réussite de l'enfant. Ce qui revient à reconnaître que le parcours scolaire des jeunes est appréhendé dans sa dimension strictement écolière (renforcement des compétences scolaires) au détriment de pratiques culturelles renvoyées vers l'inutile ou la sphère des loisirs.

L'effet d'établissement est sans grande surprise, ignoré par les enquêtés, sans consistance. Si les jeunes évoluant dans un ménage instruit semblent tenir compte de la réputation de l'école, de l'environnement scolaire, des filières d'enseignement organisées au sein de l'établissement lors du choix de l'école, ces éclaircs de bon sens ne les mènent pas forcément vers un choix gagnant. Considérant que beaucoup d'entre eux estiment que toutes les écoles se valent pourvu que l'enseignement général y soit desservi, que le mérite individuel l'emporte sur tout le reste, peu importe les contextes dans lesquels baigne l'élève, que la concentration des aînés en classe est une opportunité à saisir pour les jeunes dépourvus d'expériences, que les règles scolaires sont identiques dans l'ensemble des écoles. Lorsque certains enquêtés font valoir une variation des règlements entre les écoles, cette différence influence rarement le choix de l'enquêté, elle semble juste reliée aux convictions personnelles, à la parure, bref, renvoyée à des considérations identitaires ou à une demande de reconnaissance. Si bien que les filles qui portent le voile distinguent les écoles en fonction de celles qui le tolèrent ou pas, que d'autres classent les écoles selon que le «port du jogging», «la couleur des cheveux» soient admis au sein de l'établissement. En de rares occasions, l'école est différenciée eu égard à la rigueur des professeurs, celle des enseignements reçus. Le professeur est alors collé au pilori dans ce qui distingue bonnes et mauvaises écoles. Enfin, soulignons que six jeunes sur les dix interviewés ont choisi l'école à proximité du domicile et qu'un septième enquêté s'est volontairement orienté vers une école pour retrouver les «amis» du coin, ce qui installe cette conduite dans une forme de prolongation de la vie du quartier à l'école.

## Renforcer le rapport stratégique à l'école et le rôle des pouvoirs publics

Premièrement, l'indigence culturelle et la forte réclusion des jeunes dans la sphère du quartier nécessitent une action politique forte en direction du secteur associatif afin qu'il déploie une offre d'activités culturelles soutenues vers les publics issus de l'immigration en veillant à ce que ces initiatives renforcent l'initiation aux arts et qu'elles rompent avec la surconsommation de technologies numériques mal employées. En second lieu, le rapport stratégique à l'institution défailtant réclame une action réinscrivant l'école dans son écoumène. Autrement dit, d'une part, une école qui serait consciente des conditions anthropologiques dans lesquelles évoluent les jeunes du quartier en recrutant du personnel familial de ces publics sans pour autant sombrer dans une politique des «grands frères», d'autre part, des parents qui réinvestiraient la vie de l'école au travers d'actions citoyennes, de la constitution de comités de parents ou de comités de quartier. Ce qui nous amène à recommander que jeunes et parents issus de l'immigration gagneraient à bénéficier d'une action pédagogique veillant à renforcer leur connaissance du système scolaire : filières d'enseignement, législations scolaires, métiers en pénurie, acteurs périphériques de l'école, bourses et échanges internationaux, vade-mecum permettant aux parents de planifier un parcours scolaire sur le long terme. Par ailleurs, nous insistons sur le fait que la déculturation de la langue d'origine dans la sphère privée appelle au moins à un renforcement des cours de français en direction des parents issus de l'immigration, y compris ceux installés de longue date à Bruxelles.

Enfin, l'effet d'établissement étant peu objectivé par les enquêtés, il revient aux pouvoirs publics d'assainir si ce n'est de neutraliser, la concurrence que se livrent des réseaux d'enseignements placés dans une situation de «quasi-marché scolaire», d'enrayer la «chasse aux bonnes écoles» profitant d'abord aux classes moyennes éduquées. Le premier dysfonctionnement nécessiterait une révision de l'article 19 de la Constitution garantissant aux parents le libre choix de l'école des enfants, ce qui reviendrait à instaurer un système de «carte scolaire» dont on connaît les inconvénients en France. Le second dysfonctionnement demanderait que la politique d'attribution des écoles s'appuie sur un système de quotas renforçant la mixité sociale au sein des écoles au travers notamment d'une prise en compte du niveau d'instruction des parents. Soulignons que ces pratiques sont monnaie courante dans les écoles dites «d'élite» et qu'elles contribuent à concentrer dans certains établissements les enfants évoluant dans des ménages instruits. Une politique de quotas pourrait soutenir dans le même sens une forme d'hétérogénéité sociale volontaire au sein des établissements, ce qui atténuerait l'effet d'établissement.

## Bibliographie

- Bouhout A. (2015), *Essai sur la visibilité des migrants relégués*, Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu P. (1979) *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.
- Debersaques S. (2017), «Équipement culturel et développement urbain : le centre d'art contemporain WIELS, héraut des logiques de transformation d'un quartier populaire?», *Brussels Studies*, Collection générale, n° 112.
- Dessouroux C. (2008), *Espaces partagés, espaces disputés. Bruxelles, une capitale et ses habitants*, Bruxelles : Université Libre de Bruxelles et Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale.

- Devries M. et Manço A. (2018), *L'islam des jeunes en Belgique. Facettes de pratiques sociales et expressives*, Paris : L'Harmattan.
- Labari B. (2021), *La Mondialisation des configurations d'en bas. Pour une sociologie critique des processus transnationaux*, Chaumont : Douro.
- Manço A. et Gatugu J. (2018), *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs*, Paris : L'Harmattan.
- Morelli A. (1992), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours*, Bruxelles : Éditions Vie ouvrière.
- Nassaux J-P. (2020), « La politique d'accueil et d'intégration des primo-arrivants en Région bruxelloise (2004-2020) », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2485, p. 5-58.
- Putnam R. D. (2002), *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford University Press.
- Rea A. (2001), *Jeunes immigrés dans la cité. Citoyenneté et politique publique*, Bruxelles : Labor.
- Van Haecht A. (2001), *L'École des inégalités*, Mons : Éditions Talus d'approche.
- Van Hamme G., Grippa T. et Van Crielingen M. (2016), « Mouvements migratoires et dynamiques des quartiers à Bruxelles », *Brussels Studies*, Collection générale, n° 97.