

# Table des matières

---

<b>Remerciements.....</b>	<b>1</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Problématique .....</b>	<b>6</b>
2.1 Contexte de la recherche .....	6
2.1.1 Migration en Suisse .....	6
2.1.2 Etat des statistiques au sujet de la communauté albanaise en Suisse	6
2.1.3 Les causes de la migration albanaise en Suisse .....	7
2.1.4 L'intégration des Albanais en Suisse .....	9
2.1.5 Profil professionnel et socio-économique des familles albanaises .....	9
2.1.6 Les élèves migrants albanais et le système éducatif suisse .....	11
2.1.7 Importance de la culture et des traditions sur l'éducation .....	12
2.2 Etat des recherches concernant la relation école-famille .....	14
2.3 Etat des recherches concernant la relation école-famille migrante .....	14
2.4 Objectif de la recherche et orientation disciplinaire .....	16
<b>3. Cadre conceptuel .....</b>	<b>16</b>
3.1 La relation école-famille .....	16
3.1.1 Le niveau socio-économique .....	16
3.1.2 La participation parentale .....	17
3.1.3 Les diverses formes de collaboration .....	19
3.1.4 Le partenariat (ou coéducation) .....	20
3.2 La relation école-famille migrante .....	20
3.2.1 Les pratiques culturelles des parents .....	21
3.2.2 Les ethnothéories de l'éducation .....	21
3.2.3 L'acculturation.....	24
3.2.4 La communication interculturelle .....	25
3.2.5 Stratégies des parents migrants liés à la scolarisation de l'enfant....	28
<b>4. Question de recherche.....</b>	<b>31</b>
<b>5. Méthode de recherche .....</b>	<b>31</b>
5.1 Méthode de recueil des données .....	31
5.2 Critères de sélection.....	32
5.3 Guide d'entretien .....	32
5.4 Echantillon.....	33
5.5 Recueil et traitement des données .....	35
<b>6. Analyse et interprétation des données.....</b>	<b>35</b>
6.1 Profil des familles .....	35

6.2	Caractéristiques de la migration .....	36
6.3	Pratiques éducatives .....	36
6.4	Sentiment de double appartenance .....	39
6.5	Participation aux tâches scolaires .....	41
6.6	Différences valeurs Suisse / pays d'origine .....	43
6.7	Différences école pays d'origine / Suisse .....	46
6.8	Relation avec l'école .....	48
6.9	Communication interculturelle .....	50
6.10	Mode de collaboration.....	53
<b>7.</b>	<b>Synthèse des résultats .....</b>	<b>54</b>
<b>8.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>56</b>
8.1	Apports de la recherche .....	56
8.2	Prolongement .....	56
<b>9.</b>	<b>Distance critique .....</b>	<b>57</b>
<b>10.</b>	<b>Bibliographie .....</b>	<b>58</b>
<b>11.</b>	<b>Attestation d'authenticité.....</b>	<b>63</b>
<b>12.</b>	<b>Liste des annexes .....</b>	<b>64</b>

# 1. Introduction

---

Selon LEO (2011), le but de l'école est « d'assurer, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. Les parents favorisent le développement physique, intellectuel et moral de leur enfant. Ils le soutiennent dans sa formation. » Art. 5 alinéa 1

De plus, « dans le respect de leurs rôles respectifs, les parents et les enseignants coopèrent à l'éducation et à l'instruction de l'enfant » Art. 128 alinéa 1

Ces articles de lois témoignent l'implication toujours plus grande des parents dans le système scolaire d'aujourd'hui. C'est pourquoi nous allons nous pencher sur l'étude des relations entre les familles et l'école. Plus précisément, cette recherche va s'intéresser à la relation qu'entretiennent les parents albanophones avec le milieu scolaire. Elle permettra de relever les conceptions qu'ont les parents issus de cette communauté.

Il nous a semblé important d'aborder ce thème, car nous vivons dans une société où la diversité culturelle est toujours plus prononcée. De plus, vu le nombre conséquent de personnes issues de la migration albanaise, nous pensons qu'il est essentiel d'étudier les caractéristiques de cette culture, souvent méconnue de par sa complexité, afin de mieux comprendre la relation qu'ils entretiennent avec les acteurs scolaires.

D'autre part, ayant grandi au sein de cette communauté, nous avons pu remarquer que la relation de nos parents avec l'école n'était pas toujours facile. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous pencher davantage sur cet aspect. Selon Changkakoti & Akkari (2008), la relation qu'entretiennent les parents migrants avec l'école est souvent asymétrique, ce qui cause des malentendus rendant cette relation davantage compliquée. Ainsi, des barrières langagières mais également culturelles peuvent fragiliser cette relation. Aussi, nous avons choisi d'étudier en profondeur la relation qu'ont les parents issus de cette communauté avec l'école.

Ce travail nous aidera à comprendre la collaboration avec les familles issues de la diversité culturelle que nous rencontrerons dans notre carrière. En effet, vivant dans une société en constante mutation, il est important de prendre en compte les différents aspects influençant la relation entre les parents et l'école. Ce travail nous aidera aussi à comprendre la problématique de la relation école-parents pour améliorer la communication en général et particulièrement avec les parents issus de la migration.

A travers notre recherche, nous tenterons d'identifier le type de relation qu'entretiennent ces familles avec l'école et nous expliciterons certains éléments contextuels pouvant l'influencer. Nous décrirons également quel type de stratégie les parents mettent en place en ce qui concerne le suivi scolaire de leurs enfants.

Tout d'abord, nous allons situer le contexte de la recherche en présentant des statistiques actuelles. Nous dresserons un profil de la communauté albanaise, en traçant les différentes vagues de migration et en relevant les aspects caractéristiques de cette communauté complexe.

Nous allons ensuite plonger dans la littérature scientifique afin d'éclairer et de définir le concept pilier de notre travail qui est la relation école-famille, en relevant certains aspects qui peuvent l'affecter, comme le niveau socio-économique ou le degré de participation parental.

Dans un troisième temps, nous exposerons la méthode de recueil de données, soit l'entretien semi-directif, avec quatre familles interrogées. Nous présenterons également le profil de celles-ci.

S'en suivra la quatrième partie de notre travail, durant laquelle nous analyserons et interpréterons les propos des familles interviewées dans une perspective comparative tout en faisant des liens avec notre cadre conceptuel.

Ainsi, la question de départ que nous nous posons est :

**« Est-ce que le fait d'être parents issus de la migration albanaise a un impact sur la relation école-famille ? »**

## **2. Problématique**

---

### **2.1 Contexte de la recherche**

#### **2.1.1 Migration en Suisse**

Notre société baigne dans la pluriculturalité. En effet, la cohabitation des quatre langues nationales ainsi que la présence de multiples cultures issues de populations d'origines diverses, ont amené la Constitution Suisse à adopter le principe de la diversité culturelle (OFC, 2012). Selon l'Office fédéral de la statistique (2016), la Suisse est un des pays européens qui accueille les plus fortes proportions d'étrangers : en 2015, 2,049 millions d'étrangers vivaient en Suisse, soit le 25% de la population résidente permanente. En Valais, en 2016, les statistiques démontrent que sur une population résidente de 337'590 habitants, plus de 78'000 sont étrangers (OFS, 2016).

C'est à partir des années 80 que le flux migratoire a fortement augmenté. En effet, les migrations de travailleurs saisonniers ont laissé place aux migrations familiales (Haug, 2003). En 2015, les Portugais représentaient la principale communauté étrangère suivi des Allemands, puis des Italiens, des Kosovars, des Français ainsi que des Macédoniens (OFS, 2016).

En ce qui concerne l'école en Suisse, sur 910'285 élèves de primaire et secondaire, ceux issus de la communauté étrangère représentaient le 25.6% (OFS, 2015).

Ainsi, la Suisse se révèle être, depuis plusieurs années, une terre d'accueil pour les migrants. Par conséquent, ce phénomène de migration a modulé le système éducatif suisse et a engendré des besoins d'adaptation. En effet, les écoles et le système éducatif ont principalement été touchés par ce phénomène et ont dû gérer au mieux l'arrivée massive des élèves allophones tout en s'adaptant et prenant en compte la diversité culturelle et linguistique.

#### **2.1.2 Etat des statistiques au sujet de la communauté albanaise en Suisse**

Les Albanais, désignés comme tels en référence à la langue albanaise, proviennent de divers pays. Ils sont originaires non seulement d'Albanie mais également de pays de l'ex-Yougoslavie, soit le Kosovo, la Macédoine ainsi que la Serbie et le Monténégro (ODM, 2013). Il s'agit d'une communauté complexe se caractérisant par plusieurs provenances sociales et différentes appartenances religieuses : catholiques, musulmans, orthodoxes, etc. (Burri Sharani et al., 2010).

En Suisse, les Albanais représentent une communauté de migrants parmi les plus importantes. Les personnes issues de cette communauté vivant en Suisse viennent principalement du Kosovo, de la Macédoine et de la Serbie et Monténégro. Ainsi, dans notre travail, pour des raisons de simplification, nous parlerons des Albanais, ou de la

communauté albanaise, bien qu'elle ne soit pas une communauté monolithique. Il est essentiel de relever qu'il est ardu d'énoncer des données statistiques exactes quant à cette communauté car en plus du fait qu'il s'agisse d'une communauté dispersée dans plusieurs pays, un nombre considérable de migrants albanophones ont été recensés en tant que Yougoslaves jusqu'en 1998, puis en fonction de leur pays de résidence. De ce fait, cela ne nous donne aucune indication quant à leur appartenance à la communauté albanaise (ODM, 2013). De plus, Les Kosovars, eux, étaient recensés en tant que Serbes jusqu'en 2008, année d'indépendance du Kosovo (Burri Sharani et al., 2010).

Ainsi, afin de nous rapprocher au mieux statistiquement de cette communauté, nous avons contacté l'Office Fédéral des Statistiques qui nous a transmis une étude réalisée en 2014 sur la communauté albanophone en Suisse.

Comme nous l'indique le tableau ci-dessous, la population albanophone s'élevait à un total de 190'348 en 2014.

Langue principale	Sexe	Nombres absolus	Intervalle de confiance : ± (en %)
Albanais	Hommes	98 311	9,3%
	Femmes	92 037	9,8%
	Total	190 348	6,7%
Total	Hommes	3 366 996	1,0%
	Femmes	3 462 614	0,9%
	Total	6 829 610	0,3%

Figure 1 : La population résidente permanente selon la langue principale « albanaise » en Suisse », 2014 (OFS, 2016)

La population albanaise en Suisse est présente dans tout le pays. Elle se concentre principalement dans les agglomérations urbaines de Zürich, Bâle et Lucerne comme nous l'indique l'illustration ci-dessous.

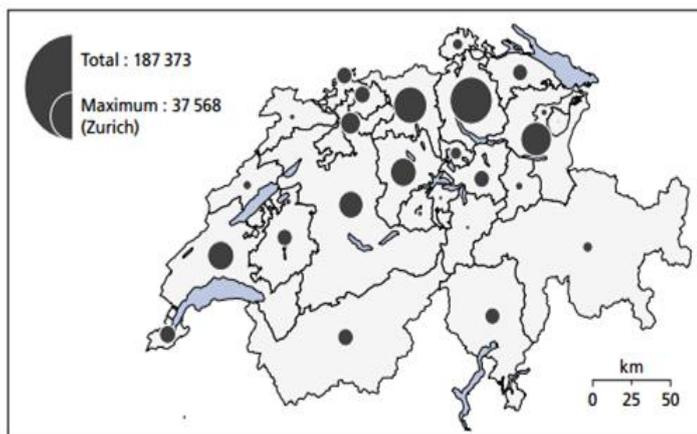


Figure 2 : Effectif des résidents permanents originaires du Kosovo, de Serbie et du Monténégro, par canton, 2007 (Burri Sharani et al., 2010 p.37)

### 2.1.3 Les causes de la migration albanaise en Suisse

La communauté albanaise est arrivée en Suisse par plusieurs vagues successives. Diverses raisons ont conduits les migrants albanophones à quitter leur pays d'origine. L'histoire migratoire de cette communauté s'étend sur plus de quarante ans. Elle connaît trois phases principales :

## 1. L'immigration de travail saisonnier

Durant une trentaine d'années, l'immigration albanaise en Suisse a été une migration de travail saisonnier. La première vague date des années 60. La précarité des régions albanophones obligeait les travailleurs à quitter leur pays d'origine pour rejoindre la Suisse en espérant y retrouver une meilleure vie. Bien accueillis, et considérés comme de très bons travailleurs, les Yougoslaves de cette époque constituaient une main-d'œuvre bon marché (Burri Sharani et al., 2010).

## 2. L'immigration par regroupement familial

Vers la fin des années 80, les anciens saisonniers (des années 60) ont enfin obtenu une autorisation de séjour annuel après 4 séjours de 9 mois en Suisse. Contrairement à leur projet de départ, ceux qui ont la possibilité de s'établir en Suisse profitent de ce privilège. La communauté albanaise n'est désormais plus composée uniquement d'hommes. Les femmes et les enfants viennent rejoindre le chef de famille sur le territoire helvétique. Cependant, comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous, une diminution de la population étrangère en Suisse est perceptible à partir de 1992. Cette décroissance est due à la nouvelle politique migratoire imposée par la Confédération : le modèle des trois cercles (Burri Sharani et al., 2010). Celle-ci oblige la suspension de l'octroi de permis de séjour et de travail aux ressortissants d'ex-Yougoslavie non qualifiés ce qui marque un coup d'arrêt de l'immigration provenant des pays du troisième cercle et de ce fait, des pays ex-yougoslaves (Commission fédérale des migrations, 1991). Les partisans de cette nouvelle loi relèvent une difficulté d'intégration des personnes provenant des régions culturelles éloignées de celle de la Suisse en faisant référence aux ressortissants d'ex-Yougoslavie ainsi qu'aux Turcs. Ce modèle a été critiqué par la Commission fédérale suisse contre le racisme (1996) qui a estimé que « le modèle des trois cercles, avec ses prémisses ethnocentriques, exerce un effet discriminatoire à l'égard de certains groupes d'habitants étrangers en Suisse et encourage les préjugés fondés sur l'hostilité à l'étranger et le racisme culturel à l'encontre des personnes appartenant au troisième cercle ou supposées telles. » (p.7). C'est notamment le cas des ressortissant ex-yougoslaves, ainsi que des Trucs, nombreux en Suisse.

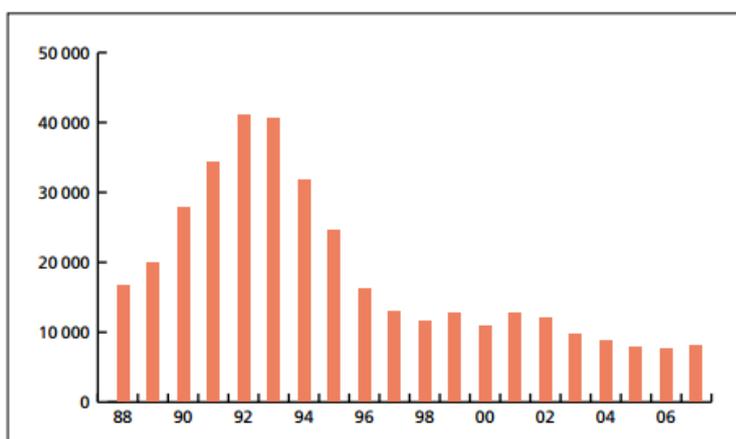


Figure 3 : Augmentation annuelle de la population résidente permanente des Etats de l'ex-Yougoslavie 1988-2007 (nombre de personnes) (ODM statistique des étrangers 2007, dans Burri Sharani et al., 2010, p. 27)

## 3. L'immigration de guerre (droit d'asile)

Le 6 mars 1998, Slobodan Milosevic, président de la Serbie, annonce la guerre au Kosovo. Cette province est victime d'un nettoyage ethnique, ce qui explique une forte immigration kosovare en Suisse durant les années 90 comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous.

Près de 50'000 réfugiés de guerre arrivent en Suisse entre 1998 et 1999 (Burri Sharani et al., 2010).

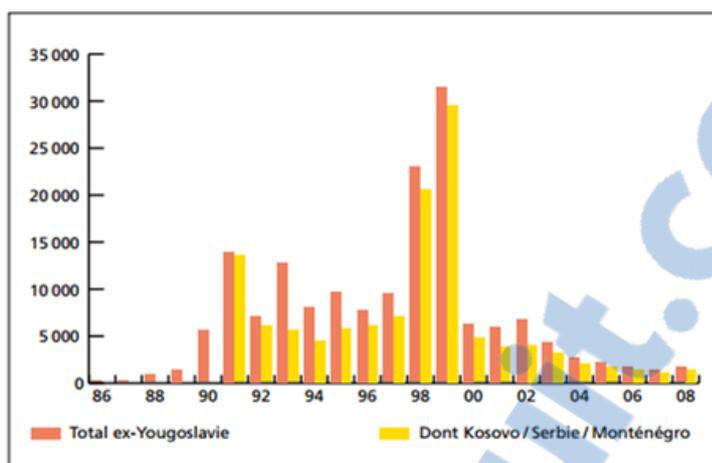


Figure 4 : Evolution du nombre de requérants d'asile originaires d'ex-Yougoslavie, 1986-2008 (ODM, statistique en matière d'asile, dans Burri Sharani et al., 2010, p. 29)

L'arrivée des premiers requérants d'asile du Kosovo remonte à cette période. Le chiffre des ressortissants de l'ex-Yougoslavie passe de 140'000 à 320'000 grâce à l'accord du droit d'asile.

Cette forte immigration albanaise provenant du Kosovo a contribué à la mauvaise image de cette communauté et ce particulièrement dans les cantons alémaniques où l'immigration kosovare était davantage présente. Ainsi, cette communauté qui est perçue comme un fardeau pour la société, est devenue le bouc émissaire des médias Suisse (Burri Sharani et al., 2010).

#### 2.1.4 L'intégration des Albanais en Suisse

Selon l'ODM (2013), les Albanais seraient à la traîne en matière d'intégration par rapport à d'autres communautés étrangères installées en Suisse, ceci aussi bien au niveau politique, économique ou de leur formation. Le cadre culturel et familial relativement traditionnels ainsi que la mobilisation autour de la cause nationale expliquerait en partie ce phénomène qui agit négativement sur l'intégration des individus issus de cette communauté de même que sur la mobilité sociale.

Cette difficulté d'intégration serait également due au fait que le projet migratoire de beaucoup de familles albanaises était instable. Ils étaient en Suisse, mais se souciaient de la situation politique qu'il y avait au pays. De plus, comme pour beaucoup, leur projet de base était de retourner vivre au pays une fois leur situation financière améliorée ou la guerre terminée (Burri Sharani et al., 2010).

Les Albanais migrants, installés en Suisse pour ces raisons économiques ou politiques, se retrouvent confrontés à un mode de vie et une culture bien différente de celle de leur pays d'origine, ce qui représente un frein à l'intégration.

#### 2.1.5 Profil professionnel et socio-économique des familles albanaises

La plupart des Albanais travaillent dans des secteurs de l'agriculture, du bâtiment ou de l'hôtellerie comme nous l'indique le graphique ci-dessous (figure 5) ; ils ont donc un niveau

socio-économique assez bas. En effet, beaucoup sont restés dans le domaine où ils ont été engagés lors de leur arrivée en Suisse. Nous pouvons également remarquer, que les hommes travaillent principalement dans le secteur de la construction et exploitation minière et dans l'industrie, alors que les femmes se retrouvent principalement dans le secteur de l'hôtellerie et la restauration mais aussi dans le secteur industriel.

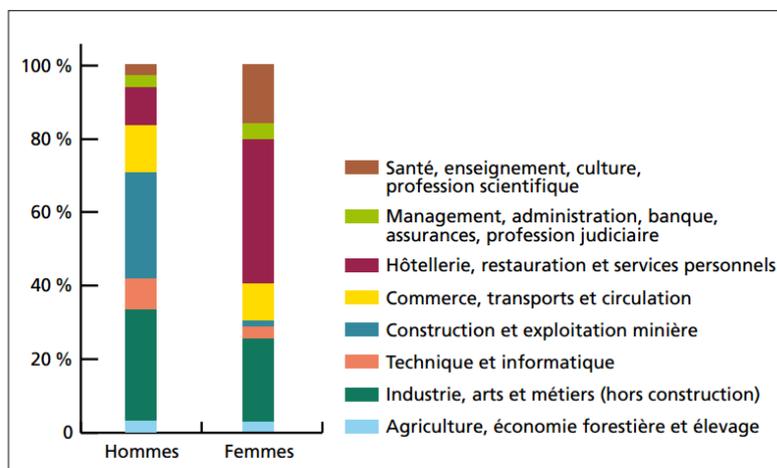
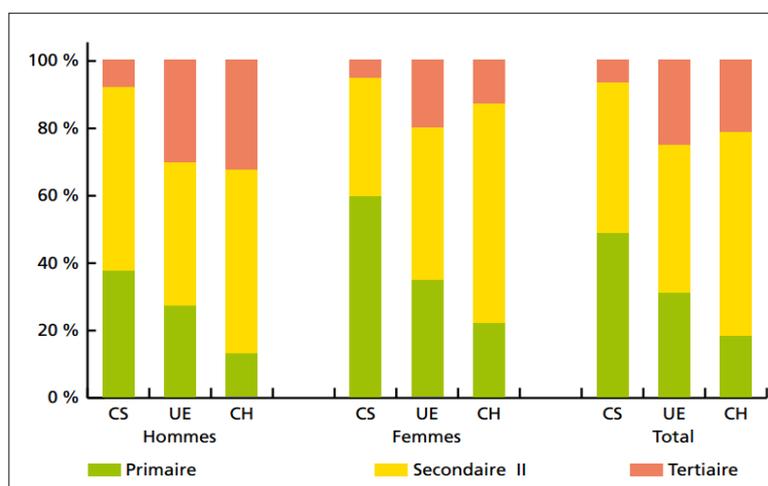


Figure 5 : Métiers des actifs originaires du Kosovo, de Serbie et du Monténégro, 2003-2007 (en %) Source : OFS, ESPA 2003-2007, dans Burri Sharani et al., 2010, p.14

Les statistiques de l'OFS (2007) sur le niveau de formation relèvent, sur le graphique ci-dessous, que les travailleurs non qualifiés sont en partie des ressortissants originaires du Kosovo, de Serbie et du Monténégro. Ceux-ci sont caractérisés par un niveau de formation principalement inférieur à celui des Suisses. Ils sont également rares à être titulaires d'un diplôme tertiaire (figure 6). De plus, la plupart des travailleurs n'ont acquis que des connaissances élémentaires dans la langue nationale.



CS = code pays ISO attribué à l'ancienne communauté étatique de Serbie-et-Monténégro  
 UE = UE-15 et pays de l'AELE  
 Proportions calculées sans valeurs manquantes. Données non pondérées. Origine = nationalité à la naissance

Figure 6 : Niveau de formation de la population résidente permanente (15 ans et plus) selon l'origine, 2003-2007 (en %) Source : OFS, ESPA, 2003-2007, dans Burri Sharani et al., 2010, p.45

Burri Sharani et al. (2010) remarquent également que les femmes issues de cette communauté sont nettement sous-représentées sur le marché du travail en comparaison à

leurs compatriotes masculins. Ils expliquent cela par le rôle de « gardienne de foyer » que détient traditionnellement la mère de famille albanaise. Arrivés en Suisse, nombreux sont ceux qui, dans un premier temps, ont conservé cette répartition des rôles. Cela explique aussi pourquoi ces femmes connaissent généralement moins bien le français que leurs compatriotes masculins. Ces auteurs (2010) stipulent que ce phénomène est en perte de vitesse car les couples albanais, dont les deux membres sont actifs sont de plus en plus nombreux et ce particulièrement chez les jeunes de la deuxième génération (Burri Sharani et al., 2010).

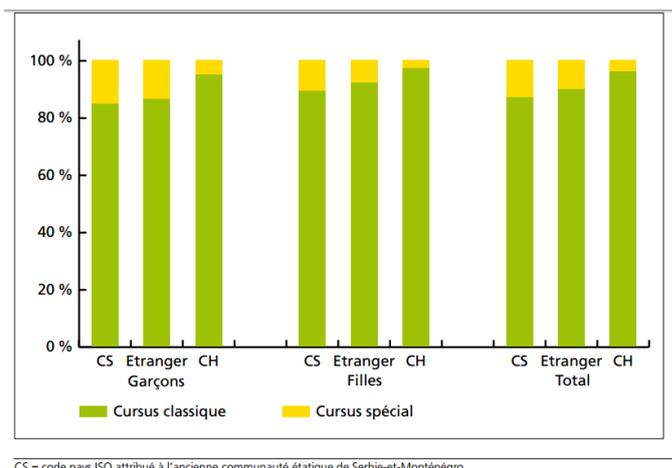
Ainsi, les familles migrantes albanaises, demeurant dans une instabilité économique et psychologique devaient faire face à ces nombreux facteurs qui freinaient leur intégration dans le pays d'accueil ainsi que leur collaboration avec le système éducatif de leurs enfants. A cette période de la migration, nous pouvons donc constater que ces éléments ne sont pas vraiment favorables à une bonne collaboration entre parents migrants albanais et école.

### 2.1.6 Les élèves migrants albanais et le système éducatif suisse

Même s'ils ont un meilleur accès à la formation que leurs parents, les enfants et adolescents issus de l'immigration kosovare ont des difficultés à s'adapter au système éducatif suisse, qu'ils soient nés sur le territoire helvétique ou non. Les causes de cette difficulté à trouver leurs repères dans le système scolaire sont diverses : le faible niveau de formation des parents, le contexte éducatif familial et leur vécu migratoire.

Il est important de relever que pour beaucoup d'enfants nés au Kosovo, il était très difficile parfois même impossible d'être scolarisé en raison des mesures nationalistes mises en place par les Serbes, d'où un faible niveau de formation. Ainsi, arrivés en Suisse, leur intégration se présentait d'autant plus difficile. En effet, non seulement ils devaient s'accoutumer à un nouveau cadre de vie, un nouvel environnement scolaire, social et familial, mais ils devaient surtout rattraper le retard scolaire. De plus, même si beaucoup de parents espéraient que leurs enfants réussissent en Suisse, leur faible niveau de formation, la maîtrise d'une langue nationale suisse restreinte, leur manque de disponibilité dû au travail, rendaient difficile l'accompagnement scolaire apporté à leurs enfants. Ainsi, mal outillés, et surtout par manque de connaissance du système éducatif suisse, ils n'avaient souvent pas conscience de l'importance de l'encadrement et du soutien parental dans les performances scolaires des enfants. Aujourd'hui, même si la jeune génération kosovare s'oriente davantage vers des filières supérieures, cela ne reste qu'une minorité (Burri Sharani et al., 2010).

Selon Burri Sharani et al. (2010), au niveau primaire, les élèves d'origine étrangère sont plus souvent orientés vers des classes spéciales que les élèves suisses. Ceci est notamment perceptible chez les élèves ressortissants du Kosovo, de Serbie et du Monténégro dont 15% des garçons et 11% des filles sont placés dans un cursus spécial, soit trois fois plus que les élèves autochtones (figure 7).



CS = code pays ISO attribué à l'ancienne communauté étatique de Serbie-et-Monténégro

Figure 7 : Répartition des classes au degré primaire, selon le cursus et la nationalité, 2007-2008 (%). Source : OFS, statistiques des élèves et des étudiants, années scolaire 2007-2008, dans Burri Sharani et al., 2010, p.49

Toutefois, toujours selon ces auteurs, même s'il reste clairement sous-représenté dans le degré tertiaire, l'effectif évolue et continuera d'augmenter durant ces prochaines années. Cette évolution serait due à un ancrage progressif de la communauté albanaise dans la société helvétique, mais également à un meilleur encadrement parental des enfants. En effet, les parents issus de cette communauté sont aujourd'hui plus familiers avec le système éducatif suisse, mais ont également plus de contact avec les parents suisses, ce qui facilite grandement le soutien scolaire de leurs enfants (Burri Sharani et al., 2010).

De plus, Burri Sharani et al. (2010) affirment également que pour les familles vivant en Suisse, dont les parents ne parlent que très peu le français, les enfants ainsi que les jeunes Albanais sont perçus comme des médiateurs entre le monde familial et le monde scolaire.

Ainsi, afin de comprendre le statut des élèves albanais dans le système scolaire suisse, il est indispensable de prendre en considération les facteurs de type culturel mais aussi les barrières linguistiques qui peuvent également avoir un impact sur la relation école-famille comme le soulève Caille (1992).

### 2.1.7 Importance de la culture et des traditions sur l'éducation

La population albanaise présente en Suisse est principalement de confession musulmane. Les membres de la première génération restent davantage attachés à la pratique du culte alors que pour leurs descendants la question nationale prime la foi (Burri Sharani et al., 2010).

#### a) Les conceptions de l'éducation au sein de la communauté

Alors qu'en Suisse, l'éducation des enfants qui prône l'apprentissage de l'autonomie et de l'indépendance se dirige plutôt vers une séparation des parents à l'âge adulte, les familles traditionnelles albanaises ne prévoient pas de détachement la plupart du temps jusqu'à leur mariage (Hartmann Kunkel 2006, cité par Burri Sharani et al., 2010).

C'est principalement à l'école que les jeunes Albanais découvrent d'autres conceptions de l'éducation telles que l'encouragement de l'autonomie ainsi que le mode de vie indépendant. Parfois, l'envie de trop s'identifier à ces nouvelles valeurs que présentent l'école et les copains suisses met en confrontation le mode de vie mené par les parents ce qui peut provoquer des conflits avec ces derniers mais également des problèmes d'identité (Burri Sharani et al., 2010).

Les relations entre les parents et les enfants dans les familles albanaises rurales sont

marqués par des des relations de hiérarchie, et particulièrement avec le père (Burri Sharani et al., 2010). En ce qui concerne les rôles des membres de la famille, chacun détient un statut bien précis. Les rôles sont donc très différenciés. Peu d'importance est apportée à l'épanouissement personnel de l'enfant qui doit rapidement se mettre au service du collectif familial. Au sein de ces familles, les jouets ainsi que les jeux pédagogiques stimulant le développement de l'enfant se font rares.

Ainsi, pour les familles de tradition rurale, l'arrivée en Suisse et le passage à une structure familiale restreinte s'est présentée comme un réel changement, non seulement pour les parents mais aussi pour les enfants.

Burri Sharani et al., (2010) relèvent également que sous l'effet de la modernisation économique et sociale, le modèle traditionnel de la grande famille est en perte de vitesse dans les familles albanaises vivant en Suisse. Enfin, grâce à l'exercice d'une activité lucrative des femmes ainsi que la familiarisation avec les coutumes et les valeurs helvétiques, la répartition des rôles entre les femmes et les hommes dans les familles albanaises en Suisse est actuellement en pleine mutation.

#### b) Un sentiment de double appartenance

Les secondos (immigrés issus de la deuxième génération) doivent faire face à la difficulté de concilier deux cultures si différentes : leur culture d'origine et celle rencontrée dans le pays d'accueil, ce qui est parfois la source de conflits avec les parents. En effet, la jeunesse issue de la migration albanaise est confrontée à de réels défis dans la vie quotidienne car elle doit trouver un juste milieu entre les valeurs et les coutumes de son pays d'origine et celles véhiculées en Suisse (Sharani et al., 2010)

Ainsi, les parents albanophones, pour qui la transmission des valeurs est une chose primordiale chargent leurs enfants d'une double mission. D'une part, ils attendent d'eux qu'ils s'intègrent au mieux dans la société helvétique et qu'ils saisissent leurs chances d'ascension sociale. D'autre part, ils veulent garantir la transmission des valeurs et les coutumes de la culture d'origine. De ce fait, beaucoup de parents albanophones, perçoivent la société suisse comme menaçante pouvant être responsable de cette perte des valeurs et traditions albanaise (Hartmann Kunkel 2006, cité par Burri Sharani et al., 2010).

Les jeunes Albanais se doivent donc d'établir un équilibre entre les valeurs des deux cultures caractérisées comme différentes, sans quoi ils se retrouvent inévitablement devant un dilemme : s'ils s'identifient trop aux coutumes traditionnelles transmises par les parents, ils s'exposent à des tensions avec la société helvétique, alors que trop s'assimiler au type de vie suisse, aux valeurs et à la culture suisse peut se présenter comme une source de conflit avec leurs parents. Ainsi ces derniers veulent à tout prix lutter contre le processus d'assimilation qui est décrit par Bolzman (1996) de la manière suivante :

« [...] l'assimilation est un processus à travers lequel les membres d'un groupe social acquièrent progressivement les différents éléments de la culture du groupe social dominant c'est-à-dire les normes, les valeurs, les manières de penser, de sentir et d'agir. Ces différents sont finalement adoptés et les personnes s'identifient complètement au groupe social dominant au point que disparaissent les différences significatives entre membres des deux communautés. » (Bolzman, 1996, p.88).

Cette dualité culturelle peut non seulement provoquer des disputes avec les parents mais également des conflits de loyauté pour les migrants d'origine albanaise qui doivent veiller à ne pas trop s'identifier dans l'une ou l'autre communauté au risque de se sentir exclus dans l'une de celles-ci. Ce type de situation peut affecter la réussite scolaire de l'enfant (Burri Sharani et al. 2010). Enfin, Moro (2002) cité par Perregaux et al. (2006) évoque une vulnérabilité de l'enfant migrant, principalement l'aîné, qui doit se structurer culturellement entre deux mondes.

Pour conclure cet état des lieux, nous relèverons que non seulement les migrations albanaises mais également celles provenant d'autres pays, ont modulé le système social ainsi que le système scolaire de notre société.

Souvent, les différences culturelles telles que la langue, les représentations différentes du système éducatif se sont présentées comme des obstacles à la communication entre les parents migrants, et l'école. En effet, comme le soulève Caille (1992), la relation parent-enseignant avec les parents d'origine étrangère peut se présenter difficile à cause des problèmes de langue, ou des malentendus culturels qui peuvent se produire.

Il était effectivement très ardu pour les parents migrants albanais d'avoir une relation avec les enseignants, à cause d'une connaissance de la langue locale trop restreinte ou d'une culture d'appartenance orientale, souvent confrontée à la culture et aux valeurs véhiculées en Suisse.

## **2.2 Etat des recherches concernant la relation école-famille**

En parcourant la littérature scientifique, nous avons réalisé que la thématique de la relation entre le système éducatif et la famille a été le centre de l'attention de plusieurs auteurs. Les avis à propos de ce sujet sont différents mais nous pouvons toutefois relever que beaucoup pensent que les enseignants se positionnent au-dessus des familles.

Par exemple, Lareau (1996, cité par Deslandes, 1999) voit les enseignants ainsi que les acteurs scolaires comme détenant un statut supérieur par rapport aux familles.

Ensuite, d'autres auteurs relèvent l'importance d'une bonne communication ainsi qu'un projet commun dans une bonne relation école-famille. En effet, Perrenoud (2002), affirme que la solidarité est une dimension essentielle afin de garantir une solide collaboration entre les acteurs scolaires et les parents. Dans cet ordre d'idée, Goupil (1997) soutient aussi que la communication dans la collaboration est un élément primordial à prendre en considération. Deslandes & Lafortune (2001), eux, estiment qu'un profond engagement, une bonne participation de la part des parents dans les activités d'apprentissages de leurs enfants, favorisent la réussite scolaire. (p.660).

Larivée (2011), lui, dresse une typologie des mode de collaboration sous forme de pyramide et affirme celle-ci se fait de manière graduelle et que la plupart des relations entre les parents et l'école s'établissaient à un niveau minime donc au premier niveau de la pyramide.

Duru-Bellat et Van Zanten (2006) affirment que la majorité des parents estiment que la relation avec les enseignants est essentielle. Elles relèvent toutefois plusieurs facteurs influençant la fréquence et la nature des échanges entre les parents et les enseignants. Selon ces auteures (2006), la variable la plus importante dans la relation école-famille demeure l'appartenance sociale des familles.

## **2.3 Etat des recherches concernant la relation école-famille migrante**

Concernant la littérature explorée sur la thématique de la relation école-famille migrante, nous avons pu constater que plusieurs chercheurs se sont penchés sur ce phénomène. Bien que beaucoup se focalisent principalement sur la relation « parents-école » de manière globale, nous avons tout de même trouvé quelques ouvrages relatant de la relation des familles migrantes avec l'école.

En effet, Changkakoti & Akkari (2008) relèvent que, pour une famille, l'accompagnement scolaire de l'enfant dépend de différents agents tels que l'origine socioculturelle (y compris ethnique) de la trajectoire scolaire des parents, de l'ancrage géographique de l'école et du domicile, de la culture scolaire familiale [...] (Changkakoti & Akkari, 2008, p.427).

Vellacott et Wollter (2005), se sont eux, penchés sur les causes des inégalités dans le système éducatif suisse, relatant la problématique de la situation familiale et de la réussite

scolaire. Ces derniers soutiennent que le cadre familial est un facteur déterminant de la réussite scolaire. Les enfants étrangers vivent souvent dans des ménages où les conditions d'études sont moins favorables que celles des enfants suisses. Dans ces familles, le soutien scolaire est, la plupart du temps très faible.

Ogay et Conus (2014) ont, pour leur part, étudié la relation école-famille migrante en prenant en compte la dimension des ethnothéories de l'éducation. Ces auteurs constatent qu'un écart de cet ordre est clairement perceptible entre les enseignants et les parents migrants. Cet écart peut avoir des répercussions sur la réussite scolaire des enfants mais aussi sur la relation école-famille. Ces auteurs (2014) stipulent également que les divergences d'ethnothéories de l'éducation relèvent d'une culture scolaire souvent vue d'une manière différente par les répondants de son étude. Or, Ogay (2015) révèle que « plus les cadres de référence culturelle divergent, plus la communication devient imprévisible. » (p.8). Ogay (2015) estime également que l'approche interculturelle favorise une meilleure collaboration entre les acteurs scolaires et les parents migrants. En effet, tout comme Abdallah-Pretceille (1997), elle stipule que les compétences interculturelles telles que la décentration par exemple, permettent d'éviter le piège de l'ethnocentrisme.

Dans ce même ordre d'idées, Conus et Fahrni (2015) affirment que, dans la relation école-famille, les situations de malentendus et de divergences sont fréquentes. Ceux-ci, apparaîtraient particulièrement dans les familles ayant un cadre de référence ainsi qu'une culture familiale éloignée du système scolaire. Par ailleurs, une recherche de Hauser Cram, Sirin et Stipek (2003), cités par Conus et Ogay (2014) relève que les enseignants qui constataient des divergences entre les valeurs éducatives des parents d'enfant et les leurs voyaient leurs élèves comme moins performants.

Gremion & Hutter, (2008, chap.7), elles, ont remarqué que les parents migrants s'investissent de leur mieux afin de s'adapter dans le pays d'accueil, de garantir une meilleure intégration de leurs enfants, malgré le fait qu'ils aient souvent du mal à changer leurs représentations de l'école. Ils stipulent qu'ils font de leur mieux pour aider leur enfant et usent de stratégies intéressantes pour y parvenir. Dans ce même ordre d'idées, Perregaux et al. (2006) ont constaté que les familles migrantes font preuve d'une grande créativité afin d'accompagner leurs enfants dans le suivi scolaire et leur formation. Ces auteurs relèvent un dynamisme et un engagement des parents migrants qui les entraînent à trouver des solutions afin de répondre aux injonctions scolaires (p.10).

Vatz-Laroussi et al. (2005) se sont penchés sur les modes de collaboration entre les familles migrantes et l'école en relevant les facteurs déterminants influençant cette collaboration. Dans son mémoire, Mihajlovic (2012) a étudié les différents modes de collaboration entre les familles migrantes et l'école dans le contexte valaisan en se basant sur les modes de collaboration dressés par Vatz-Laroussi et al. (2005, 2008). Sa recherche révèle que la totalité des parents migrants interrogés pensent que la collaboration avec l'établissement scolaire de leurs enfants peut les aider à s'instruire et que l'ensemble des parents interrogés estiment que leur participation peut favoriser les résultats scolaires de leurs enfants.

Dans son étude menée sur la place des parents dans la coéducation avec l'école, Feyfant (2015) constate un décalage entre les perceptions des enseignants et celles des parents migrants. Par exemple, elle relève que le soutien et l'accompagnement scolaire sont perçus par ces parents de manière négative, comme une difficulté apparente, « un constat à l'échec » (p.2) alors que pour l'école l'accompagnement scolaire est perçu comme un type de médiation (hétérorégulation).

En ce qui concerne l'accompagnement scolaire, Caille (1992) relève que les parents migrants ont souvent des projets scolaires ambitieux pour leurs enfants. Il souligne également, comme cité plus haut, que des malentendus culturels peuvent se présenter entre les parents migrants et l'école.

Nous pouvons donc voir que la thématique reste complexe et que les points de vue selon les auteurs, restent très divergents. Certains éléments de cette partie comme les modes de collaboration ou encore les ethnothéories parentales, seront développés plus loin dans notre cadre conceptuel.

## **2.4 Objectif de la recherche et orientation disciplinaire**

En parcourant la littérature, nous avons constaté qu'elle traitait principalement de la relation école-famille de manière globale ou encore de la relation école-famille migrante. Par contre, aucun ouvrage ne traite de la relation des parents issus de la communauté albanaise. Par conséquent, les objectifs de recherches sont les suivants :

- Relever les conceptions que détiennent les parents albanophones sur l'éducation en général et sur le système scolaire
- Déterminer le type de relation que ces parents entretiennent avec l'école

Nous allons analyser cette thématique sous l'angle des sciences de l'éducation avec un regard croisé sur l'anthropologie culturelle et l'anthropologie de l'éducation.

## **3. Cadre conceptuel**

---

A présent, nous allons étudier de manière plus détaillée certains éléments essentiels pour notre recherche. Nous introduirons, dans un premier temps, le concept central de notre travail qui est celui de la relation école-famille, puis nous nous pencherons, plus précisément sur la relation entre l'école et les familles migrantes.

### **3.1 La relation école-famille**

Pour expliciter ce concept, nous aborderons quelques dimensions qui peuvent influencer cette relation, telles que le niveau socio-économique et la participation parentale. Dans cette partie, nous dresserons également les différentes formes de collaboration possibles entre l'école et les familles. Le dernier élément que nous allons étudier dans ce concept est le partenariat qui représente la relation idéale entre les parents et les acteurs scolaires.

#### **3.1.1 Le niveau socio-économique**

Dans leur étude, Duru-Bellat et Van Zanten (2006) mettent en évidence le lien qu'il existe entre l'appartenance sociale et la relation école-famille. Elles affirment que la majorité des parents estiment que la relation avec les enseignants est essentielle. Il est tout de même important de relever que plusieurs facteurs influencent la fréquence et la nature des échanges entre les parents et les enseignants. Selon ces auteures, la variable la plus importante dans la relation école-famille demeure l'appartenance sociale des familles. Dans ce même ordre d'idées Caille (1992), cité par Duru-Bellat & Van Zanten (2006), affirme que les parents des classes supérieures auraient tendance prendre plus de rendez-vous au sujet des progrès de leurs enfants. Il a également constaté que ces derniers sont ceux qui demandent le plus facilement des rencontres avec les enseignants lorsque les enfants sont en difficulté. Ces parents seraient perçus comme trop envahissants ou trop interventionnistes selon Duru-Bellat et Van Zanten (2006).

Ces dernières affirment que les parents issus de la classe moyenne quant à eux, accordent davantage d'importance à la relation avec les enseignants. En raison d'une proximité sociale, les parents de cette classe sociale entretiennent généralement de bonnes relations

avec les enseignants. A l'opposé, les parents issus des milieux populaires sont les plus nombreux à éviter les contacts avec le corps enseignant, d'autant plus si leur enfant éprouve des difficultés scolaires (Mantandon, 1991).

Selon plusieurs auteurs, la raison de cet évitement est due au manque de temps et aux horaires fixés par les enseignants pour les rendez-vous. Certains parents entretiendraient également un rapport négatif avec l'école et s'identifieraient aux problèmes de leurs enfants (Henriot- van Zanten 1988b, cité par Duru Bellat et Van Zanten, 2006). Cependant, les familles populaires mobilisées par rapport à l'école perçoivent les rencontres avec les enseignants comme une manière de faire avancer, évoluer leur enfant (Henriot-van Zanten, 1990 ; de Queiroz, 1991, cités par Duru Bellat et Van Zanten, 2006).

### 3.1.2 La participation parentale

Ce concept s'est progressivement imposé durant ces dernières années (Larivée, 2011). Certains chercheurs estiment que l'implication parentale (participation parentale) est primordiale pour la réussite scolaire d'un enfant. D'ailleurs, la finalité majeure de l'implication parentale en milieu scolaire est celle d'accroître les possibilités de réussite scolaire des enfants (Larivée, 2011).

Il est également important de relever que la participation parentale est un élément primordial et obligatoire pour le fonctionnement d'une bonne collaboration.

Deslandes & Bertrand (2004) pensent qu'une plus grande collaboration école-famille a lieu lorsqu'un niveau plus élevé de participation de la part des parents existe. Selon ces derniers, l'implication parentale dans le suivi scolaire de l'enfant est une pratique parentale qui favorise grandement la réussite éducative, représentant un objectif de scolarisation.

Deslandes & Bertrand (2004) se sont penchés sur la notion de participation parentale en se basant sur le modèle de Dempsey et Sandler (1995, 1997). Ils ont étudié ce qui amenait les parents à participer au suivi scolaire de leurs enfants. Ainsi, d'après cette étude, un lien explicite existe entre la compréhension du rôle parental et la participation parentale à l'école. En effet, un parent se sentira plus compétent à suivre son enfant dans les tâches scolaires s'il considère que sa participation relève de sa responsabilité. Les auteurs relèvent également que le fait d'être invité, incite davantage les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant (Deslandes & Bertrand, 2004).

Deslandes & Lafortune (2001) eux, constatent un lien entre participation parentale et la réussite scolaire de leur enfant, et ce quelles que soient la taille et la structure de la famille. Deslandes (2001) estime qu'un niveau de participation parentale au suivi scolaire élevé favorise une bonne collaboration école-famille. La participation parentale favorise la réussite éducative ce qui représente un objectif de scolarisation (Deslandes, 2001, cité par Deslandes & Bertrand, 2004).

Cleas & Comeau (1996) estiment que la participation parentale peut avoir divers sens. D'une part, participer consiste à s'informer, à se renseigner sur la composition de l'école, des programmes scolaires, etc. Dans un sens plus étendu, participer comprend les dimensions de collaboration à la réalisation des objectifs et le partage de décision.

La participation parentale peut également être le fait d'aider son enfant à effectuer ses devoirs, à participer aux réunions de parents (Deslandes, 2003, cité par Deslandes & Bertrand, 2004).

Ainsi, nous pouvons relever qu'il y a deux types de participation : l'une qui s'effectue à la maison et l'autre dans le milieu scolaire.

Selon Dornbush & Ritter (1992), cités par Potvin et al. (1999), l'encouragement ainsi que le soutien des parents favorisent de meilleures performances scolaires. Les recherches de

Keith et al (1993), cité par Potvin et al. (1999), démontrent également l'effet considérable de la participation parentale sur les résultats scolaires de l'élève. En se basant sur la version francophone de l'instrument réalisé par Epstein, Connors & Salinas (1993), Deslandes (1999) montre le lien évident entre les résultats scolaires et la participation parentale.

D'après Potvin et al. (1999), divers facteurs influencent le niveau de participation des parents au suivi scolaire de leurs enfants. Par exemple, les parents ayant un bon cursus scolaire, participeraient plus facilement au suivi de leurs enfants. Par ailleurs, un plus grand suivi des activités scolaire permettrait de diminuer sensiblement le taux de décrochage (Alpert et Dunham, 1986 cités par Potvin et al., 1999) .

Ainsi, Potvin et al. (1999) relèvent que les trois aspects du style parental que sont l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie, ont un lien positif avec les résultats scolaires des enfants.

Feyfant (2015) fait une différence entre l'implication parentale et l'engagement parental. En effet, l'implication de certains parents ne signifie pas engagement ; ils sont impliqués scolairement, sans forcément intervenir physiquement dans l'établissement scolaire. Comme le rappelle Larivée (2012, p.46) « Un parent peut ne jamais se présenter à l'école de toute l'année scolaire sans nécessairement compromettre la réussite scolaire de son enfant, s'il valorise à la maison l'école et les apprentissages des notions enseignées à l'école. »

Larivée (2011b) pense qu'il existe plusieurs manières pour les parents de participer ou collaborer avec l'école. L'implication, ou participation parentale, comprend plusieurs dimensions : le fait de préparer l'enfant pour l'école, l'engagement actif dans les travaux scolaires, les interactions avec l'école, la participation aux associations de parents, et aux réunions de parents (Deslandes & Bertrand, 2004).

Dans le même ordre d'idées, Epstein (2001), cité par Larivée, (2011a) a dressé une typologie des d'activités d'implication parentale pouvant se dérouler à la maison, à l'école ou dans la communauté :

1. Les rôles et compétences parentales (préparation de l'enfant à la vie scolaire)
2. La communication entre l'école et la famille (informations échangées entre les parents et les enseignants)
3. Le bénévolat (présence des parents à des événements organisés par l'école, aide pour les promenades)
4. Les apprentissages à la maison (aide aux devoirs, favorise un environnement adéquat pour les apprentissages, porte de l'intérêt pour ce que l'enfant vit à l'école...)
5. La participation à la prise de décision (comités de parents, organisme de participation des parents)
6. La collaboration avec la communauté (échanges avec les autres parents).

D'après Larivée (2011a), les deux types d'activités parentales les plus fréquents sont le deuxième et le quatrième, soit la communication entre l'école et la famille et les apprentissages à la maison.

Plusieurs facteurs, comme les caractéristiques familiales, influencent la participation parentale. En effet, Deslandes & Bertrand (2004) stipulent que les familles monoparentales moins scolarisées participent moins au suivi scolaire de leurs enfants que les familles

traditionnelles plus scolarisées. Ils remarquent également que, dans les familles moins nombreuses, les parents suivraient davantage leurs enfants.

La participation parentale peut également être influencée par d'autres dimensions. Deslandes (2001) remarque que les mères participent davantage au suivi scolaire de leurs enfants lorsque celui-ci est un garçon (Cité par Deslandes & Bertrand 2004).

Larivée (2011b) affirme que les parents qui pensent avoir assez de connaissances pour aider leur enfant, ceux qui sont invités à participer par les enseignants, mais aussi ceux qui ont un bon rapport avec l'école participent davantage.

Inversement, selon Perier (2007), les parents qui ne participent pas au suivi scolaire de leurs enfants, peuvent être vus comme des personnes de mauvaise volonté.

### 3.1.3 Les diverses formes de collaboration

Afin de mieux comprendre le concept de la collaboration, Larivée, Kalbui et Terrisse (2006) ont décidé de subdiviser celui-ci en quatre stades qui évoluent en fonction du degré de relation, du degré d'engagement et du degré de consensus.

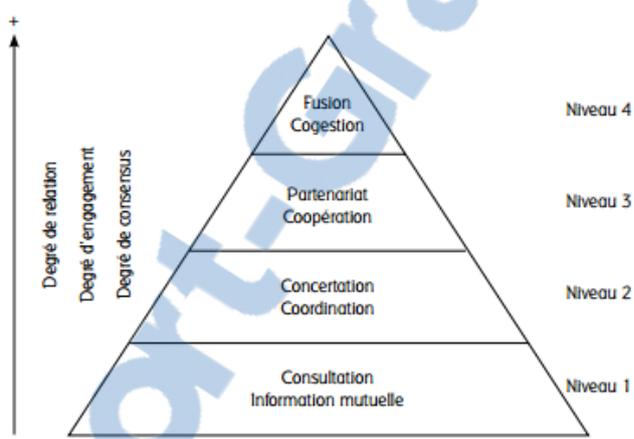


Figure 8 : Les diverses formes de collaboration (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p.530)

Sur ce schéma, qui se lit de bas en haut, nous pouvons voir que la collaboration repose sur plusieurs degrés et que pour atteindre le sommet de la pyramide il importe, dans un premier temps, d'atteindre les niveaux précédents.

1. Le premier degré de la pyramide concerne la consultation. Il représente les types de collaboration les plus répandus dans les milieux scolaires car ils demandent un niveau minimal de participation. Les parents reçoivent les informations générales (rentrée scolaire, remises des bulletins) sont transmises de manière ponctuelle. Il est également possible qu'à ce niveau, l'on retrouve des projets faisant appel au second niveau de collaboration, comme les sorties éducatives ou les projets (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p.529).
2. Le deuxième degré repose sur la coordination et la concertation. Par coordination, les auteurs sous-entendent une harmonisation des actions entre les partenaires dans l'exécution d'une tâche commune. Ce niveau induit donc des rencontres ou

des échanges entre les partenaires. En ce qui concerne la concertation, elle suppose un niveau d'engagement plus grand. En effet, il s'agit ici de partager les idées en vue de s'entendre sur un objectif ou une démarche commune.

3. Le troisième niveau est défini par le partenariat et la coopération. Les différents partenaires visent ici, un objectif de partage des tâches et des responsabilités. Cette recherche de relation d'égalité passe par une reconnaissance réciproque et une confiance mutuelle. Dans ce niveau, chaque partie reconnaît les compétences de l'autre.
4. Le dernier degré de cette pyramide repose sur la cogestion et la fusion. Ce niveau suppose des liens ouverts entre les acteurs qui effectuent une « gestion conjointe » et ne font qu'un (fusion) (Larivée, 2011).

#### 3.1.4 Le partenariat (ou coéducation)

Afin de garantir une bonne relation entre la famille et le système scolaire, les deux acteurs se doivent de conjuguer leurs compétences dans le but d'attendre l'objectif commun du développement de l'enfant. Il s'agit ici de procéder à une coéducation.

Prévôt (2008) définit la coéducation de la manière suivante :

« Les principes de la coéducation sont à rapprocher de ceux de la cohérence éducative entre les milieux de vie de l'enfant. Pour que l'enfant évolue dans un environnement éducatif cohérent, il est nécessaire que les différents acteurs de son éducation se côtoient. Cette condition est nécessaire mais insuffisante. Il faut aussi que les uns et les autres se reconnaissent des compétences, acceptent et puissent modifier leurs stratégies et pratiques en conséquence, par enrichissement mutuel » (cité par Ogay & Conus, 2014, p.97)

Ainsi, se considérer comme coéducateur veut dire qu'il y a un partage, un échange sur les manières d'éduquer même si cela n'induit pas forcément une uniformité. En effet, comme cité dans notre problématique, lorsque les enseignants constatent des divergences entre les valeurs éducatives des parents et les leurs, ils voient les élèves moins performants (Hauser Cram, Sirin et Stipek 2003, cité par Conus et Ogay, 2014).

Pour Feyfant (2015), le partenariat est paradoxalement plus développé dans les familles qui rencontrent moins de difficultés, sans doute car les partenaires se trouvent proches culturellement parlant. Elle fait également allusion au partage d'un langage commun, auquel les familles de milieu défavorisé ne peuvent y accéder.

D'après Perier (2008), le partenariat serait la forme la plus exigeante de la relation école-famille et qui se révélerait en réalité rarement satisfaite. Dans ce même ordre d'idées, Deslandes (1999) décrit le partenariat comme un idéal que les partenaires de l'école ainsi que les parents viseraient. D'après ce dernier, le partenariat est rarement mis en place dans le contexte scolaire, et ce particulièrement lorsque les élèves présentent des difficultés. Il pense que, pour atteindre ce but ultime, les parents ainsi que les acteurs scolaires doivent beaucoup s'investir, travailler et trouver un terrain d'entente.

### **3.2 La relation école-famille migrante**

Dans ce point, nous étudierons les dimensions influençant spécifiquement les rapports entre l'école et les familles issues de la diversité, telles que les pratiques culturelles des parents et les ethnothéories parentales. Nous aborderons, par la suite, les aménagements mis en place par les parents migrants pour s'adapter au pays d'accueil à travers la notion

d'acculturation. Nous verrons également les stratégies qu'ils mobilisent en lien avec le suivi scolaire de leurs enfants. Ensuite, nous expliciterons la communication interculturelle qui permet de favoriser la relation entre les familles migrantes et l'école. Pour finir, nous dresserons les différents modes de collaborations possibles entre les familles migrantes et l'école selon Vatz Laroussi et al. (2005).

### 3.2.1 Les pratiques culturelles des parents

Selon Duru-Bellat et Van Zanten (2006), les pratiques culturelles des parents et les conditions de vie de l'enfant sont primordiales en terme développemental. Ainsi, la lecture d'un journal, la présence de livres à la maison, l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent la réussite scolaire de l'enfant. Elles observent également que certaines activités culturelles sont mieux récompensées par l'école dans le cas où celle-ci sont proches de la vision classique de la culture comme, aller au musée ou au cinéma, lire, cinéma, que d'autres comme écouter de la musique à la maison.

Berger et Derochers (2011) se basent sur des études menées par Snow, Burns, Chandler, Goodman et Hemphill (1991) pour démontrer qu'un environnement familial baigné dans la littérature favorise la réussite scolaire de l'enfant. Dans un contexte de littératie familiale, l'écrit est très présent et la lecture est une pratique courante qui commence lorsque l'enfant est très jeune. Les parents lisent d'ailleurs eux aussi pour leur propre besoin. Ceux-ci accompagnent leurs enfants à la bibliothèque, et encouragent la participation à des événements communautaires (Christian, Morrison, Bryant, 1998 ; Dionne Saint-Laurent et Gisson, 2004, cité par Berger et Derochers ,2011).

Dans ce même ordre d'idées, Murat (2009) cité par Feyfant (2011) pense que les compétences parentales ont un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants. Ainsi, les pratiques culturelles, l'environnement dans lequel l'enfant grandit, ainsi que les manières d'agir des parents avec leurs enfants, auraient une influence sur le développement des compétences scolaires de l'enfant.

Dans son enquête Park (2008), cité par Feyfant (2011), lui, déduit de ces différentes mesures (nombre de livres à la maison, activité précoce à la lecture, attitude des parents envers la lecture et le calcul), que même dans un milieu socioéconomique défavorisé les familles peuvent avoir une influence positive sur les apprentissages scolaires de leurs enfants en ayant une attitude favorable à la lecture.

### 3.2.2 Les ethnothéories de l'éducation

#### a) Définition

De nombreux termes sont utilisés en science sociale afin de déterminer les idées que détient un individu ou un groupe social d'un objet comme : Croyances, représentations, conceptions , idées reçues. La notion que nous allons privilégier est celle d'ethnothéorie utilisé dans le modèle théorique de la niche développementale de Super et Harkness (1986,1996). Ces éléments ont été repris par des spécialistes des approches interculturelles tels que Dasen (2002) et Leanza (2003).

Selon Super et Harkness (1986, 1996), cités par Ogay et Conus, les ethnothéories de l'éducation et du développement sont : « les représentations mentales, les théories de sens commun, à la fois formelles et informelles, conscientes ou non conscientes, qui touchent à l'éducation de l'enfant et à son développement. » (p. 97). Ainsi, elles forment les représentations sociales des adultes sur ce qu'est l'individu et son éducation (Bril et al., 1999), cités par Dasen (2002).

Selon Supper et Harkness (1996 ; 1997), cités par Mantondan & Sapru (2002), les ethnothéories parentales font référence aux savoirs des parents relatifs à leurs enfants et leurs comportements, qui sont partagés par les individus appartenant à la même culture. Les ethnothéories se forment grâce aux expériences que les parents vivent quotidiennement avec leurs enfants, mais aussi à travers les savoir-faire culturels acquis dans la communauté culturelle ou dans leur groupe de référence. Les individus forment leurs systèmes de croyance, en se basant sur les systèmes de valeurs culturelles (Lightfoot & Valsiner, 1992, cités par Mantondan & Sapru, 2002). Les ethnothéories ont non seulement une dimension collective (groupes culturels d'appartenance) mais également une dimension individuelle (histoire personnelle, différence entre les membres). Ainsi, cette notion individuelle des ethnothéories fait que les individus d'un même groupe ne partagent jamais tout à fait les mêmes ethnothéories. Mantondan et Sapru (2002), mettent en évidence l'importance de nuancer à l'intérieur du groupe. En effet, d'après ces chercheurs, une bonne attitude des parents immigrés face à la culture d'accueil, peut influencer l'adaptation ainsi que l'estime de soi des enfants.

Différentes composantes déterminent les ethnothéories comme par exemple, le milieu éducatif familial (stimulant vs. naturel), la représentation de l'usage de la récompense, le rôle développemental de la situation d'échec ( formatif, à éviter ) , les rôles éducatifs père-mère (différencié vs. similaires), l'éducation selon le genre ou encore la représentation de la personnalité de l'enfant (innée vs. acquise) (Ogay et Conus, 2014, p.109).

En prenant en compte ces composantes, Ogay et Conus (2014) ont constaté que le modèle éducatif à faible différenciation des rôles et des statuts, privilégié par les enseignants, est un modèle présentant une faible distance hiérarchique alors que le modèle d'éducation à forte différenciation est davantage pratiqué par les parents migrants ce qui correspond à un modèle éducatif à forte distance hiérarchique.

En somme, les ethnothéories forment un cadre de référence aidant à l'interprétation de la réalité des événements. De ce fait, elles permettent également de mettre en œuvre des actions en ce qui concerne le développement de l'enfant et l'éducation. Ces auteurs (2014) stipulent que les divergences d'ethnothéories de l'éducation relèvent d'une culture scolaire souvent vue d'une manière différente par les parents migrants et les enseignants.

Or, comme nous l'avons vu dans notre problématique, un cadre de référence ainsi qu'une culture familiale éloignée du système scolaire peuvent provoquer des situations de malentendus et de divergences, ce qui représenterait un obstacle à une bonne relation entre l'école et la famille (Conus et Fahrni, 2015).

Les ethnothéories de l'éducation représentent l'une des trois composantes de la niche développementale de l'enfant que nous allons décrire ci-dessous. Les deux autres composantes sont les pratiques éducatives des « caretakers », soit les personnes prenant soin de l'enfant (parents, enseignants, etc.) et les contextes sociaux autour de l'enfant. Ces trois composantes sont constamment en interdépendance.

#### b) Le modèle de la niche développementale

La niche développementale de Supper et Harkness (1986, 1996) suppose une vision systémique du développement de l'enfant. Elle présente ainsi la personne en développement comme un élément du système dans lequel interagissent les trois composantes citées plus haut soit : les ethnothéories, les pratiques éducatives et le contexte autour de l'enfant.

Ainsi, ces trois composantes s'influencent réciproquement avec des mécanismes visant un équilibre.

Par conséquent, l'individu (l'enfant et le caretaker) est influencé par le système mais celui-ci l'influence également en retour (Bowler, 2005). En somme, le développement de l'enfant

est perçu comme un système qui présente une interdépendance de ces composantes et qui engendre une constante adaptation et rééquilibrage, comme nous pouvons le voir sur la figure ci-dessous.

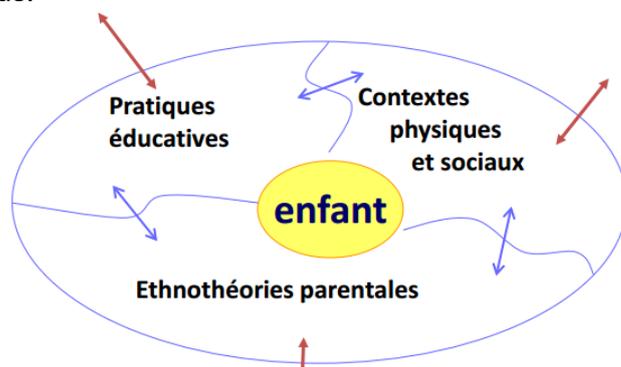


Figure 9 : Modèle de la « niche développementale » de Supper & Harkness (1986, dans Ogay, 2015, p.17)

### c) Les pratiques éducatives parentales

Le cadre familial dans lequel grandit l'enfant est primordial et joue un rôle essentiel dans le développement de celui-ci. Les pratiques éducatives parentales représentent une des trois dimensions de la niche développementale de Supper et Harkness (1997). Celles-ci sont elles aussi, à prendre en considération dans le développement d'un individu au sein de son environnement.

Plusieurs études se sont penchées sur l'impact de l'environnement familial sur la réussite scolaire. Akkari et Changakoti, (2009) affirme qu'un style éducatif souple et démocratique qui favorise la communication, les relations et les activités communes dans la famille nucléaire influence positivement les résultats scolaires des enfants. Il s'agit du modèle valorisé par l'école dans les pays d'Europe occidentale, comme la France, la Belgique ou la Suisse.

Dreikurs (1968) cité par Charles (1997), nous présente un style démocratique qui se rapproche du style autoritaire de Duru Bellat et Van Zanten (2006). Dans sa recherche, il relève que ce style est considéré par la plupart des chercheurs comme favorisant le mieux le développement de l'enfant et influençant positivement la réussite scolaire. Ce style démocratique est défini par des normes clairement établies par les parents, par le recours aux sanctions en cas de nécessité, par l'encouragement à l'autonomie, par le fait de favoriser la coopération au lieu de la compétition, par une communication ouverte et transparente entre les parents ainsi que l'enfant.

Baumrind (1980) cité par Duru-Bellat et Van Zanten (2006) distingue trois styles éducatifs, en associant deux variables : le contrôle (degré de contrainte et de ce qui est permis) et le soutien (degré d'affectivité ou d'hostilité) (p. 160) :

- Le style « permissif » caractérisé par un soutien élevé ainsi qu'un contrôle faible
- Le style « autoritariste » qui représente un contrôle élevé et un soutien faible
- Le style « autoritaire » correspondant à un contrôle et un soutien élevés.

Le style « autoritaire » est caractérisé par des normes claires au sujet du comportement de l'enfant à adopter à l'intérieur comme à l'extérieur. L'encouragement des parents, une surveillance des horaires et des contacts de l'enfant avec le monde extérieur et enfin de l'importance donnée au dialogue entre parents-enfant se sont révélés particulièrement présents dans les familles dont les enfants réussissaient (Clark, 1983, cité par Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). En revanche, les deux autres styles éducatifs semblent avoir une

répercussion négative sur les apprentissages de l'enfant. En effet, « une très grande permissivité, est corrélée avec une attitude hostile à l'égard des professeurs et des pairs chez l'enfant. » (p.160). A l'inverse, un contrôle rigide peut produire une anxiété, une peur face à l'échec, mais également de la passivité chez l'enfant (Claes et Comeau, 1996). Rumberger et ses collaborateurs (1990), cités par Potvin et al. (1999) estiment que les élèves qui ont tendance à décrocher en classe proviennent davantage de foyers dans lesquels un style permissif est pratiqué.

Ainsi, plus le style d'éducation est divergent avec celui du monde scolaire, moins les résultats scolaires sont bons. Lorsqu'une continuité des valeurs et normes ainsi que des styles éducatifs familiaux dans le monde scolaire sont perceptibles, l'élève aura plus de facilité à s'adapter au système scolaire et obtiendra de meilleurs résultats (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p.160). Ces dernières pensent aussi que la continuité des normes familiales et scolaires est davantage présente dans les milieux favorisés que dans les milieux populaires. L'encouragement à l'autonomie et la prise d'initiative, que l'on trouve plutôt au sein des familles plus aisées sont, effectivement, plus favorables à la réussite scolaire et cela plus particulièrement à l'école élémentaire.

On constate, à travers ces analyses, que les styles éducatifs adoptés au sein d'une famille sont souvent présentés comme des éléments permettant d'appréhender la scolarisation de l'enfant. (Feyfant, 2011)

En résumé, nous pouvons voir que le développement de l'individu est influencé par de multiples facteurs. De ce fait, nous pouvons dire que la collaboration entre les écoles et les familles, elle aussi, s'inscrit dans une approche systémique. En effet, l'intervention des enseignants quant à l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant, n'est pas uniquement axée sur l'enfant mais également sur la famille, l'école, la classe, l'enseignant et la communauté qui sont eux-mêmes influencés par différents agents, comme nous l'avons vu ci-dessus (Bronfenbrenner 1979, cité par Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). En somme, le développement de l'enfant est un processus guidé par des groupes d'individus et qui est influencé par plusieurs facteurs comme les pratiques éducatives, le contexte familial, la culture. La migration provoque un bouleversement, une réorganisation de toutes les composantes de la niche développementale autour de l'enfant, qui doit tenter de trouver un équilibre et à travers le processus d'acculturation. Le phénomène d'acculturation, que nous allons expliciter au point suivant, aura lui aussi une influence sur les ethnothéories des parents migrants (Ogay et Conus, 2014).

### 3.2.3 L'acculturation

Nous allons à présent décrire en quoi consiste le processus d'acculturation qui semble être un élément essentiel à prendre en compte dans la relation école-famille migrante. En effet, lors de la scolarisation du premier enfant dans le pays d'accueil, les familles migrantes se trouvent confrontées aux nouvelles valeurs véhiculées par la société d'accueil. De ce fait, l'enfant est en constant va-et-vient entre l'école et la famille qui peut parfois présenter une culture éloignée du système scolaire. Ainsi, afin de garantir une meilleure intégration, il est important pour cet enfant que les parents et les enseignants coopèrent.

L'acculturation est définie comme « un processus de transformation de la culture d'un individu ou d'un groupe résultant du contact direct et prolongé avec une autre culture » (Couet & Davie, 1998, p.58). Selon Ogay et Conus (2014), le processus d'acculturation correspond aux changements culturels qui découlent du contact d'une culture avec une autre. Ce concept est à différencier de l'assimilation qui est un processus amenant la disparition de la culture d'origine et considère une intériorisation intégrale de la culture d'accueil (Perregaux, 1994).

Perregaux et al. (2006) se sont intéressés au rôle que joue la scolarisation de l'aîné dans le processus d'acculturation d'une famille migrante. Le terme d'acculturation est évoqué en tant que réorganisation sociale, culturelle et familiale. Ces auteurs mettent en évidence les nombreuses réadaptations mises en place par la famille afin de répondre aux exigences du système éducatif suisse. En effet, lors de la scolarisation de l'enfant aîné, les parents migrants entrent dans un nouveau système dans lequel sont parfois véhiculées des valeurs différentes du pays d'origine. Ainsi, Perregaux et al. (2006) attestent les aménagements mis en place par les parents pour s'adapter au pays d'accueil, ce qui modifie de manière considérable le fonctionnement familial tel qu'il est caractérisé dans le pays d'origine. Cette rupture due à la migration dirige les familles vers un modelage des pratiques éducatives. Par conséquent, les standards éducatifs valorisés par les parents sont remis en question.

Selon ces auteurs, la scolarisation de l'aîné provoque un renversement des rôles au sein de la famille qui attribue à ce dernier un statut de « passeur de nouvelles normes », de messenger, de transmetteur de la langue d'accueil. Ce dernier servira de soutien à ses parents afin de comprendre les exigences de l'enseignant et permettre à la fratrie plus jeune d'accéder à la langue, ainsi qu'aux normes du pays d'accueil.

De ce fait, les nouvelles pratiques, de nouvelles représentations s'organisent au sein de l'univers familial lors de la scolarisation de l'enfant aîné. Afin d'accompagner au mieux leur enfant dans le monde scolaire, ils vont tenter de métisser les normes acquises dans leur pays d'origine avec celles rencontrées dans le pays d'accueil

Nous pouvons ainsi constater que l'entrée de l'enfant aîné dans l'univers scolaire est une étape clé quant à l'ajustement des ethnothéories parentales. En effet, ce phénomène, aura un impact sur le comportement des parents, qui voient leurs conceptions et leurs ethnothéories se réajuster en fonction des injonctions, des normes et des valeurs vécues dans le pays d'accueil et plus particulièrement dans le système éducatif du pays d'accueil.

Pour conclure ce point, nous avons vu que l'enfant migrant doit passer par ce processus complexe pour s'intégrer. Ainsi, afin de favoriser cette intégration, il est primordial pour cet enfant que les parents et les enseignants collaborent. Or, comme nous l'avons vu précédemment, la communication entre les parents migrants et les enseignants peut s'avérer difficile. C'est pourquoi nous allons expliciter, dans le prochain point, une notion essentielle à la relation entre les parents migrants et l'école, à savoir la communication interculturelle.

#### 3.2.4 La communication interculturelle

La Suisse est un pays marqué par la diversité culturelle. Elle fait ainsi face à une complexité de la communication (Abdallah-Pretceille, 1999b). D'après De Carlo (1998), la communication interculturelle reste une des seules solutions possibles à la problématique des sociétés baignant dans la pluriculturalité.

##### a) Définition de la communication interculturelle

Afin de mieux comprendre la signification de ce concept, nous allons définir ces deux notions séparément soit la « communication » dans un premier temps, « l'interculturalité » dans un deuxième temps, puis ces deux notions ensemble.

Selon Boukli-Hacène (2014), la communication c'est « déplacer un message d'un émetteur vers un récepteur. La communication est l'outil qui va permettre l'interaction, et donc la relation » (56-57). Dans sa définition de la communication, Abdallah-Pretceille (1999a)

prend en compte le contexte externe dans lequel ce réseau d'échange s'applique : « Communiquer, c'est échanger des informations en s'appuyant sur des codes, mais c'est aussi entretenir une relation, située elle-même dans un contexte, dans un temps et dans un lieu » (p.17). Nous trouvons cette définition intéressante car la communication est vue dans une dimension systémique.

Le concept d'interculturalité est principalement employé afin de désigner les formes d'expression des rencontres entre individus de différentes cultures. Abdallah-Preteille (1992) voit la notion interculturelle comme un élément permettant de mieux comprendre les problèmes sociaux et éducatifs liés à la diversité culturelle.

De Carlo (1998) propose, elle aussi, une définition allant dans ce sens. En effet, selon cette dernière, l'interculturalité implique l'échange, l'interaction, la réciprocité et la véritable solidarité. Elle pense qu'il est primordial que deux groupes culturels différents établissent un espace commun et des modalités de négociations afin de garantir une bonne relation. Concernant la communication interculturelle nous avons pu constater que peu d'auteur, dans la littérature francophone, ont étudié ce concept.

Maletzke (1996), cité par Lüsebrink (1998), voit la communication interculturelle comme des processus impliqués lors d'une rencontre entre individus aux références culturelles différentes. Ces deux termes sont utilisés « lorsque les partenaires de cultures différentes sont conscients du fait que l'autre est vraiment différent et qu'ils reconnaissent réciproquement leur altérité » (Maletzke 1996, cité par Lüsebrink, 1998, p.2).

Ting-Tommey (1999), cité par Schoeffel & Thompson (2007), relève plusieurs éléments à prendre en considération dans la définition de la communication interculturelle : En effet, pour qu'une communication interculturelle ait lieu, il faut que deux personnes ou deux groupes de cultures différentes soient en interaction et négocient un « signifié commun », ce qui implique que ces personnes ne doivent non seulement communiquer mais surtout se comprendre, ce qui est plus difficile et complexe.

D'autres auteurs, tels que Ogay (2002), perçoivent la communication interculturelle telle un échange entre deux membres de cultures différentes. Ainsi, dans une interaction interculturelle, la personne dite « étrangère » doit communiquer à l'aide des seules connaissances linguistiques qu'elle possède.

Selon Abdallah-Preteille (1999a), une bonne communication induit une connaissance des signes linguistiques mais également des signes culturels. Ainsi, les connaissances culturelles représentent un prérequis primordial pour une communication réussie.

Lüsebrink (1998) estime que la communication interculturelle est définie par des relations entre différentes cultures qui se basent sur plusieurs processus : « des processus d'interactions culturelles, des processus de perception de l'autre dans l'interaction, mais aussi façonnés et transmis par les médias, et des processus de transfert et de réception entre cultures » (p.2). C'est cette définition que nous allons retenir pour notre travail.

## b) Compétences interculturelles

Afin de garantir une bonne communication interculturelle, il est indispensable de développer des compétences dites « interculturelles ». Abdallah-Preteille (1999a) affirme que cette compétence comprend la capacité des intervenants à reconnaître le culturel dans la communication. De ce fait, la communication prend une dimension interculturelle.

Toujours selon Abdallah-Preteille (1997), une condition primordiale de la rencontre d'autrui est la capacité à la décentration qu'il définit comme une distance, une prise de recul par rapport à la position « égocentrique ». Cette prise de recul implique la prise de conscience de sa propre identité culturelle ce qui permet de changer le regard que l'on porte sur l'autre. Il est important que l'enseignant pratique la décentration, pour pouvoir inclure d'autres perspectives (Abdallah-Preteille, M., 1997 ; Ladmiral, 1989)

Dervin (2004, lui, propose plusieurs compétences interculturelles. La première est l'ouverture à l'autre ainsi qu'un développement de capitaux interculturels. La deuxième est la connaissance de soi. La troisième suppose la négociation du lien entre ses propres croyances, et celles de l'autre.

Finalement, la capacité d'interaction et d'analyse définit la dernière compétence relevée par l'auteur.

Quant à Ogay (2002), elle relève deux compétences interculturelles primordiales qui sont les suivantes : l'empathie, qui peut être aussi qualifiée de décentration, et la tolérance de l'ambiguïté qui fait référence à la capacité d'une personne à accepter l'incertitude (p.70).

Cohen-Emerique (2011) pense qu'il est primordial d'avoir une approche multiculturelle dans une relation parents migrants-école. Pour se faire, il est important de prendre en compte ces trois étapes :

1. La décentration : la prise de distance par rapport à soi-même  
Il s'agit ici de cerner son propre cadre de référence
2. La découverte du cadre de référence de l'Autre  
Dans ce cas, l'idée est de pénétrer dans le système de l'autre (empathie).
3. La médiation / la négociation interculturelle  
C'est le fait de négocier un sens commun qui permettra l'action.

Ainsi, après avoir parcouru ces différentes définitions, la communication semble être un élément important à prendre en considération dans le contexte de la relation école-famille. D'ailleurs, à l'heure actuelle, dans le monde de l'enseignement, l'on parle d'éducation interculturelle ou multiculturelle ou de pédagogie interculturelle.

Selon Abdallah-Preteille (1999a), la notion « multiculturel » au niveau scolaire, évoque la volonté des enseignants de découvrir les coutumes ainsi que les traditions des familles qui ont un capital culturel différent, mais également la prise en compte des différences au niveau ethnique.

Il existe, en effet, de nombreuses formations au sujet des études ethniques et de l'éducation multiculturelle dans des universités américaines par exemple. L'enjeu majeur de ce type de programme est de prendre en compte et de gérer les différences présentes au sein d'une classe.

Selon Abdallah-Preteille (1999, p.32), dans un programme de la sorte, les rôles de l'école sont : « reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle ; promouvoir la cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques et culturels ; favoriser l'égalité des chances pour tous les individus et les groupes ; développer et construire la société sur l'égalité de dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique. »

Pour finir, un élément important relevé par Abdallah-Preteille (1992) est que le rapport à l'école diffère pour toute famille et tout enfant. Il est donc primordial de ne pas définir les rapports avec les parents selon l'origine, par exemple.

### 3.2.5 Stratégies des parents migrants liés à la scolarisation de l'enfant

Selon Gremion & Hutter (2008), beaucoup de familles migrantes attribuent une valeur très importante à l'école, même si les connaissances des parents concernant le système scolaire, son fonctionnement et sa culture sont parfois restreintes. De plus, elles montrent souvent leur volonté de s'impliquer afin de soutenir leur enfant dans son parcours scolaire, comme évoqué précédemment par Perregaux et al. (2006).

Gremion et Hutter (2008) mettent en évidence six stratégies éducatives des familles migrantes entreprises et effectuées de leur propre chef en lien avec la scolarisation de leurs enfants.

1. L'ajustement des projets
2. Le développement d'une identité plurielle
3. Des pratiques langagières mouvante
4. L'aménagement des valeurs éducatives
5. La nécessité de saisir les opportunités
6. L'ajustement par rapport aux attentes scolaires

#### 1. L'ajustement des projets

Beaucoup de familles migrantes sont arrivées en Suisse avec le but de retourner au pays d'origine une fois leur situation financière améliorée ou lorsque la guerre prendra fin. Cependant, le scénario a pris une tournure tout autre. En effet, la plupart des familles ne retournent finalement pas dans leur pays d'origine, car leurs enfants sont scolarisés en Suisse et y tissent des liens (Gremion & Hutter, 2008). Cette manière de faire est principalement due à deux motivations : la première est de ne pas déstabiliser leurs enfants dans leur processus d'intégration scolaire et la deuxième est de leur donner la possibilité d'une intégration réussie, « les laisser devenir enfants d'ici » (Gremion & Hutter, 2008, p.135). Ainsi, les familles migrantes, n'hésitent pas à mettre leur projet de côté afin de garantir une meilleure vie à leurs enfants mais également de favoriser une meilleure intégration de ces derniers dans la société d'accueil.

#### 2. Le développement d'une double identité

Le développement d'une identité plurielle est défini par le fait que : « [...] les parents mettent en place des stratégies identitaires leur permettant de se situer entre ici et là-bas ; ils se disent Colombiens ou Portugais ou Kosovars, etc. vivant en Suisse, ou font preuve d'une « attribution personnelle navigante. » (Gremion & Hutter, 2008, p.136). Cette manière de faire permet aux parents d'adopter une certaine ouverture d'esprit et d'avoir un nouveau regard sur la réalité. (Gremion & Hutter, 2008). Cependant comme cité plus haut, ceci peut également provoquer un conflit de loyauté dans le cas où les parents gardent un regard constamment rivé sur leur pays d'origine et mènent une vie plutôt conservatrice, de peur d'en perdre les valeurs et les traditions.

#### 3. De nouvelles pratiques langagières

Lorsque les parents migrent en Suisse, ceux-ci se retrouvent souvent face à un dilemme lorsque leur langue est différente de celles des pays d'accueil. En effet, d'une part ils veulent que leurs enfants préservent leurs origines, leurs racines, mais d'autre part, ils doivent tout de même assurer une communication dans le pays d'accueil. Ainsi, ces derniers réagissent de différentes manières selon Deprez (1994) cité par Gremion & Hutter (2008, p. 137) :

- « en exigeant l'emploi exclusif de la langue parentale ;
- en tolérant l'utilisation du français à la maison par les enfants;
- en utilisant un mélange de différentes langues;

- en mettant de côté leur langue au profit de celle de la société d'accueil. »

#### 4. L'aménagement des valeurs éducatives

Les parents migrants viennent en Suisse avec des valeurs acquises dans leur pays d'origine qui sont la plupart du temps en divergence avec celles que l'on retrouve dans le pays d'accueil. De ce fait, lors de la scolarisation du premier enfant, ils rencontrent d'autres modes de pensée, de prises de décision, de communication (Gremion & Hutter, 2008). « Constamment pris entre deux feux, ils tentent de concilier les divers systèmes normatifs et s'efforcent de trouver un équilibre qui permette aux enfants de se sentir à l'aise mais qui leur convienne également. » (Gremion & Hutter, 2008, p.138). Ainsi, ils doivent trouver un juste milieu entre ces deux valeurs afin de favoriser une bonne intégration scolaire et sociale de leur enfant. Cette situation, peut également provoquer un problème au niveau de la relation entre les parents migrants et l'école. Dans le cas, ces derniers ne parviennent pas à trouver un équilibre entre ces deux valeurs et restent trop attachés aux valeurs acquises dans le pays d'origine. Perrenoud (1994) affirme que l'entrée à l'école impose souvent une réorganisation du système familial. Cette réorganisation se présente plus radicale dans les familles migrantes et défavorisée. En effet, le milieu domestique des familles migrantes doit parfois subir de réels changements : arrêt de la télévision, séparations des espaces, séparations des classes d'âge (Thin, 2005, cité par Akkari & Changkakoti, 2009).

#### 5. La nécessité de saisir les opportunités

D'après Gremion & Hutter (2008), pour les parents migrants, la scolarité de leurs enfants est essentielle car elle permet :

- a) « La possibilité du choix professionnel
- b) L'apprentissage et le développement des connaissances
- c) L'acquisition d'un statut socio-économique qui garantit une vie agréable et une indépendance financière. » (Gremion & Hutter, 2008, p.140).

De plus, les parents migrants estiment que la réussite scolaire est une garantie d'un meilleur avenir et de ce fait, s'impliquent pleinement dans l'éducation de leurs enfants (Gremion & Hutter, 2008).

#### 6. L'ajustement par rapport aux attentes scolaires

Gremion & Hutter (2008) trouvent que beaucoup de parents migrants s'investissent passablement dans la scolarisation de leurs enfants. Ceux-ci adoptent deux types de pratiques : une aide pour les devoirs et le fait d'opter pour une attitude non interventionniste afin de ne pas brouiller l'apprentissage de leurs enfants en expliquant les méthodes acquises durant leur propre parcours de scolarité (Gremion & Hutter, 2008, p. 141-142).

En ce qui concerne la réunion de parents, les familles migrantes pensent que celle-ci est importante même si elle est difficile à appréhender à cause de la barrière linguistique. Le fait de prendre part aux réunions, montre que les parents migrants ont une volonté de collaborer avec l'école de leurs enfants.

### 3.2.6 Les modèles de collaboration entre les familles migrantes et l'école

Vatz-Laaroussi, Kanatoué & Rachédi (2008), dans le cadre d'une recherche sur les parcours de réussite dans la collaboration école-famille des communautés d'origine étrangère ont relevé six modèles de collaboration entre les familles migrantes qui sont les suivants :

### **1. L'implication assignée**

Selon ces auteurs (2008), ce modèle sous-entend que l'école est supérieure aux parents migrants car elle détermine la manière la plus judicieuse de collaborer. Ce modèle présente ainsi une relation asymétrique entre parents migrants et école. Ainsi, l'école détient un rôle d'éducation, de socialisation et d'instruction. Elle estime que les familles migrantes détiennent une culture dite étrangère et que le rôle de celle-ci est d'intégrer les enfants ainsi que les parents. Pour ces familles, réussir permet de s'intégrer (Vatz-Laaroussi et al., 2005).

Ce type de modèle inclut les parents migrants issus de milieux socio-économiques défavorisés ayant un faible niveau d'étude. Vatz-Laaroussi, Kanoué et Rachédi (2008) admettent tout de même l'importance de ne pas généraliser ce type de phénomène. En effet, il est possible que des familles migrantes soient qualifiées dans le pays d'origines mais se retrouvent dans une situation précaire dans le pays d'accueil du fait que leurs diplômes ne soit pas reconnus.

### **2. La collaboration partenariale**

Ce modèle de collaboration admet que l'école et les familles migrantes demeurent dans une relation symétrique. Ainsi, une égalité et un respect mutuel entre l'école et les familles migrantes permet de mettre un place un partenariat entre les deux parties. Cette relation, permet une reconnaissance réciproque et un partage des tâches. Ainsi, l'école donne une valeur importante à la culture d'origine ainsi qu'aux compétences des parents en matière d'éducation. Dans ce type de profil, les familles assument les mêmes rôles que l'école soit ceux de l'instruction, de la socialisation ainsi que de l'éducation. Dans ce modèle, les parents ayant un niveau d'études et un statut socio-économique proche de celui du système scolaire voient la réussite comme devant s'inscrire dans une participation citoyenne (Vatz-Laaroussi et al., 2005).

### **3. La collaboration avec espace de médiation**

Ce modèle implique une inégalité entre les familles migrantes et le système scolaire. D'après Vatz-Laaroussi et al. (2005), afin d'assurer une collaboration entre la famille et l'école il est nécessaire d'impliquer une médiation. Celle-ci permettra de communiquer les informations essentielles entre l'école et les familles migrantes. Selon ces auteurs (2005), ce modèle est principalement déterminé par le niveau socio-économique ainsi que le niveau socio-éducatif des parents migrants. Ayant un faible niveau d'études dans le pays d'origine, ils vivent souvent dans une situation financière difficile dans le pays d'accueil. Ainsi, un milieu tiers, une médiation permet de faire circuler les informations entre ces deux parties.

### **4. La collaboration avec distance assumée**

Ce modèle admet également une inégalité entre les familles migrantes et le système scolaire. Cette inégalité est d'autant plus accentuée lorsque les parents sont allophones, qu'ils sont issus de milieux socio-économiques faibles mais aussi lorsque leur culture est éloignée de celle du pays d'accueil. Souvent, ces parents estiment que la réussite scolaire est primordiale pour leur enfant, qu'elle se présente comme le seul moyen pour vivre dans de meilleures conditions et avoir un avenir meilleur (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Dans ce cas, c'est la communauté ethnique ou religieuse qui admet les fonctions éducatives et de socialisation, car l'instruction est déléguée à l'école. Ce type de modèle signifie que chaque partie accepte que la collaboration soit mise en place par la communauté ethnique ou religieuse. Ce type de modèle peut soit contribuer à la réussite scolaire des élèves dans le cas où chaque partie accepte la position de l'autre, soit peut induire des difficultés notamment dans le cas où la communauté ethnique est considérée comme un obstacle à l'intégration des élèves (Vatz-Laaroussi et al., 2005).

### **5. La collaboration fusionnelle**

Ce modèle est caractérisé par le fait que l'école est présente dans la famille à travers des interactions personnalisées. De ce fait, les tâches des deux partenaires sont partagées.

Les parents se trouvant dans ce type de modèle ont un niveau scolaire élevé et un faible niveau socio-économique qui est provoqué par une péjoration professionnelle dans le pays d'accueil. Pour ces familles, réussir induit une réalisation de soi. Ces auteurs (2005) relèvent également que les parents qui reprennent les études dans le pays d'accueil, se trouvent dans type de collaboration car l'école reprend une place primordiale dans leur vie (Vatz-Laaroussi et al., 2005). Un lien de confiance se crée dans ce type de relation, garantissant une sécurité, élément essentiel à la réussite scolaire des enfants migrants.

#### **6. La collaboration en quête de visibilité**

Ce modèle reprend les mêmes principes que la collaboration avec médiation ou la distance assumée dans le cas où l'école ne considère pas les espaces interculturels, ethniques, communautaires ou religieux comme de vrais soutiens à la famille. Ces familles éprouvent une nécessité de représentativité dans l'école (Vatz-Laaroussi et al, 2005). La plupart des familles appartenant à ce modèle sont des migrants ou réfugiés, allophones récemment arrivés dans le pays d'accueil. Pour ces familles, dont le statut socio-économique est défavorisé et le niveau scolaire élevé ou non, la langue peut se présenter comme un obstacle à une bonne collaboration. Ainsi, ils cherchent des types de médiation avec le système scolaire (aide aux devoirs, le fait de s'informer sur le système scolaire. D'après ces auteurs, ce modèle fonctionne uniquement lorsque l'école reconnaît les milieux des familles migrantes mais aussi lorsque ces dernières sont représentées durant les événements scolaires comme les réunions de parents. Il s'agit d'un modèle qui prend place lorsque l'immigration est récente, et que les structures scolaires en lien avec la diversité culturelle et locale sont inexistantes.

## **4. Question de recherche**

---

Comme nous avons pu le constater dans notre cadre conceptuel et dans notre problématique, plusieurs facteurs peuvent influencer la relation entre l'école et la famille. Or, très peu de littérature aborde la thématique de la relation entre l'école et les familles albanaises issues de la migration. C'est pour cela que notre question de recherche sera comme suit :

### **En quoi les conceptions et les stratégies éducatives des parents albanophones ont-elles un impact sur la relation école-famille ?**

Afin de pouvoir analyser au mieux les éléments influençant cette relation, nous allons récolter l'avis de plusieurs parents albanophones. Nous allons également vérifier des éléments contextuels ou familiaux qui peuvent avoir un impact sur la relation école-famille.

## **5. Méthode de recherche**

---

### **5.1 Méthode de recueil des données**

Afin de répondre à la question de recherche qui tente de comprendre les représentations des parents albanophones sur la relation école-famille, la méthode que nous avons choisie et qui nous a semblé être la plus adaptée est l'enquête par entretien. Cette méthode permet de récolter des données sur la thématique (Lefèvre, 2012).

Selon Lefèvre (2012), l'entretien a l'avantage de permettre :

- L'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles, etc.
- L'analyse d'un problème précis : ses données, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relations, etc.
- La reconstitution d'un processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé.

Il existe deux types d'entretiens : l'individuel, si l'on désire récolter l'avis d'une seule personne, et le collectif, si l'on veut connaître le point de vue de plusieurs personnes. Pour notre travail, nous choisirons d'interroger deux parents. L'entretien peut être mené de différentes manières : directive, semi-directive ou non directive. L'entretien directif a pour spécificité d'être structuré, et nécessite un temps considérable de préparation en raison de l'anticipation à apporter avant de le mener. L'entretien non directif quant à lui, se base sur un thème général. Dans ce type d'entretien, l'individu doit organiser lui-même sa réponse et ne doit pas être influencé. Il s'agit du type d'entretien le plus difficile pour le chercheur, car il est plus difficile pour ce dernier d'analyser les réponses récoltées. Enfin, l'entretien semi-directif se situe entre le directif et le non directif. En effet, il n'est ni complètement fermé, ni complètement ouvert. Dans ce type d'entretien, le chercheur dispose de questions principales, ou de thèmes principaux permettant de répondre à son hypothèse. Le chercheur ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre prévu au préalable. Ainsi, ce type d'entretien laisse une certaine liberté au questionné (Lefèvre, 2012). C'est celui-ci que nous avons choisi, pour mener notre enquête. Nous avons effectivement choisi un canevas d'entretien structuré en thèmes généraux. Des questions de relance sont également prévues, mais elles ne seront pas posées forcément telles que rédigées dans notre canevas. Enfin, ce type d'entretien a été choisi car nous voulons que les parents détiennent une marge de liberté tout en étant dirigés vers les thématiques en lien avec notre recherche.

## 5.2 Critères de sélection

En ce qui concerne les familles à interviewer, nous nous sommes basée sur quelques critères de sélection que voici :

- Famille issue de la communauté albanaise
- Parents non séparés
- Ayant au moins un enfant scolarisé actuellement

Nous voulions, au départ, interroger les parents issus de la première génération de migration afin de pouvoir comparer le vécu de la scolarisation dans le pays d'origine et la vision qu'ils ont de l'école en Suisse. De plus, cela aurait permis d'avoir davantage d'informations sur la migration. Notre projet de base était également de choisir des parents dont les enfants sont au cycle un ou au cycle deux. Toutefois, il a été difficile de trouver des parents présentant tous ces critères. C'est pourquoi nous avons élargi nos critères de sélection en choisissant des familles issues de la communauté albanaise, sans faire de distinction entre les générations, et dont au moins un enfant est actuellement scolarisé.

De plus, nous avons choisi des parents non séparés, afin que notre recueil de données soit le plus complet possible

## 5.3 Guide d'entretien

Notre canevas a été construit en nous basant sur les éléments de notre problématique ainsi que sur la théorie étayée dans le cadre conceptuel. Dans notre canevas, nous avons privilégié, dans un premier temps, les aspects contextuels en lien avec la migration, les conditions de la migration et celles vécues lors de leur arrivée en Suisse. Ensuite, nous abordons

les thématiques liées au contexte familial telles que les pratiques éducatives, les valeurs prônées dans la société d'origine, ou encore les valeurs liées à la réussite scolaire et à la réussite au travail. Dans la suite, nous aborderons les différences entre le système scolaire du pays d'origine et celui du pays d'accueil. Pour finir, nous interrogerons les parents sur la manière qu'ils ont de collaborer avec les enseignants. Notre canevas (en annexe) est séparé en différents thèmes qui nous serviront de fil conducteur tout au long de notre entretien semi-directif. Les noms et prénoms sont tous fictifs afin de garantir l'anonymat des familles interrogées.

## 5.4 Echantillon

<b>Informations personnelles</b>	
<b>Famille Metliku (fictif) : père 1<sup>ère</sup> génération, mère 2<sup>e</sup> génération</b>	
Prénom du père (fictif) :	Samir
Pays d'origine :	Macédoine
Profession :	Agent de sécurité
Âge :	27 ans
Année d'arrivée en Suisse :	2008
<b>Famille Zeka : mère 2<sup>e</sup> génération</b>	
Prénom de la mère (fictif) :	Adea
Pays d'origine :	Macédoine
Profession :	Chef de rayon à la Coop (CFC)
Âge :	27 ans
Année d'arrivée en Suisse :	1989, à l'âge de 2 mois. (2 <sup>e</sup> génération)
Nombre d'enfants et âge :	2 enfants : 5 ans et 10 mois
<b>Famille Zeka : mère 2<sup>e</sup> génération</b>	
Prénom de la mère (fictif) :	Melina
Pays d'origine :	Kosovo
Profession :	Comptable
Âge :	30 ans
Année d'arrivée en Suisse :	Née en Suisse (2 <sup>e</sup> génération)
Nombre d'enfants et âge :	3 enfants :

	7 ans et demi, 5 ans, 1 an.
<b>Famille Zogu : père 1<sup>ère</sup> génération, mère 1<sup>ère</sup> génération</b>	
Prénom du père (fictif) :	Halim
Pays d'origine :	Kosovo
Profession :	Dans la construction
Âge :	54 ans
Année d'arrivée en Suisse	1987 (1 <sup>ère</sup> génération)
<hr/>	
Prénom de la mère (fictif) :	Flora
Pays d'origine :	Kosovo
Profession :	Mère au foyer, auparavant dans les nettoyages
Âge :	52 ans
Année d'arrivée en Suisse :	1996 (1 <sup>ère</sup> génération)
Nombre d'enfants et âge :	3 enfants : 23 ans, 18 ans, 12 ans
<b>Famille Alimi : père 1<sup>er</sup> génération , mère 1<sup>er</sup> génération</b>	
Prénom du père (fictif) :	Nuredin
Pays d'origine :	Macédoine
Profession :	À l' AI , auparavant menuisier
Âge :	54 ans
Année d'arrivée en Suisse :	1982
<hr/>	
Prénom de la mère (fictif) :	Asime
Pays d'origine :	Macédoine
Profession :	Mère au foyer, auparavant dans l'agriculture
Âge :	53 ans
Année d'arrivée en Suisse	1988
Nombre d'enfants et âge	5 enfants : 33 ans, 30 ans, 25 ans, 20 ans, 13 ans

## 5.5 Recueil et traitement des données

Pour mener ces entretiens, nous nous sommes rendue sur le lieu de domicile de chaque famille contactée. Nous avons à chaque fois demandé l'accord des familles pour enregistrer notre entretien.

Nous avons cité les thèmes généraux à aborder dans un premier temps, puis nous avons posé les questions de relance afin de mieux cadrer notre entretien. Il nous est arrivé également de poser des questions qui n'étaient pas prévues dans notre canevas de base.

Pour les familles dont les deux parents étaient issus de la première génération de migration, soit la famille Alimi et la famille Nuredini, l'entretien a été mené entièrement en albanais. Ces derniers se sentent effectivement plus à l'aise dans cette langue, ce qui nous permettra de recueillir des données complètes. De plus, Flora et Asime ont des connaissances très restreintes en français. Nous avons donc tenté de traduire ces entretiens de la manière la plus fidèle possible. Pour la famille Metliku, le père est issu de la première génération, mais a tout de même un bon niveau de français. L'entretien a été de ce fait mené en français, mais nous avons parfois traduit en albanais certains concepts spécifiques.

Enfin, en ce qui concerne la famille Zeka, l'entretien a entièrement été mené en français, considéré par cette dernière comme la langue maternelle des membres de la famille. Toutefois, nous n'avons finalement pas pu avoir que la présence de la mère. Nous lui avons, de ce fait, proposé de signaler les cas où son mari aurait des idées différentes de les siennes.

## 6. Analyse et interprétation des données

---

### 6.1 Profil des familles

Lorsque nous avons relevé les données personnelles des familles, nous avons remarqué que ces familles sont semblables à celles évoquées dans notre problématique. En effet, Burri Sharani et al. (2010) ont relevé que les Albanais travaillent principalement dans les secteurs de l'agriculture, du bâtiment ou de l'hôtellerie et qu'ils ont de ce fait, un niveau socio-économique assez bas. Cela se retrouve chez les familles Alimi et Zogu, tous deux parents issus de la première génération de migration. Nous pouvons également noter une évolution liée au niveau de formation entre les parents issus de la première génération de migration ainsi que les parents secondos. Burri Sharani et al. (2010) expliquent cela par un ancrage progressif dans parents issus de la deuxième génération dans le contexte helvétique.

Nous pouvons également relever que Flora et Asime sont des femmes au foyer. Comme évoqué dans notre problématique, les femmes issues de cette communauté sont nettement sous-représentées sur le marché du travail en comparaison à leurs compatriotes masculins. Burri Sharani et al. (2010) expliquent cela par le rôle de « gardienne de foyer » que détient traditionnellement la femme des familles albanaises. Arrivés en Suisse, nombreux sont ceux qui ont conservé cette répartition des rôles dans un premier temps. Cela explique aussi pourquoi en général les femmes dans les familles albanaises connaissent moins bien le français que leurs compatriotes masculins. C'est, ici aussi, le cas de Asime et Flori qui ont des connaissances très faibles en français.

Quant à Adea et Melina, elles sont toutes deux actives. Melina ayant choisi de travailler à domicile pour pouvoir élever ses enfants. Cela confirme ce que Burri Sharani et al. (2010) ont remarqué. En effet, ils ont relevé que de plus en plus, au sein des couples albanais, les deux conjoints sont actifs et particulièrement chez les Albanais de la deuxième génération.

## 6.2 Caractéristiques de la migration

A chaque interview, nous avons commencé par interroger les familles sur les caractéristiques et les causes de la migration. Nous avons pu voir dans notre problématique que les Albanais avaient migré en trois phases : la première étant une migration de travail saisonnier (ayant débuté dans les années 60), la deuxième étant une migration de regroupement familial, et enfin la troisième étant une migration causée par la guerre du Kosovo. Mis à part Melina qui est née en Suisse, tous les répondants de notre échantillon ont vécu le regroupement familial. Pour Samir, de la famille Metliku, il s'agit d'un regroupement familial octroyé par mariage, et pour les autres interviewés, c'est regroupement familial ordinaire. En effet, les membres de la famille sont venus rejoindre le « chef de famille » en Suisse après avoir reçu le permis B, suite au travail saisonnier.

Comme Melina est née en Suisse et qu'Adea était trop jeune au moment de la migration pour se souvenir des conditions du voyage, nous les avons interrogées sur ce qu'elles savaient de la migration de leurs parents, qui avaient aussi migré en Suisse par regroupement familial. Ainsi, nous pouvons voir que dans notre échantillon quasi la totalité des répondants sont issus d'une migration économique.

En plus d'une mauvaise situation économique au Kosovo, Halim nous a confié que les Albanais y étaient discriminés ce qui les empêchait d'accéder à de bons postes.

*« On est venu ici pour une cause économique. [...]. Mais c'est vrai qu'il y avait déjà des tensions politiques à l'époque qui a fait que nous les Albanais ont été discriminés par rapport aux Serbes. Vu qu'à l'époque le Kosovo appartenait encore à la Serbie. Du coup, on n'avait pas beaucoup de moyens économiques, c'était difficile de trouver du travail. Alors, je suis venu ici en Suisse d'abord seul, ensuite j'ai reçu le permis B et j'ai fait venir ma femme et ma fille qui avait 3 ans à ce moment. » (Halim p.23)*

La famille Alimi elle, est venue en Suisse pour garantir un avenir meilleur à ses enfants. Le projet de base de Nuredin, était de venir travailler afin de pouvoir retourner vivre en Macédoine avec de meilleures ressources financières. Ayant estimé que la qualité de vie se présente mieux en Suisse, il a décidé de faire valoir ses périodes de travail saisonnier afin d'y faire venir le reste de sa famille. Nous avons vu dans la littérature que pour beaucoup de familles migrantes le projet de départ s'est modifié après leur établissement en Suisse. En effet, la plupart avaient prévu un retour au pays d'origine d'une fois que la situation financière serait améliorée (Gremion et Hutter, 2008 ; Burri Sharani et al., 2010).

Ainsi, comme pour Nuredin et beaucoup d'autres, ils ne prévoient, finalement, aucun retour dans le pays d'origine car leurs enfants sont scolarisés en Suisse et semblent s'y construire. L'une de ces raisons serait de pouvoir leur donner la possibilité d'une intégration réussie, comme nous l'a confié Nuredin, en faisant allusion à la garantie d'un avenir meilleur.

Deux familles sur les quatre ont perçu des aides lors de l'arrivée en Suisse. Il s'agit ici des deux familles ayant migré entre les années 80 et 90, soit la famille Almedini et la famille Zogu.

Quant à Samir, lui, il avait déjà un point d'ancrage en Suisse c'est pourquoi il n'a pas eu besoin d'aides.

## 6.3 Pratiques éducatives

Le troisième aspect sur lequel nous nous sommes penchée lors de nos entretiens est le contexte familial. Nous avons interrogé les parents au sujet de l'éducation qu'ils voulaient transmettre à leurs enfants, des règles instaurées au sein de la famille. Nous avons

également abordé le sujet des différences selon le genre. Les parents se sont ensuite exprimés sur les différences culturelles qu'ils pouvaient remarquer entre le pays d'origine et la Suisse.

#### a) Education parentale

En ce qui concerne les valeurs à transmettre aux enfants, nous avons pu remarquer un élément particulièrement significatif exprimés de parents issus de la première génération de migration, soit le fait de transmettre les valeurs culturelles du pays d'origine.

*« C'est aussi important qu'elles n'oublient pas nos traditions quand même... ça fait partie de nous. » (Asime, p.32)*

*« C'est important de transmettre une éducation qui lui permet de s'intégrer dans le pays où il vit. Qu'il puisse faire des études, qu'il puisse travailler, respecter les règles du pays... ça je pense que c'est la base qu'un parent doit transmettre à son enfant. [...] Elle doit non plus pas oublier ses origines. Ça c'est très important ». (Halim, p.24)*

*« Elle doit être bien intégrée ici mais aussi ne pas oublier d'où elle vient. [...] Il ne faut jamais oublier les traditions. » (Flora p.24)*

*« C'est important de lui apprendre qu'elle sache d'où elle vient, avec la religion, les traditions, la culture, la nationalité. Après c'est aussi important qu'elle s'intègre dans la région là où on est. » (Samir p.2)*

Nous pouvons ainsi constater que pour ces parents les valeurs traditionnelles liées à la culture albanaise semblent être une notion essentielle à transmettre à leurs enfants. Cela confirme ce que Burri Sharani et al. (2010) ont noté quant à la volonté des parents de conserver les traditions tout en s'intégrant dans le pays d'accueil. Ainsi, les parents albanophones, pour qui la transmission des valeurs est une chose essentielle, chargent leurs enfants de cette double mission : conserver les valeurs et les traditions albanaises, tout en s'intégrant dans le pays afin de saisir leur chance d'ascension sociale.

Ce qui nous a interpellé est le fait que la transmission des valeurs traditionnelles a été évoquée uniquement par les parents issus de la première génération. Cela n'a, en effet, pas été relevé par les parents secondos (Melina et Adea).

D'autres valeurs telles que le respect, la tolérance, l'ouverture d'esprit, l'honnêteté, ont été relevées par certains parents. Une valeur qui est également ressortie est celle du travail.

*« Ah, c'est important d'abord c'est le respect [...] » (Samir, p.1)*

*« [...]la tolérance, apprendre à l'enfant de pas différencier les gens, qu'il soit suisse étranger, catholique musulman ou juif c'est très important de lui apprendre ça pour qu'il puisse bien vivre. (Nuredin, p.32)*

*« Tout d'abord, selon moi je pense que la valeur la plus importante c'est de donner envie à l'enfant d'étudier et de travailler. Ensuite le respect, les bonnes valeurs donc ne pas mentir, ne pas voler. Aussi bien se tenir, savoir se tenir avec les gens au travail, avec la famille, oui... être socialisé avec les gens. Et aussi... surtout l'honnêteté, être droit et juste c'est très important. (Asime, p.32)*

*« Je les amène souvent à leur faire prendre conscience de la valeur des choses, du travail [...] Donc la valeur des choses simples et le respect, pour moi c'est primordial de jamais se moquer, jamais jamais se moquer ça c'est punissable chez moi, c'est sûr ». (Melina p.15)*

*« Une des volontés principales d'un parent albanais est selon moi, de faire en sorte que son enfant aille très loin dans les études [...] Moi, franchement, si je dois m'endetter pour que mon enfant fasse des études, je le ferai. » (Halim p.26)*

*« Tout d'abord, selon moi, j pense que la valeur la plus importante c'est de donner envie à l'enfant d'étudier et de travailler [...] » (Asime, p.32)*

Nous pouvons voir que ces deux derniers accordent non seulement une réelle importance au travail mais également aux études.

*« Oui, l'école c'est la plus grande richesse, tous les biens de ce monde viennent de l'école. L'école c'est la culture ....c'est.... oui... la plus grande richesse. » (Asime, p.36)*

Cela confirme ce que Gremion & Hutter (2008) ont relevé quant à l'importance qu'accordent de nombreux parents migrants à l'école. En effet, même si les connaissances de ces derniers en lien avec le système scolaire, son fonctionnement et sa culture sont parfois restreintes pour beaucoup de parents migrants, ils lui attribuent une valeur très importante et montrent leur volonté de s'impliquer afin de soutenir leurs enfants dans leurs parcours scolaires. De plus, toujours selon ces auteurs (2008), la scolarité de leurs enfants est essentielle, car elle permet l'acquisition d'un statu socio-économique qui garantit une vie agréable et une indépendance financière, et qui permet également l'apprentissage et le développement des connaissances.

*« [...] les études c'est très important... ça permet de garantir une vie confortable, d'avoir un bon statut. » (Asime, p.32)*

Burri Sharani et al. (2010) relèvent également la hiérarchie fortement présente au sein des familles albanaises. Cet aspect a été relevé lorsque nous les avons questionnés au sujet de l'éducation à travers les générations.

*« On a eu une éducation très albanaise, être distant avec le papa, froid avec la maman, on avait une hiérarchie avec les parents. » (Melina, p.15)*

*« Avant, quand le père entraînait dans la maison, tout le monde se levait comme signe de respect... mais que pour le père. Le père était très respecté il était vu comme le « président de la maison ». (Asime, p.35)*

Les répondants nous ont confié avoir vécu eux-mêmes vécu une éducation stricte mais ne pensent pas avoir inculqué ce type d'éducation à leurs enfants. Nous pouvons donc déduire que cet aspect est plutôt valable pour l'ancienne génération.

Nous avons ensuite demandé aux familles, la vision qu'elles avaient de l'enfant « bien élevé » et quel comportement il devait adopter envers ses parents. Et là, plusieurs différentes réponses sont ressorties.

Pour Samir et Asime, il s'agit de l'enfant qui écoute les parents, qui écoute « les plus grands ».

*« Respecter, écouter, suivre ce que les parents, les grands disent. Chez nous les personnes âgées, les plus grands sont très respectés » (Asime, p.37).*

*« Un enfant doit écouter plus les parents, parce que je ne pense pas qu'un parent pense du mal de l'enfant » (Samir, p.4)*

Samir évoque également l'enfant « qui sait se tenir [...] qui se tient sous contrôle de lui-même ». (p.4)

Quant à Melina, elle voit plutôt l'enfant qui dialogue, qui s'exprime.

*« Pour moi un enfant il faut qu'il reste lui-même. Je n'ai pas envie de lui dire « tu ne me parles pas comme ça parce que ci ou ça. » J pense qu'il faut les laisser s'exprimer il faut dialoguer avec ses enfants. » (Melina, p.18)*

#### b) Différences selon le genre

Nous avons également questionné les parents quant aux éventuelles différences d'éducation entre les filles et les garçons. Aucun parent n'a estimé instaurer de différences selon le genre dans l'éducation, mais tous estimaient que ce phénomène était particulièrement présent au sein de la communauté albanaise.

*« Chez nous, même ceux qui disent qu'au jour d'aujourd'hui il existe l'égalité entre les filles et les garçons, il y aura toujours une différence, ce n'est pas possible. Par exemple, pour l'héritage, on donne plus de privilèges aux garçons, ça c'est clair. Et c'est que ces derniers temps que les filles ont commencé à hériter de leurs parents ».* (Halim p.26)

*« Bon, après ça dépend aussi par exemple, avec ceux qui sont intégrés, eux ils font moins de différences entre les filles et les garçons... Mais ceux qui sont restés avec une mentalité traditionnelle, eux oui, ils font des différences. »* (Flora, p.26)

*« La fille est un être humain et le garçon aussi. Après, chez nous (chez les Albanais) ce n'est pas trop ça...mais ça ne devrait pas être comme ça [...] Malheureusement, chez nous les garçons sont éduqués comme des rois, et ils prennent du « pouvoir » en grandissant. Des fois, même les parents ont peur de leur fils... c'est grave. »* (Nuredin p.34-35)

*« Oui chez les Albanais le garçon a plus de privilèges que les filles malheureusement. »* (Asime, p.34)

Melina et Adea ont avoué avoir grandi dans un environnement familial favorisant le genre masculin mais nous ont confié ne pas avoir la même vision que leurs parents, s'estimant plus ouvertes que ces derniers.

*« Chez nous, le fils c'est sacré. Il (son mari) a donc été traité comme un prince. Il a voulu un boguet il l'a eu, il a voulu un scooter, même pas eu besoin de finir le mot il l'a eu, sa première voiture c'était une Mercedes, il a toujours tout eu, ça toujours été LE garçon de la famille, même s'il fallait s'endetter pour quelque chose afin qu'il l'ait, au final il l'avait ! [...] chez moi, chaque enfant est égal, ont le droit aux mêmes choses. De ce côté-là, je suis très très suisse. (Melina pp.16-17)*

*« Nous quand on devait aller à des excursions par exemple, partir dormir avec l'école ça mon père ne voulait pas, qu'on se mélange. Même à la piscine aussi c'était parfois compliqué, on devait mentir pour y aller. Nous maintenant, on est plus ouverts je trouve. »* (Adea p.13)

### 6.4 Sentiment de double appartenance

Nous avons également demandé aux parents dans quel « camp » ils se sentaient le plus à l'aise et le plus proches en matière d'éducation et de mentalité. Plusieurs éléments intéressants sont ici ressortis :

*« Moi, je me trouve un peu dans les deux, parce qu'ici on fait pas la différence fille garçon et c'est ça que je pense »* (Samir p.3).

*« En fait, j'ai grandi avec ce sentiment de double appartenance, et maintenant je sens que je me rapproche quand même un peu plus de la mentalité suisse. J'ai eu cette chance de*

*grandir en voyant ces deux cultures, parce que j'ai eu le choix en fait,, et la vie que j'ai maintenant c'est celle que je veux. Mes enfants sont complètement égaux, les filles comme les garçons. » (Melina p.17).*

*« Même si je trouve que chez les Suisses il y a beaucoup de choses bien, je me sens plutôt dans notre camp » (Halim p.24).*

*« Oui, moi aussi faut jamais oublier les traditions. » (Flora, p.24)*

*« [...] je dirais quand même plus du côté albanais. D'ailleurs, mes filles ont toutes la nationalité suisse, moi je n'ai pas voulu l'avoir, ça ne représente pas vraiment quelque chose d'important pour moi. Par contre mes filles, elles se trouvent un peu dans les deux ». (Nuredin p.33)*

*« Je me sens plus albanaise que suisse c'est normal je pense...Nous on est un peu la transition je trouve. » (Asime p.33)*

Sur les quatre familles, nous pouvons constater que les deux familles issues de la première génération de migration, et ayant vécu une partie de leur vie dans le pays d'origine, estiment se sentir plus proches de la culture et de la mentalité albanaise. Nous pouvons ici faire un lien avec un élément de notre problématique qui est la difficulté des parents albanophones à s'intégrer au sein de la société suisse. Les Albanais migrants installés en Suisse se retrouvent effectivement confrontés à un mode de vie et une culture bien différente de celle de leur pays d'origine. Ainsi, le cadre culturel et familial relativement traditionnel et la mobilisation autour de la cause nationale expliqueraient en partie ce phénomène (Burri Sharani et al., 2010).

Samir qui provient, lui aussi, de la première génération de migration se sent, tout de même, entre les deux, comme sa femme Adea, secundos. Quant à Melina, elle aussi secundos, nous a confié avoir grandi dans ce sentiment de double appartenance, mais se rapproche actuellement de la mentalité suisse.

Ainsi, nous pouvons remarquer que les parents issus de la première génération de migration, excepté Samir, présentent davantage de difficultés à se sentir « suisses » que les parents secundos. Nous pensons que cela est probablement dû au cadre culturel relativement différent du pays d'origine et à cette volonté de conserver les traditions et les valeurs du pays d'origine.

## **6.5 Valeur culturelle de la réussite scolaire et de la réussite au travail**

Lorsque nous avons interrogé les parents sur ce que signifiait pour eux « réussir dans la vie », à plusieurs reprises la notion de réussite est associée au fait de travailler, de mener une vie confortable mais également à une bonne intégration sociale.

*« Pour moi, personnellement, réussir bien dans la vie c'est d'être bien éduqué, et de bien éduquer les enfants jusqu'à ce qu'ils se marient. De donner la possibilité qu'ils étudient. Aussi de laisser une bonne image aux gens. » (Samir p.6)*

*« Pour moi, c'est quelqu'un qui a eu un diplôme, qui a un bon salaire... » (Adea, p.6)*

*« Pour moi, une personne qui a bien réussi c'est quelqu'un qui ... comment dire... qui a du respect envers les autres, qui est intégré, socialisé, qui sait vivre en communauté et quelqu'un qui gagne bien sa vie. » (Halim, p.26)*

*« Pour moi réussir dans la vie c'est de voir que mes enfants n'ont pas de problème dans la*

*vie, qu'elles soient heureuses. Réussir dans la vie c'est aussi d'avoir beaucoup de travail, gagner bien sa vie, mais attention savoir bien gérer son argent c'est très très important. Mais le plus important c'est la santé. » (Asime p.35)*

Nous pouvons constater qu'Asime, apporte aussi une grande importance à la valeur du travail, et estime que le bonheur et la santé sont également des éléments essentiels.

Enfin, Melina relève la nécessité de travailler pour réussir mais précise qu'il ne s'agit pas de l'élément essentiel à prendre en compte. Selon elle, « [...] ce qui est le plus important c'est le bonheur, être heureux. Trouver le bonheur dans les petites choses » (Melina, p.19)

## 6.6 Participation aux tâches scolaires

Du côté de la participation aux tâches scolaires, un élément intéressant est survenu. Toutes les familles ont jugé important de participer aux tâches scolaires de leurs enfants. Toutefois, pour les familles Zogu et Alimi, cela s'est présenté difficilement à cause de la barrière linguistique. Nuredin et Asime ont cependant affirmé faire du mieux qu'ils pouvaient pour pouvoir aider leurs enfants.

*« Ça m'est arrivé aussi de dicter une dictée à ma fille même si je ne sais pas très bien lire le français. Elle savait plus ou moins de quel mot je parlais. Si non, quand on ne pouvait pas, les sœurs étaient là. Et puis oui... la grande apprend à la suivante qui apprend à l'autre et voilà... La dernière elle a beaucoup été aidée par la deuxième. En première primaire elle l'aidait presque pour tout, et en suite elle la laissait de plus en plus faire les choses seule. » (Nuredin, p.36)*

Asime voit même le fait de faire les tâches ménagères à la place de l'enfant comme une aide permettant à l'enfant de se préoccuper uniquement des tâches scolaires.

*« Moi je faisais en sorte qu'elles aient que les études, les tâches ménagères et tout ça je leur disais qu'elles pouvaient tout laisser tant qu'elles bossent pour l'école. (Asime, p.36)*

De plus, Nuredin n'a pas hésité à chercher de l'aide afin de pouvoir garantir un bon suivi scolaire à ses enfants. Et ce dès leur arrivée en Suisse, se souciant de ses enfants qui ne pouvaient pas parler français. De plus, comme cité, les sœurs s'aidaient entre elles.

*« Comme aide on a eu aussi des dames qui ont aidé les deux plus grandes pour l'école, apprendre la langue. Pour moi c'était très important qu'elles apprennent la langue. Elles se souciaient beaucoup de l'école elles pleuraient parce qu'elles ne savaient pas la langue c'était difficile pour nous aussi.... Et ensuite, il y a aussi une maîtresse de Riddes qui les a aidées elle faisait des heures supplémentaires exprès pour les aider... et en plus je proposais de lui donner de l'argent elle a jamais voulu ça je n'oublierais jamais ce qu'elle a fait pour nous. » ( Nuredin p.32)*

Cet aspect peut être mis en lien avec une des stratégies des parents migrants liée à la scolarité de l'enfant que nous proposons Gremion & Hutter (2008) qui est « l'ajustement par rapport aux attentes scolaires ». En effet, selon ces auteurs, beaucoup de parents migrants s'investissent dans la scolarisation de leurs enfants, en adoptant deux pratiques qui est l'aide pour les devoirs ainsi qu'une attitude non interventionniste afin de ne pas brouiller les apprentissages de leurs enfants en expliquant les méthodes acquises durant leur propre parcours de scolarité (Gremion & Hutter, 2008 p. 141-142). C'est effectivement l'attitude qu'a adoptée Nuredin :

*« [...] Mais aussi des fois je ne savais pas aussi comment aider parce que j'avais peur de lui dire quelque chose que la maîtresse pense autrement. »(Nuredin, p.36)*

De plus, les parents migrants estiment que la réussite scolaire est une garantie d'un meilleur avenir et de ce fait, s'impliquent pleinement dans l'éducation de leurs enfants. (Gremion &

Hutter, 2008)

Adea nous a confié avoir vécu une scolarité difficile, étant donné que ses parents, qui ne parlaient pas français, ne pouvaient que très peu l'encadrer et la suivre dans les tâches scolaires. Cet aspect est relevé par Burri Sharani et al. (2010) qui signalent la difficulté des enfants de migrants à s'adapter et à trouver leurs repères dans le système éducatif suisse, étant nés en Suisse ou non, à cause du faible niveau de formation des parents ainsi que le contexte éducatif familial divergeant avec le monde scolaire.

Cependant, elle nous a confié que l'accompagnement scolaire est, selon elle, très important pour favoriser la réussite de l'enfant.

*« [...] plus tard quand elle aura des devoirs, rédactions, exposés, bien sûr je l'aiderai pour qu'elle fasse une bonne note. Je trouve que c'est important de l'aider pour qu'elle réussisse à l'école. » (Adea :p.8)*

Quant à Melina, elle avoue avoir modulé ses pratiques de manière à favoriser davantage l'autonomie de sa fille. Elle estime qu'il est important de ne pas trop suivre son enfant de sorte qu'il puisse mieux se responsabiliser. Pour ce faire elle fait en sorte « de la faire réfléchir, de la guider » (p.18) « Maintenant, je la réfère aussi des fois au tableau d'organisation pour la gymn et tout ça. » (p.20)

Melina estime également qu'il est primordial de ne pas « faire à la place de l'enfant », les devoirs afin qu'il y ait une cohérence entre l'école et la maison et que l'enseignante puisse mieux évaluer l'apprentissage de l'enfant. Elle évoque également l'idée d'un « travail commun avec la maîtresse ». (p.18)

*« Quand elle fait des erreurs dans ses devoirs, et que je vois qu'elle n'arrive pas à les corriger, je vais pas le faire à sa place parce que c'est aussi important que la maîtresse voit ce qui se passe à la maison. Il faut qu'il y ait une cohérence. Pas que ça soit tout juste à la maison et tout faux à l'école, ça ne va pas. Comme ça la maîtresse peut aussi évaluer son apprentissage. Si elle voit toujours tout juste parce que la maman fait le devoir à la place de l'enfant, c'est dur d'aider l'enfant à progresser dans ses apprentissages. » (p.18)*

Nous avons ici directement mis en lien cette idée de travail commun avec ce que pense Perrenoud (2002), lorsqu'il affirme que la solidarité est une dimension essentielle pour garantir une solide collaboration entre les acteurs scolaires et les parents.

Melina nous a également confié se sentir très proche du système scolaire suisse. Elle sent une continuité entre l'éducation de la maison et celle retrouvée à l'école. Nous pouvons donc remarquer une certaine proximité entre les pratiques éducatives de Melina et celles prônées par le système scolaire suisse.

*« Je m'y sens très proche. Vraiment, oui oui je pense que je suis 100 % intégrée dans la même idée de l'éducation scolaire suisse. Je veux vraiment les faire participer à tout, être proche d'elles, les soutenir. En fait même avec les rituels le planning que je mets en place, elle reconnaît ça à l'école. » (Melina, p.19)*

*« Mes filles ont fréquenté la crèche et c'est vrai qu'elles étaient déjà baignées dans ce monde. Et il me semble aussi qu'à la maison comme j'ai dit avant, il y a un rythme et des journées assez planifiées, chose qu'on retrouve à l'école aussi. Je fais beaucoup d'activités aussi avec elles. Il n'y a pas eu de changement, elles se réjouissaient de commencer, elles adorent y aller encore maintenant. » (Melina p.19)*

Comme nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel, lorsqu'il y a une continuité des valeurs et normes ainsi que des styles éducatifs familiaux dans le monde scolaire, l'élève a plus de facilités à s'adapter au système scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Ces auteures affirment également que la continuité des normes familiales et scolaires est davantage présente dans les milieux favorisés que dans les milieux populaires, ce qui vient confirmer le cas de Melina.

Melina a ensuite affirmé que cette manière de faire est en contraste avec ce qu'elle a vécu durant son enfance avec ses parents. En effet, ils se présentaient beaucoup moins engagés en matière de suivi scolaire. Melina estime que cela est dû au manque d'importance accordée à l'école.

*« Et c'est très différent de ce que j'ai vécu hein, moi quand je rentrais de l'école aucun de mes parents regardait mon carnet de devoirs et leçons. Je me rappelle que j'étais quand même beaucoup livrée à moi-même. Il a fallu que je fasse gronder 5-6 fois par le prof de sport pour me faire comprendre que le mardi je dois me mettre en tenue de sport. Alors que là j'ai un tableau ou j'ai marqué tel jours gymn tel jour rythmique et je sais quand je dois préparer les habits de sport. Ça je n'avais pas avec mes parents. » (Melina, p.19)*

*« Pour mes parent, c'était plus le travail, le job, l'école c'était pas trop important. On devait aider aux travaux ménagers. Ce qui était crucial c'était d'apporter de l'argent, mais l'école c'était pas forcément un élément très important pour eux. » (Melina, p.21)*

## **6.7 Différences valeurs Suisse / pays d'origine**

Quant aux différences des valeurs véhiculées en Suisse et dans le pays d'origine plusieurs éléments sont ressortis. Adea, Samir et Halim affirment que l'éducation serait davantage différenciée selon le genre dans le pays d'origine.

*« Chez nous (dans le pays d'origine), les garçons ont plus le droit de faire des choses, c'est moins grave que si c'est une fille qui fait. C'est comme ça, c'est rentré dans la tête des gens. (Samir, p.5)*

*« C'est sûr qu'ici ils sont beaucoup plus avancés que nous, ça c'est clair ! Il y a plus d'égalité entre les hommes et les femmes. Les femmes et les hommes ont les mêmes droits. Alors que chez nous, je ne pense pas que ça soit comme ça. » (Halim p.26)*

Adea relève, elle aussi, la différence selon le genre mais mentionne en plus, un meilleur accompagnement et plus d'implication des parents suisses dans les tâches scolaires de leurs enfants, en comparaison avec les parents albanophones.

*« Au pays, les garçons ont tout le droit de faire et les filles doivent faire plus attention, moins le droit de sortir, sont plus fermées pour donner bonne figure » (Adea p.5)*

*« [...] moi je trouve que les valeurs d'ici et là-bas sont pas vraiment les mêmes parce qu'il n'y a pas d'accompagnement scolaire et on fait souvent une différence entre les filles et les garçons. » (Adea p.3)*

Melina relève elle aussi le genre masculin privilégié par rapport au genre féminin dans l'éducation au sein de la communauté albanaise. Elle affirme également, tout comme Halim, que la famille semble plus importante et qu'elle est vue de manière plus élargie que dans les familles suisses.

*« Chez les Albanais la famille est très importante et surtout elle est vue au sens large. Quand le garçon se marie, il vit avec ses parents, et c'est même possible de vivre avec ses grands-parents. Ici en Suisse, c'est autrement, les enfants sont plus indépendants, et à 18 ans ils peuvent partir de la maison. » (Halim, p.25)*

*« Je dirais qu'en majorité dans la communauté albanophone c'est la famille, c'est mon impression après je ne sais pas mais, je pense que la famille est le plus important. A mon avis c'est ça, les amis c'est pas important, les copains, les sorties c'est pas important, ce qui est important c'est de se retrouver en famille. [...] Dans la communauté suisse, je trouve que chez eux c'est plus vaste, j'imagine c'est aussi la famille, mais c'est aussi passer des bons moments. » (Melina p.17)*

Ainsi, nous pouvons également relever que Melina voit l'aspect de « plaisir » et de « profiter de la vie » dans la mentalité des Suisses, tout comme Asime. Elle pense toutefois qu'aujourd'hui cela a évolué et que cette notion se retrouve de plus en plus au sein de la communauté albanaise également.

*« [...] Ah et je dirais que les Suisses se font plus plaisir, ils profitent plus de la vie, voyagent et ça... Nous c'est plus travailler, pour avoir des biens, du matériel [...] Bon après ça change beaucoup hein.... Maintenant ça évolue aussi chez nous ça. J'dis pour la nouvelle génération, ils sont plus comme ceux d'ici... » (Asime, p.33)*

D'autre part, elle relève l'idée de devoir faire bonne figure au sein de la communauté albanaise et celle de la distance entre les parents albanophones et leurs enfants. Comme avons pu le voir dans notre problématique, les relations entre les parents et les enfants dans les familles albanaises rurales sont marquées par des relations de hiérarchie et d'autorité, principalement avec le père (Sharani et al., 2010)

*« Je vois un côté plus hiérarchique, où l'enfant doit obéir à ses parents. Là l'enfant est conçu pour respecter, retenir ses paroles, retenir ses émotions parfois, parfois même ses larmes, parce que « ça ne se fait pas » ». (Melina : p.18)*

Toujours dans cette idée de devoir faire bonne figure, Melina évoque la concurrence présente entre les familles albanaises, qui essaierait de dissimuler les erreurs synonymes d'échecs.

*« Ah... c'est mal vu l'erreur. L'erreur est vue comme un échec. Pour résumer l'enfant doit être parfait : il doit respecter, obéir, ne pas faire d'erreur, être parfait. Il y a cette volonté de faire bonne figure, c'est l'image de la famille qui prône ici, c'est beaucoup montrer l'image de la famille parfaite, l'enfant parfait. Y a beaucoup de concurrence dans les familles chez « nous ». Ils essaient même de cacher, dissimuler les erreurs, par honte ouais ils veulent montrer toujours l'image parfaite. » (Melina p.18)*

*[...] chez les Albanais, il faut toujours montrer qu'on réussit, qu'on gagne... on essaie le plus souvent de cacher les erreurs et les échecs. La réussite est très très valorisée alors que l'erreur, l'échec ça reste un peu le sujet qu'il faut pas aborder. Mais personnellement, j pense que c'est quand même mieux de rester transparent, parce qu'en cachant le problème, rien n'est résolu... Mais bon c'est comme ça chez nous... souvent on veut faire bonne figure. Alors que dans la réalité c'est pas trop ça... (Halim, p.25)*

Cet aspect est particulièrement perceptible à travers certains propos de Samir :

*« Je fais assez attention de faire les choses pour que les gens pensent bien de moi, laisser une bonne image de moi je ne veux pas qu'ils pensent de moi pour du mal. » (Samir, p.4)*

Tout comme Burri Sharani et al. (2010), Halim met évidence le fait que les familles traditionnelles albanaises ne prévoyaient pas de séparation entre les parents et les enfants, la plupart du temps jusqu'à leur mariage. L'aspect de la famille intergénérationnelle est également mentionné. Il arrive effectivement que plusieurs générations vivent sous le même toit dans les familles albanaises. Toutefois, comme le relèvent Burri Sharani et al. (2010) ce concept est en perte de vitesse sous l'effet de la modernisation.

*« Quand le garçon se marie il vit avec ses parents, et c'est même possible de vivre avec ses grands-parents. Ici en Suisse, c'est autrement, les enfants sont plus indépendants, et à 18 ans ils peuvent partir de la maison. Chez nous on garde les filles à la maison jusqu'à ce qu'elles se marient et en général les garçons ramènent les femmes à la maison. Mais ces derniers temps, nous on a beaucoup changé de mentalité... » (Halim, p.25)*

Lorsque nous avons questionné les familles au sujet des exigences au niveau des résultats scolaires, deux groupes distincts sont apparus.

D'un côté, le groupe constitués des familles Zogu et Metliku qui accordent une réelle importance aux résultats scolaires :

*« Pour nous c'est très important d'avoir des bonnes notes, et on essaie de faire de notre mieux pour qu'ils puissent y arriver, pour qu'ils aient du succès ».*(Halim, p.27)

*« Bon, on n'a pas encore eu de résultats, mais moi je suis très exigeante avec ça. C'est l'école d'abord. Priorité à l'école. [...] plus tard quand elle aura des devoirs, rédactions exposés, bien sûr je l'aiderai pour qu'elle fasse de bonnes notes. »* (Adea p.8)

De l'autre côté nous avons tout d'abord, Melina qui estime que la note en elle-même n'est pas forcément significative. Ce qui lui importe c'est de voir que sa fille persévère et fasse de son mieux.

*« Je ne dirais pas exigeante, mais c'est sûr que ça me fait plaisir de voir des bonnes notes. Parce qu'en fait, pour l'instant ma grande a de très bons résultats. J'ai été déçue une fois parce qu'elle a fait des fautes vraiment stupides. Je veux qu'elle fasse de son mieux, qu'elle se concentre, qu'elle prenne le temps. Qu'elle fasse des fautes où elle a eu des difficultés ça va, mais si c'est des fautes d'inattention ça peut m'énerver. Mais le résultat, la note en elle-même ça non, du moment qu'elle fait de son mieux, qu'elle s'est donné de la peine ça me va. »* (Melina, p.20)

Asime, elle aussi affirme ne pas être exigeante quant aux résultats scolaires. Elle estime également qu'il est important de ne pas mettre la pression sur l'enfant au risque de lui faire perdre le goût de l'école.

*« Nous on a toujours voulu qu'ils réussissent le mieux possible. On les a beaucoup encouragés, on les a aidés du mieux qu'on pouvait. Mais jamais ne je les ai punies pour un mauvais résultat. Si elles n'ont pas étudié, ou si elles s'y sont prises trop tard, leur punition c'est la note, ça leur apprend...Je leur ai dit de faire mieux la prochaine fois, c'est une leçon. Mais je trouve que c'est important de pas mettre la pression sur les notes sinon l'enfant a peur avant même de commencer l'examen de comment va réagir papa et maman ».* (Asime p.36)

Nous avons ensuite demandé aux familles l'importance qu'ils accordaient à la lecture. Toute les familles ont estimé que la lecture est primordiale afin d'évoluer dans les apprentissages. Cependant, seuls Melina et Nuredin nous ont confié lire durant leur temps libre. Nous avons pu voir dans notre cadre conceptuel, que la lecture d'un journal, la présence de livres à la maison, l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent la réussite scolaire, selon Duru-Bellat et Van Zanten (2006), et ce même dans un milieu socio-économique défavorisé. En effet, une attitude favorable à la lecture peut influencer positivement les apprentissages scolaires des enfants (Park, 2008, cité par Feyfant,2011).

*« C'est très important mais je déteste lire, alors je ne lis jamais avec ma fille. Parce qu'en fait je pense plus on lit, plus on a de l'imagination, on est fort pour les rédactions, on lit plus vite. On enregistre aussi plus vite les choses. »* (Adea p.7)

*« Moi j'adore lire quand j'étais petite, j'ai découvert ma passion pour la lecture quand notre voisine nous a offert un carton de livres. Et franchement ça m'a beaucoup aidée pour l'orthographe j'étais très calée en orthographe. L'Albanaise de l'école qui était la meilleure en orthographe, j'étais toujours très fière de ça. En fait, avec le livre on peut imaginer, laisser développer notre imagination, et ça fait éveiller notre créativité. Je trouve que c'est primordial la lecture. Les livres c'est des trésors. J'ai transmis ça à ma fille, la grande, elle a beaucoup de livres... La lecture c'est aussi important parce que c'est aussi un moment de plaisir pour soi, on se coupe du monde. Ça fait parfois du bien et bien sûr ça aide aussi pour*

*l'orthographe. Je trouve que c'est beaucoup plus constructif par rapport à la tv. » (Melina p.20)*

*« Je pense que c'est très très important. Je pense que c'est très important qu'un enfant soit habitué à lire. Même si j'aime bien lire, je ne le fais pas très souvent... » (Halim p.27)*

*« Ah oui très (important)... Je lis aussi des fois, mais avec mes enfants c'était difficile parce que je ne sais pas très bien lire en français. Alors voilà... » (Nuredin p.36)*

Puis, nous avons questionné les parents quant à l'importance qu'ils attribuaient à la punition. La totalité des répondants ont estimé que la punition est efficace afin d'aboutir à un changement de comportement.

*« Je pense que c'est assez efficace, par ce que si elle a fait une erreur, une fois, deux fois, un peu c'est la tolérance au début mais la troisième fois c'est la punition c'est sûr. Ça va la faire réfléchir. » (Samir p.2)*

*« Moi je pense qu'il faut punir si on veut que notre enfant soit bien éduqué, pour qu'il soit sur le bon chemin. Ça c'est sûr. » (Flora p.25)*

*« Ah oui quand même des fois...c'est important [...] punition comme des fois priver de quelque chose qu'elle aime, par exemple pas laisser sortir jouer avec les enfants, mais aussi des fois des fessées hein quand elles étaient petites, ça il faut des fois ». (Asime p.33)*

Tout comme ces derniers, Melina estime aussi qu'il est important de punir. Elle fait toutefois la différence entre une punition stupide et une punition qu'elle caractérise d'utile, « *qui seraient plutôt des conséquences logiques de leurs mauvaises actions* » (p.17)

*« Je pense que c'est indispensable de montrer mon mécontentement, déjà par le ton, le regard, et de faire comprendre la conséquence. Tu as fait ça, donc tu devras faire ça. Donc il y a eu de tout comme punition, [...] Mais ce que je fais le plus souvent, c'est de s'isoler dans la pièce de leur choix et de réfléchir sur ce qu'elles ont fait, et de venir me dire ce qu'elles ont tiré de ça. Ça dépend de la bêtise aussi. J'essaie d'être juste. » (Melina, p.17)*

## **6.8 Différences école pays d'origine / Suisse**

Lorsque nous avons demandé aux parents s'ils voyaient des différences entre l'école en Suisse et dans le pays d'origine, certains éléments intéressants sont ressortis. En ce qui concerne Melina, il ne s'agit que de ses représentations étant donné qu'elle n'a jamais vécu l'école au Kosovo.

Tout d'abord, des différences quant au système scolaire ont été relevées. En effet, le système scolaire au Kosovo ne permet pas de différencier les niveaux des élèves. De plus, Halim, tout comme Nuredin, fait allusion à la corruption présente dans le système.

*« Par rapport à l'école c'est différent du Kosovo, aussi c'est par exemple qu'ici les enfants sont catégorisés et l'école répond aux besoins des enfants, en fonction de leur niveau. Chez nous c'est tout le monde dans le même sac, et on avance dans les études grâce à des connaissances, aux partis politiques, des choses comme ça. C'est assez corrompu. » (Halim, p.26)*

*« [...] certains profs ne sont même pas diplômés, tout est lié à la politique, dans le village d'où je viens en tout cas, dans les grandes villes moins. » (Nuredin, p.37)*

De leur temps, ils ont affirmé que les enseignants étaient très respectés, et qu'ils étaient

clairement « au-dessus ». De plus, un élément différent de l'école ici en Suisse, est le contrôle de l'hygiène, ainsi que le permis de pouvoir gifler les enfants. Halim nous a confié qu'il s'agit ici d'une pratique réalisée à l'époque de leur scolarisation, mais qui sont aujourd'hui inexistantes.

*« Le matin, on nous contrôlait les ongles s'ils étaient propres. Ils faisaient très attention à l'hygiène. Si on avait les ongles sales, on nous tapait aussi les doigts avec la règle. Et s'il y avait un problème des fois ils nous giflaient aussi ça c'était permis à l'époque... mais encore il y a 15 ans ça c'était permis, c'est ces dernières années que c'est entré dans la loi que les profs ont plus le droit de frapper les enfants. » (Halim, p.27)*

*« A notre époque, là-bas les profs étaient très respectés. Il ne fallait pas jouer avec eux hein c'était très risqué, car on nous tapait dans les mains avec la règle si on faisait des bêtises Ils étaient très sévères, ils toléraient pas qu'on fasse des bêtises, mêmes des erreurs, c'était un problème si on faisait trop de fautes. » (Halim, p.27-28)*

*« A l'époque, il y avait un très grand respect pour les profs. Les profs étaient très respectés et même on avait peur d'eux des fois. On se faisait taper sur les doigts si on faisait quelque chose de mal. C'était très strict. Mais à ce temps, quand l'enseignant disait quelque chose à l'élève, jamais un parent allait contredire le prof. C'était un manque de respect de faire ça. » (Nuredin, p.37)*

*« Le prof est supérieur aux enfants. Avant quand j'allais à l'école ils tapaient aussi, si tu faisais quelque chose de pas bien. Mais maintenant ils ont plus le droit de faire ça. (Samir, p.8)*

De plus, Halim estime que l'école en Suisse répond mieux aux besoins de l'enfant que l'école au Kosovo :

*« Le système scolaire a un niveau très haut comparé au Kosovo... Au Kosovo, le système scolaire, à mon avis, ne répond pas aux besoins d'un enfant. Le système scolaire ne donne pas les outils nécessaires pour qu'un enfant soit responsable, indépendant, autonome. Alors qu'ici en Suisse oui. » (Halim, p.28)*

*« Ici en Suisse, à l'école surtout, on cherche à faire apprendre à l'enfant les choses de la vie les choses qui l'aideront à travailler et à vivre dans la société. C'est très pratique et en lien avec la réalité. Nous, au Kosovo, par exemple, on valorise beaucoup la théorie alors qu'ici on valorise plus la pratique, il me semble. » (Halim, p.26)*

Les mauvaises conditions de travail ont également été relevées par certains de nos interlocuteurs. En effet, l'absence de matériel pédagogique, le manque de livres, le fait de devoir se chauffer au bois durant les saisons froides, ainsi que les classes nombreuses sont aussi des aspects cités par nos interlocuteurs.

*« En tout cas, pour le chauffage (électrique), ils n'ont pas, ils se chauffent avec les petites cheminées dans le coin de la classe. Maintenant, il y a une salle de sport dans la nouvelle école là-bas, mais à l'époque il n'y avait rien. L'hiver, on avait aucune possibilité de faire la gymnastique. Si non ils n'ont pas encore les rétroprojecteurs, les beamers comme ici. Quand j'étais encore à l'école là-bas, vers la fin, ils ont commencé à mettre des ordinateurs mais je n'ai pas pu utiliser. Mais dans la nouvelle école ça commencé avec les nouveaux ordinateurs, mais c'est tout. Si non ils sont plus que 25 à 30 élèves pour une classe. » (Samir, p.9)*

*« Les conditions n'étaient pas aussi bien... par exemple, l'école était vieille, on avait peu de livres des fois on se mettait à plusieurs sur un livre, pas de chauffage à l'école ça encore aujourd'hui hein.... On se chauffe avec du bois. » (Nuredin, p.28)*

*« [...] on avait très peu de livres enfin, on devait les acheter nous-mêmes... ceux qui avaient les moyens achetaient les autres, on essayait de regarder sur ceux qui en avaient... ça nous*

*arrivait d'être 5 autour d'un livre. On était beaucoup dans une même classe c'était très pauvre. » (Nuredin, p.37)*

Samir a également cité un engagement plus présent de la part des enseignants en Suisse en comparaison avec les enseignants de Macédoine.

*« Là-bas, franchement, c'est une grande grande différence avec ici. Parce que là-bas par exemple, là-bas ils ne sont pas vraiment intéressés pour apprendre aux enfants... ils disent les choses, si t'as pas compris c'est tant pis pour toi. Alors qu'ici c'est plus, « si tu n'as pas compris, tu demandes, je te réexplique, une fois deux fois, trois fois, dix fois. Alors que là-bas, si tu reposes la question ils s'énervent « mais putain je t'ai déjà expliqué écoute un peu ». Et il monte le volume, on dirait qu'ils agressent pendant qu'ils expliquent et il y a quelque chose qui freine les enfants de pas redemander. » (Samir p.8)*

## **6.9 Relation avec l'école**

### **a) Types et fréquence des rencontres**

Nous avons poursuivi notre entretien en abordant le point central de notre travail qui est la relation école-famille.

Dans un premier temps, nous leur avons demandé le type et les fréquences des rencontres qu'ils avaient pu avoir avec les enseignants. Toutes les familles, nous ont confié aller volontiers à tous types de rencontres ayant lieu dans le cadre scolaire, qu'il s'agisse de réunions individuelles, collectives, ou de spectacles organisés par l'école, excepté celle d'Asime.

*« Ah oui absolument. Je participe à tout, il faut immortaliser tous les moments. » (Melina p.21)*

*« Oui oui, les deux toujours, même si on comprend pas tout, on aimait bien être là, pour nous ça représente beaucoup et ça montre qu'on est là... qu'on s'intéresse aussi. » (Halim p.29)*

Même si la famille Zogu comprend très peu le français, elle s'y rend quand même afin de montrer qu'elle s'intéresse à l'école. Adea, elle aussi, pense que le fait de se rendre aux rencontres organisées par l'école est important pour montrer son implication. Cela confirme les constats de Gremion & Hutter (2008). En effet, ils ont remarqué que beaucoup de familles migrantes pensent que les réunions de parents sont importantes même si elles peuvent s'avérer compliquées à cause de la barrière linguistique. Le fait de prendre part aux réunions, montre que les parents migrants ont une volonté de collaborer avec l'école et leurs enfants.

Pour Adea, les autres types de relations qu'elle entretient avec l'enseignante se font par téléphone ou par lettre et déclare la contacter occasionnellement.

*« On la contacte vraiment en cas de gros besoin si non pas vraiment. » (Adea p.11)*

Malgré que la famille Zogu se rende aux réunions organisées par l'école, nous avons constaté qu'elle attend d'être convoquée pour qu'une rencontre ait lieu, tout comme la famille Alimi. Cela confirme ce que dit Montandon (1991) en affirmant que les familles issues de milieu populaire sont les plus nombreuses à éviter les contacts avec les enseignants. Dans ce même ordre d'idées, Caille (1992) affirme que les familles d'origine étrangère sont les plus nombreuses à éviter les rencontres avec les enseignants.

« [...] c'est plutôt eux qui nous contactaient, nous on n'ose pas trop, on veut pas les déranger. » (Nuredin p.38)

« [...]c'est le minimum... juste quand ils nous appellent, si y avait quelque chose. On va pas trop leur demander comment ça va à l'école pour notre enfant ça non...Et il y a pas vraiment eu de problème pour qu'on aille souvent chez les enseignants. » ( Halim, p.29)

De plus, mis à part les rencontres ponctuelles organisées par les enseignants (bulletin, rentrée), les réunions semblent avoir une connotation négative pour Halim.

« Je pense que les parents albanais sont assez réservés aussi, certains évitent le contact avec les enseignants parce qu'ils rattachent ça à un mauvais comportement ». (Halim, p.30)

D'autre part, nous avons pu constater une implication des parents lors des réunions différenciées par le genre et ce pour différentes raisons :

Chez les Alimi, seul Nuredin se rend aux réunions car la barrière de la langue empêche Asime de comprendre les informations transmises.

« J'allais aux deux, même si des fois la collective c'était trop vite pour moi, j'y allais, par contre ma femme ne venait pas, c'était moi qui gérait ça. » (Nuredin p. 37)

« C'était à cause de la langue que je n'allais pas... Je ne comprends pas trop mais quand mon mari rentrait à la maison, il me disait tout. » (Asime p.37)

Nous avons vu plus haut qu'Asime accorde une importance particulière à l'école, mais ne se présente toutefois pas aux réunions. Selon Larivée (2012, p.46) , «Un parent peut ne jamais se présenter à l'école de toute l'année scolaire sans nécessairement compromettre la réussite scolaire de son enfant s'il valorise à la maison l'école et les apprentissages des notions enseignées à l'école ».

Pour les Zeka, il est difficile de s'y rendre à deux à cause de la garde des enfants. Melina estime toutefois qu'il serait idéal que les deux parents soient présents lors de ces rencontres.

« Alors on y va à tour de rôle parce qu'il faut que quelqu'un reste avec les enfants. On irait volontiers les deux mais ce n'est pas possible. Pour avoir un bon dialogue c'est quand même mieux sans les enfants... Donc on fait comme ça et on se fait un débriefing en rentrant à la maison. » Melina (p.21)

#### b) Position par rapport à l'école

Nous avons ensuite questionné les parents sur le type de relation qu'ils entretenaient avec les enseignants en leur demandant comment ils se positionnent face à ces derniers. Nous avons pu relever ici trois types différents de relation : une relation asymétrique, une relation symétrique ainsi qu'une relation asymétrique mais se basant sur la confiance.

Les familles Zogu, Alimi et Metliku nous ont confié se sentir « inférieurs » aux enseignants, pensant que ceux-ci ont un plus grand pouvoir de décision. Ils se sentent mal à l'aise de les contacter, par peur de les déranger ou de les contredire.

« Forcément, l'école et les enseignants sont plus hauts... Nous, on doit suivre ce qu'ils disent... mais c'est eux qui décident. Je me sens quand même inférieur par rapport aux enseignants, j'veux pas les contredire et ça. » (Halim, p.29)

Malgré que Nuredin considère cette relation comme asymétrique, il avoue faire entièrement confiance aux enseignants.

*« Ils sont quand même supérieurs un peu ... Mais nous, on a entièrement confiance en eux, on sait qu'ils font du bon job alors je sais qu'ils vont faire les choses qu'ils doivent faire ... Ici, les profs sont bien. » (Nuredin, p.38-39)*

Adea, elle, estime que l'école prend parfois même trop de place dans la vie privée de sa famille.

*« Je sens quand même qu'ils sont supérieurs à nous. Pour certains trucs je trouve que l'école se mêle trop, par exemple à la récré on nous dit de donner des choses saines à notre enfant. Mais ça je trouve que ça me regarde si je veux lui donner des pains au chocolat ou une pomme. (Asime, p.12)*

Quant à Melina, elle, estime que la relation avec enseignant ou un autre peut beaucoup différer. Elle va toutefois volontiers discuter avec les enseignantes, et se sent tout à fait libre de le faire.

*« Là aussi, ça dépend des enseignants, par exemple, là l'une des enseignantes est un peu plus froide et on est au courant dans la limite du scolaire, pas plus loin. Avec d'autres, on avait des discussions plus ouvertes.... Mais dans l'ensemble, je crois qu'on a des bonnes relations. Et j'y vais volontiers parler aux enseignants. Je me sens libre de le faire. » (Melina p.21)*

## **6.10 Communication interculturelle**

### **a) Difficultés liées à la langue**

Le dernier élément abordé dans notre entretien est la communication interculturelle. Nous avons demandé aux parents s'ils avaient rencontré des difficultés de communication causées par la langue ou la culture. Halim estime qu'il est difficile de bien collaborer avec les enseignants à cause de la langue. Une traduction des attentes et des enjeux de l'école permettrait, selon lui, de mieux collaborer avec ces derniers et surtout d'être sur la même visée.

*« Oui quand même, on peut avoir un bon contact, mais comme on ne comprend pas tout, c'est dur de bien collaborer. [...] Je pense que si c'est traduit, les parents arrivent mieux à suivre leur enfant. Surtout pour nous les parents qui parlons pas et qui ne comprenons pas très bien le français, parce que l'école c'est quand même très important et si on veut suivre son enfant à la maison c'est mieux de comprendre les attentes du prof. » (Halim p.30)*

Asime ne se rend pas aux réunions de parents car ses connaissances en français sont trop restreintes.

*« C'est à cause de la langue que je n'y vais pas ... je ne comprends pas trop mais quand mon mari rentre à la maison, il me dit tout ». (Asime, p.38)*

Adea et Melina, elles, n'ont rencontré aucun problème lié à la langue, étant donné qu'elles parlent parfaitement le français.

### **b) Difficultés liées à la culture**

Nuredin nous a présenté un aspect intéressant qui n'est pas directement lié à la culture mais à la mauvaise image de la communauté durant la période de la guerre du Kosovo. En effet, comme nous avons vu dans notre problématique, les Albanais qui étaient au départ considérés comme de bons travailleurs, ont vu leur image se ternir lors de l'arrivée massive

de migrants politiques kosovars (Burri Sharani et al., 2010). Nuredin a remarqué que la relation qu'il avait avec les enseignants s'est dégradée à ce moment.

*« On n'était très bien vu... avant les Albanais c'était vu comme des grands bosseurs et ensuite à la guerre du Kosovo il y a des délinquants, certains qui profitent et qui sont venus et aussi beaucoup de propagande et là on nous a tous mis dans le même panier.... Ça j'ai ressenti aussi à l'école avec les filles que pendant la guerre du Kosovo, le contact avec les profs s'était un peu refroidi. » (Nuredin, p.32)*

Selon Melina, la seule notion à laquelle une enseignante a fait allusion est le fait d'avoir été avertie qu'il y aurait de la viande de porc lors d'une dégustation, étant donné qu'elle est musulmane. Cependant, elle nous a confié ne pas manger cette viande non pas pour une raison religieuse mais plutôt qu'elle la trouve malsaine.

*« La seule chose qui me vient à l'esprit, c'est qu'on m'avait avertie qu'il y avait du porc lors d'une dégustation à l'école. Je ne mange pas de porc, et même si je n'étais pas musulmane je n'en aurai pas mangé. Le porc c'est le porc, j'ai vécu au-dessus de 200 cochons. Je voyais des porcs manger des chats morts, manger leurs propres excréments, ou même leur porcinets fraîchement nés. Euh alors non merci ! En priorité, c'est pour cette raison-là que je ne la mange pas. C'est une viande que je ne veux pas donner à mes enfants parce que je la trouve malsaine. » (Melina p.22)*

### c) Elimination des barrières, éléments favorisant la relation école-famille

Par la suite, nous avons demandé aux parents quels étaient les éventuels éléments qui ont influencé la communication avec les enseignants. Ils ont également pu s'exprimer sur les éléments qu'ils pensaient favoriser la relation école-famille migrante. Les quatre familles ont retenu l'importance des rencontres dans le cadre scolaire. Certains évoquent l'importance des réunions de parents qui permettent d'établir des bilans sur le parcours scolaire et d'autres évoquent l'importance de se rendre à ces rencontres pour montrer une certaine volonté de s'impliquer.

*« Déjà faut être présents comme aux réunions, aux spectacles et tout, montrer qu'on s'implique. » (Adea p.13)*

*« Il faut être bien informés, et faire des réunions de parents, pour faire le point. [...] pour les parents migrants, pareil mais plus de réunions pour eux, plus de suivis les mettre au courant, les rassurer, parce que ça ne doit pas être facile de se retrouver dans un pays étranger, on parle pas la langue c'est pas évident. Un peu plus les encadrer pour qu'ils puissent mieux s'intégrer et leurs enfants aussi. » (Melina, p.23)*

En plus de réunions plus fréquente pour les parents migrants, Melina pense qu'il est important de les rassurer, de les informer, et de leur apporter davantage d'encadrement afin qu'ils puissent mieux s'intégrer.

Halim et Nuredin soulèvent un élément intéressant qui est le fait d'être sur les mêmes attentes afin de favoriser une meilleure communication et donc une meilleure relation. A ce propos, Deslandes (1999) évoque des attentes et des points de vue à partager pour une relation de partenariat entre les parents et les enseignants.

*« Je pense que des contacts plus fréquents favorisent une bonne communication. De faire des bilans plus souvent. Et aussi d'être sur les mêmes avis. » (Halim, p.30)*

*« Il faut y avoir du respect, être sur les mêmes attentes, aller aux rendez-vous... » (p.39)*

Nuredin estime que les enseignants se sont toujours présentés ouverts et patients face à



cette situation, ce qui favorise la relation et fait qu'il se sente bien accueilli à l'école.

*« Nous, on s'est toujours bien senti accueillis, même si on ne savait pas trop la langue on comprenait pas tout. Les profs ont tous toujours pris la peine de nous expliquer les choses, ils prenaient leur temps. Quand on va aux réunions de parents, mais surtout avant, les profs restaient plus tard pour nous expliquer certaines choses quand il y avait les réunions communes... » (Nuredin, p.37)*

Dans ce même ordre d'idées, Halim relève l'écoute et la compréhension dont ont fait preuve les enseignants, lors des réunions.

*« Ma femme encore aujourd'hui parle pas très bien, mais ce qui est bien ici en Suisse, ce qui me plaît bien, c'est que les profs sont à l'écoute et vont tout faire pour que les parents puissent comprendre, les profs nous ont aidés [...] Ils étaient très compréhensifs et même si on n'arrivait pas très bien à parler, on arrivait à se comprendre. Mais sinon jamais rien de traduit, non. Des fois on ne comprenait pas tout mais bon voilà... c'est comme ça. » ( Halim, p.28)*

Nuredin relève un élément intéressant quant à l'élimination des barrières, qui est l'intérêt qu'a porté une enseignante à une fête religieuse. Il ajoute que le fait que l'enseignant découvre un aspect de la culture favorise la relation car il y a une meilleure connaissance de l'autre. De plus, il s'agit d'un aspect qui permet au parent migrant de se sentir plus intégré dans le système scolaire.

*« Des fois, quand les enfants prenaient congé pour le « bajram », c'est l'AID, une fête religieuse, là ils nous demandent ce que c'est des fois et nous on aime bien leur faire découvrir le Baklava. Ils adorent je pense que ça aide à mieux collaborer aussi, comme ça ils nous connaissent mieux... » (Nuredin, p.39)*

Cet aspect a également été soulevé par Adea :

*« Quand même, je trouve que si c'est des parents qui viennent d'arriver le prof il doit s'intéresser aux traditions, à la culture pour mieux comprendre des fois les comportements de l'enfant et des parents aussi. Faut prendre en compte son vécu, s'il a fui la guerre ou comme ça... Mais je pense que l'enseignant doit être ouvert pour comprendre mais les parents aussi, les deux. » (Adea, p.13)*

Or nous avons vu, dans notre cadre conceptuel, que pour favoriser une bonne relation entre les parents migrants et les enseignants, il était essentiel de développer des compétences dites « interculturelles ». En effet, Dervin (2004) estime que l'ouverture à l'autre et le développement de capitaux interculturels sont essentiels à une bonne relation.

Nuredin nous a également confié que sa fille aînée a parfois pris part aux réunions de parents, afin de mieux comprendre les informations transmises. Comme le témoigne la littérature, les jeunes Albanais se présentent souvent comme des médiateurs afin de pouvoir faire la transition entre le monde extérieur et la famille (Burri Sharani et al., 2010). L'enfant migrant vu comme un messager entre l'école et la famille et également évoqué par Perregaux et al. (2006).

Nous avons effectivement pu voir dans notre cadre conceptuel, que les jeunes albanais se présentaient souvent comme des médiateurs afin de pouvoir faire la transition entre le monde extérieur et la famille. Nous avons également pu voir cet aspect dans notre cadre conceptuel lorsque nous avons abordé le concept de l'acculturation. En effet, il arrive souvent que l'enfant aîné soit vu comme l'enfant messager, le médiateur entre le monde scolaire et la famille (Perregaux et al., 2006)

Enfin, Nuredin relève un aspect intéressant aidant à éliminer les barrières qui est le fait de traduire les informations afin que les parents puissent mieux comprendre les enjeux de l'école.

*« Je trouve qu'ils pourraient peut-être un peu mieux aider les parents migrants pour qu'ils comprennent mieux... je sais pas, traduire, oui quelque chose comme ça. Ça serait bien ! ça facilite beaucoup la vie des parents migrant ça. » (Nuredin p.39)*

## 6.11 Mode de collaboration

Nous allons finalement terminer notre analyse en définissant le type de collaboration qu'entretiennent les parents albanophones avec les enseignants, en nous basant sur le modèle de collaboration de Vatz Laaroussi et al. (2005) ainsi que sur celui de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) que nous avons décrits dans notre cadre conceptuel.

Nous avons remarqué que les familles se partageaient en deux catégories.

1. Si nous mettons en lien les propos de nos interlocuteurs avec la typologie de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), nous pouvons remarquer, que les familles Alimi, Metliku et Zogu demeurent au premier niveau de la pyramide en matière de collaboration avec les acteurs scolaires.

Ce niveau de la pyramide repose sur la consultation. Il représente les types de consultation les plus répandus dans les milieux scolaires car ils requièrent un faible niveau de participation. Les parents reçoivent les informations générales (rentrée scolaire, remises des bulletins) qui sont transmises de manière ponctuelle. Il est également possible qu'à ce niveau, l'on retrouve des projets faisant appel au second niveau de collaboration, comme les sorties éducatives ou les projets (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006, p.529). Nous avons effectivement pu voir que, pour ces familles, la collaboration était minimale et que les parents se rendaient principalement à l'école lorsqu'ils étaient convoqués. De plus, ils ne prenaient jamais l'initiative de demander des rencontres. Nous avons toutefois remarqué que le type de relation qu'entretient la famille Metliku avec l'école est un peu plus élevé que celle vécue par les familles Zogu et Alimi. En effet, même si Adea évoque la supériorité des enseignants, et la trop grande place que ces derniers prennent dans la vie privée de la famille, elle les contacte volontiers en cas de besoin, par téléphone ou par lettre et se rend également avec plaisir aux rencontres organisées par l'école.

Si nous nous basons sur le modèle de Vatz-Laaroussi et al. (2005), nous pourrions dire que ces familles se situent principalement dans le mode de l'implication assignée. Les familles y sont vues comme culturellement étrangères et l'école représente une fonction d'intégration des enfants et des parents. Dans ce modèle, c'est l'école qui gère l'éducation la socialisation et l'instruction. La relation est ici asymétrique et les parents estiment que les enseignants sont supérieurs à eux. De plus, nous avons également vu que ces familles vont volontiers aux réunions organisées par les enseignants, mais n'ont pas tendance à en demander eux même.

2. Ensuite, si nous nous basons sur la typologie de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) pour analyser les rapports qu'entretient Melina avec les acteurs scolaires, nous pouvons constater qu'elle se trouve dans le deuxième niveau de la pyramide. En effet, celui-ci repose sur la coordination et la concertation. Par coordination, les auteurs sous-entendent une harmonisation des actions entre les partenaires, dans l'exécution d'une tâche commune. Ce niveau induit donc des rencontres ou des échanges entre les partenaires. En ce qui concerne la concertation, elle suppose un niveau d'engagement plus grand. En effet, il s'agit ici d'échanger les idées en vue de s'entendre sur un objectif ou une démarche commune. (p.530).

Nous avons effectivement pu voir que Melina estimait qu'il était primordial de travailler « en commun » avec l'enseignante afin de ne pas brouiller ses pratiques et de mieux pouvoir suivre l'enfant dans ses apprentissages, mais également car chacun a sa part de travail. Melina nous a également avoué contacter volontiers les enseignants en cas de besoin.

Selon le mode de collaboration de Vatz Laroussi et al. (2005), nous dirions que la famille Zeka entretient une relation partenariale avec l'école et donc une relation symétrique. En effet, ce modèle admet une égalité et un respect mutuel entre les deux parties. Celles-ci sont en reconnaissance réciproque et se partagent les tâches. Dans ce type de profil, les familles assument les mêmes rôles que l'école soit ceux de l'instruction, la socialisation et de l'éducation (Vatz-Laaroussi et al., 2005).

*« Je pense que c'est un travail partagé ! les profs font leur part de travail, nous on a la nôtre ici à faire. On ne peut pas tout leur déléguer non plus. Il faut qu'on soit derrière, qu'on regarde aussi la progression. Il faut collaborer. » (Melina, p.22)*

En somme, pour conclure cette partie, nous pouvons relever que malgré le fait que nos interlocuteurs appartiennent à la même communauté, ils n'ont pas forcément la même manière de collaborer avec les acteurs scolaires. Certes, les parents interrogés sont tous albanais, mais chaque famille a son vécu, ses spécificités et ses propres pratiques éducatives qui peuvent influencer cette relation. Ainsi, nous avons d'une part les familles qui voient la relation parents-école comme étant asymétrique et d'autre part la famille Zeka qui voit cette relation plutôt comme une collaboration. De plus, il est important de rappeler, comme nous l'avons vu plus haut, que de nombreux aspects peuvent influencer la relation entre les parents et les enseignants, car celle-ci est en fait, un système comme nous l'avons vu dans le schéma de la niche développementale de Super et Harkness (1986).

Enfin, nous pouvons relever que malgré le fait que certains parents demeurent dans un niveau de collaboration plus faible que d'autres, tous sont satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec l'école et estiment que cette relation peut influencer les apprentissages des élèves.

## **7.Synthèse des résultats**

---

A présent, nous allons synthétiser les différentes notions analysées ci-dessus, ce qui nous permettra de répondre à notre question de recherche :

En quoi les conceptions et les stratégies éducatives des parents albanophones ont-elles un impact sur la relation école-famille ?

Pour répondre à cette question, nous allons mettre en lien les conceptions des parents albanophones relevés dans notre analyse, avec le niveau de collaboration qu'ils entretiennent avec l'école, selon la pyramide de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006).

La littérature nous a montré que les conceptions (ethnothéories) ont une dimension individuelle, personnelle, mais également une dimension collective. Penchons-nous dans un premier temps sur la dimension collective des conceptions.

- Les conceptions culturelles et collectives

Les conceptions culturelles (ou ethnothéories) sont caractérisées par une dimension collective, ce qui veut dire qu'un grand nombre de personnes appartenant au groupe, dans notre cas la communauté albanaise, partagent ces mêmes conceptions.

A travers notre analyse, nous avons constaté que plusieurs parents ont relevé que la différence selon le genre était particulièrement présente au sein de la communauté albanaise. De plus, la plupart des parents ont fait allusion à une volonté de toujours faire bonne figure, causée par la concurrence présente au sein des familles albanophones. Ce phénomène amènerait les familles à dissimuler les erreurs, perçues comme des échecs. Toujours dans cette idée de donner une bonne image aux autres, l'attitude de retenue serait beaucoup valorisée. Au niveau de l'éducation, certains parents comme Melina ou Halim, ont évoqué une distance hiérarchique souvent présente entre les parents et les enfants.

Nous avons constaté que cela est en contraste avec les conceptions véhiculées à l'école. En effet, selon Ogay et Conus (2014) les acteurs scolaires auraient plutôt tendance à voir l'échec comme un élément formateur, ils attribuent un rôle important à la spontanéité et l'esprit d'initiative et ne présentent aucune différenciation quant à l'éducation selon le sexe de l'enfant. Or, comme l'affirme Conus et Fahrni (2015) un cadre de référence ainsi qu'une culture familiale éloignée du système scolaire, peut provoquer des situations de malentendus et de divergences ce qui se présente comme un obstacle à une bonne relation entre l'école et la famille.

Nous pouvons donc voir que certaines conceptions culturelles véhiculées au sein de la communauté albanaise semblent ne pas être favorables à une bonne collaboration entre les familles et les enseignants.

- Les conceptions personnelles

Comme cité plus haut, les ethnothéories ont non seulement une dimension collective, mais aussi une dimension individuelle influencée par divers aspects comme le style parental, l'histoire personnelle de l'individu, l'influence de la famille, etc. Ainsi, cette notion individuelle des ethnothéories, fait que les individus d'un même groupe ne partagent jamais tout à fait les mêmes conceptions.

Nous avons effectivement relevé dans notre analyse que la famille Zeka se distingue particulièrement des autres familles. En effet, Melina, née en Suisse, avoue se sentir proche de l'éducation scolaire suisse. Elle a d'ailleurs réajusté ses pratiques éducatives afin de pouvoir davantage favoriser l'autonomie et la responsabilité de ses enfants. De plus, ses filles baignent dans un rythme qu'elles retrouveraient à l'école (rituels, organisation etc.). Par ailleurs, Melina ne fait aucune différence selon le genre dans l'éducation de ses enfants et voit un aspect constructif dans l'erreur. Ainsi, nous pouvons voir que même si Melina appartient à la communauté albanaise, la dimension personnelle des conceptions, fait qu'elle détient des ethnothéories qui ne sont pas complètement en accord avec celles véhiculées au sein de la communauté albanaise. De plus, en ce qui concerne les stratégies éducatives, nous avons constaté, à travers notre analyse, que Melina donne plutôt la priorité à l'autonomie, au dialogue et à la spontanéité, qui sont des aspects relevant du style éducatif démocratique, plutôt valorisé dans le monde scolaire.

En mettant en lien ces éléments avec son niveau de collaboration qui était le niveau deux de la pyramide de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), soit la coordination et la concertation, nous pouvons constater que son niveau est plus élevé que les autres familles. Elle entretient, par ailleurs, une relation symétrique avec l'école.

D'autre part, nous avons remarqué que les familles, pour qui la transmission des valeurs albanaises est essentielle dans l'éducation des enfants (trois familles sur quatre), se retrouvaient dans le niveau de collaboration le plus bas. En effet, pour ces dernières, le rapport entretenu avec l'école se résume à un échange d'informations. De plus, comme évoqué, la relation qu'elles entretiennent avec l'école est asymétrique. Pour ce qui est des

stratégies éducatives, ces familles semblent davantage mettre la priorité sur la conformité, la discipline et la stabilité, qui sont des notions moins valorisées dans le monde scolaire.

Il nous semble important de relever que c'est n'est pas parce que certaines familles détiennent un faible niveau de collaboration, qu'elles sont démissionnaires. En effet, nous avons vu, que toutes accordent une réelle importance à l'école. D'ailleurs, selon Larivée (2012, p.46) : « Un parent peut ne jamais se présenter à l'école de toute l'année scolaire, sans nécessairement compromettre la réussite scolaire de son enfant s'il valorise à la maison l'école et les apprentissages des notions enseignées à l'école. »

Pour conclure, nous dirions que même si les conceptions culturelles véhiculées au sein de la communauté albanaise ne semblent pas favorables à une bonne relation entre l'école et la famille, les conceptions personnelles, viennent nuancer ce fait. En effet, chaque famille est différente et a son propre vécu, ce qui explique pourquoi toutes n'ont pas les mêmes rapports avec l'école.

## **8. Conclusion**

---

### **8.1 Apports de la recherche**

Nous allons conclure cette recherche en relevant les éléments que ce travail de fin d'étude nous a apporté.

Ce travail nous a permis de prendre conscience des multiples facteurs qui peuvent péjorer la relation école-famille, et particulièrement la relation école-famille migrante. La littérature nous a apporté quelques pistes qui permettent de favoriser cette relation, comme la communication interculturelle, que nous pourrions réinvestir dans notre carrière professionnelle. Nous avons aussi appris à travers ce travail, qu'un bon rapport avec les parents est essentiel, afin de favoriser les apprentissages des enfants, d'où l'importance de soigner cette relation. Ainsi, le concept étudié dans notre recherche nous semble primordial surtout si l'on considère le cadre multiculturel dans lequel nous vivons.

D'autre part, l'élaboration de ce travail de mémoire nous permis d'acquérir des savoirs professionnels qui nous aideront à mieux appréhender les relations dans notre futur métier d'enseignante et, de ce fait a amélioré notre posture d'enseignante. Nous pensons, en effet, avoir fait un pas de plus vers notre future vie d'enseignante.

### **8.2 Prolongement**

Nous avons vu dans notre travail que de multiples aspects pouvaient influencer la relation école-famille. Un prolongement possible de notre recherche serait de vérifier si le niveau de collaboration des familles albanaise a un impact sur les résultats scolaire des enfants. Pour ce faire, il faudrait choisir des familles dont les enfants sont en échec et d'autres familles dont les enfants sont scolairement à l'aise.

Une seconde option serait de se baser uniquement sur le niveau socio-économique de nos répondants et de vérifier s'il y a un lien entre celui-ci et la relation qu'ils entretiennent avec l'école.

Nous pourrions également comparer les résultats obtenus avec des familles issues d'une autre communauté afin de vérifier si le niveau de collaboration dépend de la culture d'origine ou non.

Une autre alternative serait de changer de méthode en primant la quantité et non la qualité comme c'était le cas pour notre recherche. Nous pourrions donc transmettre des questionnaires aux familles albanophones et ensuite vérifier s'il y a des similitudes avec les résultats trouvés dans notre recherche.

Nous pourrions également adopter une démarche comparative entre les familles albanaises issues de première génération et les familles albanaises issues de deuxième génération et vérifier si sur un plus grand échantillon, les résultats confirment les aspects relevés dans notre travail.

Enfin, une dernière option que nous proposons serait d'essayer de récolter le point de vue des enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec les familles issues de la communauté albanaise. Nous pourrions ainsi vérifier si des stratégies évoquées dans la communication interculturelle sont adoptées.

## 9. Distance critique

---

Dans cette partie, nous allons poser un regard critique sur notre travail, en y relevant les limites et les aspects positifs de celui-ci.

Nous tenons tout d'abord à relever que l'étude de la relation entre les parents albanophones et l'école n'a jamais été réalisée jusqu'à lors. De ce fait, comme nous vivons dans une société à forte population albanaise, ce travail permettra peut-être à certains enseignants de mieux comprendre la relation qu'ils entretiennent avec les parents issus de cette communauté. De plus, comme nous avons pu le voir dans notre problématique, la communauté albanaise est très caractéristique. Ce travail permettrait également, à qui le désire, de mieux connaître cette communauté complexe.

Tout d'abord, en ce qui concerne les données statistiques de la communauté albanaise en suisse, nous pensons qu'il est difficile de trouver des données exactes pour les diverses raisons citées dans notre problématique. Nous avons toutefois fait de notre mieux afin de nous rapprocher au mieux de l'effectif réel.

Une autre limite à souligner, concerne la partie théorique de notre travail. La relation école-famille est un thème très vaste qui regroupe beaucoup de concepts. De ce fait, cela n'a pas toujours été facile de garder un fil rouge. Dans notre travail, nous avons essayé d'explicitier les notions que nous avons jugées importantes en lien avec cette thématique, mais il est évident que beaucoup d'autres éléments peuvent s'y rattacher.

Ensuite, l'échantillon avec lequel nous avons travaillé dans notre recherche est, selon nous, trop restreint pour prétendre à généraliser les résultats. En effet, dans le cadre de notre projet privilégiant l'aspect qualitatif, nous n'avons interrogés seulement quatre familles.

Une autre limite de notre travail a été le fait de devoir traduire certains entretiens en albanais, pour les parents ne maîtrisant pas suffisamment le français. Malgré que nous ayons tenté de traduire le guide le plus fidèlement possible, nous avons parfois dû formuler quelques questions de manière différente afin qu'elles aient du sens. Cela a peut-être influencé les réponses de nos interlocuteurs.

Ensuite, il arrivait également que pendant les entretiens certains parents s'arrêtaient à une simple affirmation sans argumenter leurs propos, malgré nos relances. De ce fait, cela n'était pas toujours simple de recueillir des réponses argumentées. Nous pensons que cela a également eu des répercussions sur l'analyse.

Un autre élément qui s'est présenté comme une limite scientifique de notre recherche concerne les conceptions culturelles des parents. Dans notre échantillon, plusieurs parents prétendent ne pas partager certaines conceptions culturelles (comme la différence d'éducation selon le genre par exemple) mais cela ne signifie pas forcément qu'ils ne les appliquent pas. Ainsi, pour pouvoir vérifier cela, il aurait fallu observer ces familles en plus de les interroger.

Finalement, il a été difficile de mener à bien l'analyse des résultats. En effet, beaucoup d'éléments supplémentaires se sont rajoutés au contenu, que nous n'avons pas réussi à classer dans nos grilles d'analyse. Nous avons toutefois relevé quelques éléments pertinents que nous avons analysés sans forcément faire de lien avec la théorie.

Nous arrivons au terme de ce travail et une multitude de questions restent encore en suspens au sujet de la relation des parents migrants avec l'école. Le domaine est vaste et comme nous l'avons vu plus haut, de nombreuses pistes restent encore à explorer.

## 10. Bibliographie

---

Abdallah-Preitceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette Éducation.

Abdallah-Preitceille, M. (1999a). *L'éducation interculturelle*. Paris : Que sais-je ?

Abdallah-Preitceille, M. (1999b). La communication interculturelle, du cliché à l'énigme. Dans M. Abdallah-Preitceille & L. Porcher (dir.), *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 7-22). Paris : Anthropos.

Abdallah-Preitceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1, 123-132.

Akkari, A. & Chagakoti, N. (2009). *La relation entre parents et enseignant*. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.

Berger, M-J. et Desrochers, A. (2011). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa.

Bolzmann, C. (1996). *Sociologie de l'exil : une approche dynamique. L'exemple des réfugiés chiliens en Suisse*. Zürich : Editions Seismo

Boukli-Hacène, N. (2014). *L'échec scolaire des enfants de migrants. Pour une éducation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.

Burri Sharani, B., Efonayi-Mäder, B., Hammer S., Pecoraro, M., Soland, B. & Tsaka A., Wyssmüller, C. (2010). *La population kosovare en Suisse*. Bern : Office fédéral des migrations.

Caille, J-P. (1992). *Les parents d'élève et de collègue et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication*. *Éducation et formation*, 31, 15-23.

Chagakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et école dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 419-441.

Charles, C. M., (1997). Le modèle de Dreikurs. Dans Charles, C. M., *La discipline en classe* (pp. 108-109). Bruxelles : De Boeck.

Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75- 85.

Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Commission Fédérale contre le Racisme. (1996). *Prise de position*. Repéré à [http://www.ekr.admin.ch/pdf/960506\\_prise-de-position\\_modele-3-cercles\\_fr0d66.pdf](http://www.ekr.admin.ch/pdf/960506_prise-de-position_modele-3-cercles_fr0d66.pdf)

Commission fédérale des migrations. (1991). *Législation et arrêtés relatifs à la politique d'admission*. Repéré à <https://www.ekm.admin.ch/ekm/fr/home/zuwanderung---aufenthalt/zuwanderung/geschichtliches/gesetze.html>

Conus, X. & Fahrni, L. (2015). « *Familles, merci de collaborer avec l'école* » *Ou comment repenser le travail avec les parents d'élèves*. Communication présentée au séminaire relations école-famille, Université de Fribourg. Repéré à [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/Th%C3%A8mes/Formation/4\\_S%C3%A9minaire\\_Conus-Fahrni\\_journ%C3%A9es\\_interdisciplinaires.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/Th%C3%A8mes/Formation/4_S%C3%A9minaire_Conus-Fahrni_journ%C3%A9es_interdisciplinaires.pdf)

Conus, X. & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *Revue internationale d'éducation familiale*, 35, 95-123.

Couet, F. & Davie, A. (1998). *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*. Paris : Liris

Dasen, P. (2002). Développement humain et éducation informelle (107-123). De Boeck Supérieur.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.

Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *MODERNA SPRAK*, 98(1), 68-76.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 30-47.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

Deslandes, R. & Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des Sciences de l'éducation*, 3, p.649-669.

Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (2006). *Sociologie de l'école* (Pp. 159-170) (3e éd.). Paris : Armand Colin

Feyfant A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 63,1-13.

Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de Veille et de l'IFE*, 98, 1-24.

Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Gremion, M. & Hutter, V. (2008). Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. Larivée (Ed.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (pp. 129-146). Bruxelles : De Boeck.

Haug, W. (2003). Préface. Dans H-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Dir.) : *Les migrations et la Suisse* (pp. 7-10). Zurich : Seismo

Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.

Larivée, S. (2011a). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.

Larivée, S. (2011b). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Dir.) : *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (pp. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Education & Formation*, e297,34-46.

Larivée, S., Kalubi, J-C. & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 525-543.

Le Grand Conseil du canton de Vaud. (2011). *Loi 400.02 sur l'enseignement obligatoire*. Repéré à [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/LEO\\_Version\\_a\\_dopt%C3%A9e\\_GC.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_a_dopt%C3%A9e_GC.pdf)

Lefèvre, N. (2012). *L'entretien comme méthode de recherche*. Master 1 SLEC. Repéré à : [staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user\\_upload/.../entre\\_meth\\_recher.pdf](http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/.../entre_meth_recher.pdf)

Lüsebrink, H-J. (1998). *Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle*, 30. Allemagne : Université de Saarbrücken

Montandon C. (1991). L'école dans la vie des familles, *Cahier du Service de la recherche sociologique*, 32, 63-73.

Montandon, C., Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles (125-145). De Boeck Supérieur.

Mihajlovic, D. (2012). *Les modes de collaboration entre les familles migrantes et l'école*. (Mémoire de fin d'études, HEP-VS, St-Maurice).

Office fédéral de la culture. (2012). *Rapport périodique de la Suisse 2008-2012*. Repéré à <http://www.bak.admin.ch/themen/04118/04119/04462/index.html?lang=fr>

Office fédéral des migrations. (2013). *La diaspora albanaise dans le canton de Vaud*. Repéré à

[http://ww.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dire/spop/fichiers\\_pdf/Int%C3%A9gration\\_Info\\_no38\\_janvier2013\\_web.pdf](http://ww.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dire/spop/fichiers_pdf/Int%C3%A9gration_Info_no38_janvier2013_web.pdf)

Office fédéral de la statistique. (2016). *Effectif de la population à la fin du 3<sup>e</sup> trimestre 2016*. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.1500543.html>

Office fédéral de la statistique. (2016). *La population de la Suisse 2015*. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.1401563.html>

Ogay, T. (2002). « Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire (pp. 67-84). De Boeck Supérieur.

Ogay, T. (2015, octobre). *Accompagner les parents en contexte de diversité : une approche interculturelle*. Communication présentée à la journée thématique n°1 Diversité socio-culturelle et accompagnement des parents : quel défi !, Lausanne.

Perregaux, C. (1994). *Odyssea. Accueil et approche interculturelles*. Neuchâtel : COROME.

Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Tisser des liens pour apprendre, 90-107.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. et Lecomte, A. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante ? *Cahier thématique du PNR* 52, 52, 8-13.

Perrenoud, P. (2002). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. Repéré à <http://www.respire-formation.fr/medias/files/partenariat-parents-enseignants.pdf>

Perrenoud, P. (1987, rééd. 1994). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Dans Montandon, C. & Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berlin : Peter Lang

Potvin, P., Deslandes, D., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*. 24 (4), 441-453. Repéré à <http://www.csse-see.ca/CJE/Articles/FullText/CJE24-4/CJE24-4-potvin.pdf>

Shoeffel, V. & Thomson, P. (2007). *Communication interculturelle*. Repéré à [http://www.ymca.int/fileadmin/library/6\\_Communications/1\\_General\\_Tools/Communication\\_interculturelle\\_1.pdf](http://www.ymca.int/fileadmin/library/6_Communications/1_General_Tools/Communication_interculturelle_1.pdf)

Super, C. & Harkness, S. (1986). The developmental niche : a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-570

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 291-311.

Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. & Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour

des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

Vellacot, M. & Wollter, S. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Aarau : Centre suisse de recherche pour l'éducation.

## 11. Attestation d'authenticité

---

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.  
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

*Conthey, le 15 février 2017*

*Mustafovska Atidje*

## **12. Liste des annexes**

---

Annexe I : Canevas d'entretien

Annexe II : Grilles d'analyse vierges

## Annexe I : Canevas d'entretien

---

<b>Thématiques abordées</b>	<b>Exemples de questions et relances</b>
<p><b>Entrée en matière</b></p> <p>Salutations</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Présentations</li><li>• Objet de la rencontre</li><li>• Demander l'autorisation d'enregistrer</li><li>• Questions pratiques : anonymat, enregistrement, temps prévu, déroulement,...</li></ul>	<p>L'entretien portera sur la relation des parents albanophones avec l'école.</p> <p>Je vous invite à vous exprimer librement sur les sujets abordés.</p> <p>Je certifie que cet entretien restera anonyme et confidentiel. Les propos de l'entretien seront enregistrés ce qui nous aidera à approfondir notre travail, et favoriser une meilleure analyse de celle-ci. Ces enregistrements seront toutefois détruits à la fin de notre travail.</p>
<p><b>1. le contexte de migration</b></p> <p>a) Causes de la migration.</p>          <p>b) Conditions de la migration</p>	<p>Pour quelles raison avez-vous migré en Suisse ?</p> <p>Regroupement familial ? raison économique ? raison politique ?</p> <p>Quels ont été les conditions de la migration ? est-ce que vous avez bénéficié d'aides afin d'immigrer ? avez-vous bénéficié d'aides dès votre arrivée en Suisse ?</p>

<p>c) profession</p> <p>d) Projet migratoire</p>	<p>Quelle profession pratiquez-vous ?</p> <p>Projetez-vous votre vie future en Suisse ou dans votre pays d'origine ? Quelles en sont les raisons ?</p>
<p><b>2. Education parentale</b></p> <p>a) Informations générales sur les enfants</p> <p>b) Ethnothéories, valeurs, éducation parentale, pratiques éducatives</p>	<p>Combien d'enfant avez-vous ? sont-ils nés en Suisse ? ont-ils migré avec vous ? Quel âge ont-ils actuellement et quel degré fréquentent-ils ?</p> <p>Selon vous, quelles sont les valeurs essentielles qu'un parent doit transmettre à son enfant ? Avez-vous fixé des règles, prévu un « contrat » avec votre enfant ?</p> <p>Pour vous est-ce important de punir ? est-ce efficace ? Est-ce que vous pensez qu'en Suisse, les valeurs sont différentes que celles véhiculées au sein de la communauté albanaise ? Pourquoi ? Où vous situez-vous ? Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ? Quels comportements un enfant doit-il adopter envers ses parents ? envers les adultes ? Lorsque votre enfant se retrouve face à une difficulté que faite vous ? lorsqu'il fait quelque chose d'interdit que faite-vous ? Si punition quel type de punition ? lorsqu'il fait une erreur que faite-vous ? Comment voyez-vous l'échec ? (Constructif ? négatif ? faire bonne figure ? ressentez-vous une pression afin de faire bonne figure ?) Pour vous c'est quoi une bonne éducation ? Vous sentez-vous proche du monde scolaire Suisse en ce qui concerne vos pratiques éducatives ?</p>

<p>c) Différence selon le genre</p>	<p>A votre avis, les filles ainsi que les garçons doivent recevoir la même éducation ?  Est-ce qu'un genre peut avoir plus de privilège que le genre opposé ?  Doivent-ils avoir le même comportement ?  Pour vous un bon garçon c'est quoi ? et une bonne fille ?</p> <p>Pensez-vous qu'en Suisse les filles ainsi que les garçons sont éduqués de la même manière ? et au sein de la communauté albanaise ?  Comment ça se passe à l'école pour les filles ? et les garçons ?</p>
<p>d) Influence de l'école sur les pratiques éducatives</p>	<p>Avez-vous remarqué un changement de comportement lorsque votre enfant a commencé à l'école ? si oui, à votre avis quelle en sont les raisons ?</p>
<p>e) Valeurs culturelles de la réussite</p>	<p>Pour vous réussir dans la vie c'est quoi ? Qu'est-ce qu'il faut pour bien vivre, pour réussir ? différent ici et là-bas ?</p> <p>Quel est le but de l'école selon vous ?</p> <p>Que pensez-vous des erreurs, comment voyez-vous l'échec ? Pensez-vous que la lecture est importante ? Durant votre temps libre que faites-vous ? et vos enfants ?</p> <p>Êtes-vous exigeant au sujet des résultats scolaire de vos enfants ?</p> <p>Participez-vous aux tâches scolaires de votre enfant ? en quoi ?</p> <p>A votre avis quelle est une ambiance favorable à l'étude ?</p>

<p><b>3. Vécu et vision de la scolarisation</b></p> <p>a) Le vécu de la scolarisation dans le pays d'origine</p> <p>b) Accueil dans l'établissement scolaire en Suisse</p> <p>c) Le vécu de la scolarisation en Suisse</p> <p>d) Vision du rôle de l'élève (dans le pays d'accueil)</p> <p>e) Vision du rôle de l'enseignant (dans le pays d'accueil)</p> <p>f) Différences entre système scolaire du pays d'origine et Suisse</p>	<p>Est-ce que vous ou vos enfants ont fréquenté l'école dans le pays d'origine ? Et vous ?</p> <p>Comment était l'école là-bas ? comment étaient les enseignants ? les conditions de travail ?</p> <p>Comment trouvez-vous l'accueil à l'école de manière générale ? sentez-vous accueilli de la part des enseignants ? vous a-t-on transmis les informations nécessaires concernant la scolarisation de votre enfant ?</p> <p>Comment trouvez-vous l'école en Suisse ? (Règlement, enseignants valeurs transmises...)</p> <p>Est-ce que votre enfant aime l'école ? pourquoi ?</p> <p>Dans quelle situation se trouve votre enfant ? réussite, échec ?</p> <p>A votre avis quelles sont les qualités d'un bon élève ? Quel est son rôle ? Pensez-vous que cela est perçu différemment au sein de la communauté albanaise ? Pourquoi ?</p> <p>Et celui de l'enseignant ? que doit-faire un enseignant ?(bienveillant ? établir la discipline, se faire respecter ? collaborer ?) Quelles sont ses rôles ? (Différence Suisse- communauté albanaise ?)</p> <p>Est-ce que vous pensez avoir changé votre manière d'éduquer depuis que vos enfants ont commencé à l'école ? si oui pourquoi ? si non, y a-t-il eu un autre éventuel élément déclencheur ? (Cercle d'amis, voisins,)</p>
--	--

<p>g) Vision de l'éducation à travers les générations</p>	<p>Est-ce que vous pensez avoir la même manière d'éduquer que vos parents ? pourquoi ? quels âges ont-ils ? quelle génération de migration ?</p>
<p><b>4. Relation école-famille</b></p> <p>a) Types de relation et fréquences des rencontres</p> <p>b) Implication des parents différenciée par le genre</p> <p>c) Place dans la collaboration</p>	<p>Quel type de contact avez-vous avec les enseignants ?participez-vous à des réunions de parents (collectives ou individuelles)? Et à d'autres types de rencontre organisé par l'école comme les classe ouvertes, les spectacles, fêtes ?</p> <p>Comment vous positionnez vous face à l'école ? Comment interagissez-vous avec les enseignants ? Les contactez-vous volontiers ? Pensez-vous qu'une bonne relation avec les enseignants, favorise la réussite scolaire ? Avez-vous votre part de responsabilité dans la scolarisation de l'enfant ou à votre avis il s'agit du rôle de l'école ? Lors des discussions durant les réunions, vous sentez-vous écouté ? compris ? avez-vous votre place au sein de celle-ci ?</p> <p>Sentez-vous parfois un décalage entre les attentes de l'école, des enseignants et les vôtres ? si oui, en quoi ? Pensez-vous être assez informé tant que parent issu de la migration par rapport au système scolaire suisse ?</p> <p>Vous sentez-vous inférieur aux enseignants ou au même niveau ? (Relation symétrique)</p> <p>Est-ce que les deux parents sont en contact avec les enseignants ou uniquement un des deux ? pourquoi ?</p>

<p><b>5. La communication interculturelle (obstacles)</b></p> <p>a) Obstacle de la langue et/ou culture</p> <p>b) Statut de parents étranger</p> <p>c) Rôle éventuel d'un traducteur, élimination des barrières langagières</p> <p>d) Prise en compte de la culture, de la langue, de la part des enseignants</p> <p>e) Les éléments pour une bonne relation avec l'école</p>	<p>Avez-vous rencontré des difficultés dans la communication avec les enseignants ? Lesquels ? Est-ce dû à la langue ? la culture ? Ressentez-vous des différences culturelles ? est-ce que celle-ci est prise en compte par les enseignants ?</p> <p>Pensez-vous que le fait d'être issu de la migration a des conséquences sur la relation avec l'école ?</p> <p>Lors de la scolarité de votre enfant, avez-vous eu recours à un traducteur, médiateur (proche, enfants...) lors des rencontres avec les enseignants ?</p> <p>Avez-vous ressenti une adaptation et différenciation, de l'empathie de la part des enseignants par rapport à votre culture ? ressentez-vous un intérêt de la part de l'enseignant par rapport à la culture albanaise ?</p> <p>Est-ce que ce fait a permis une bonne collaboration ?</p> <p>A votre avis que faut-il pour qu'il y ait une bonne communication entre les parents et l'école ? et parents migrants et l'école ?</p>
---	--

**Clôture de l'entretien**

- Fin de l'entretien (conclusion)
- Indications sur le devenir de l'entretien
- Donner la possibilité

Je vous remercie d'avoir répondu à mes questions, je pourrais vous transmettre les résultats de ma recherche si cela vous intéresse.

## Annexe II : Grilles d'analyse vierges

<b>Contexte de la migration</b>					
	<b>Cause de la migration</b>	<b>Conditions de la migration</b>	<b>Arrivée en Suisse, conditions de vie</b>	<b>Aides perçues</b>	<b>Perspective d'avenir</b>
<b>Famille Metliku</b>					
<b>Famille Zeka</b>					
<b>Famille Zogu</b>					
<b>Famille Alimi</b>					

<b>Contexte familiale, pratiques éducatives</b>					
	<b>Valeurs essentielles</b>	<b>Règles instaurées</b>	<b>Place de la punition</b>	<b>Distance parent-enfant</b>	<b>Vision de l'échec, l'erreur</b>
<b>Famille Metliku</b>					
<b>Famille Zeka</b>					

<b>Famille Zogu</b>					
<b>Famille Alimi</b>					
	<b>Différence selon le genre</b>	<b>Vision de l'éducation à travers les générations</b>	<b>Sentiment de double appartenance</b>	<b>Différences des valeurs Suisse-communauté albanaise</b>	<b>Valeurs accordées à la culture albanaise, traditions</b>
<b>Famille Metliku</b>					
<b>Famille Zeka</b>					
<b>Famille Zogu</b>					
<b>Famille Alimi</b>					
<b>Proximité avec les valeurs du système scolaire</b>					
<b>Famille Metliku</b>					
<b>Famille Zeka</b>					
<b>Famille Zogu</b>					
<b>Famille Alimi</b>					

<b>Valeurs culturelles de la réussite scolaire et la réussite au travail</b>						
	<b>Vision de la réussite</b>	<b>Différences suisse / communauté albanaise</b>	<b>But de l'école / social ou professionnelle ?</b>	<b>Exigence au sujet des résultats scolaire</b>	<b>Importance accordée à la lecture</b>	<b>Participation aux tâches scolaires</b>
<b>Famille Metliku</b>						
<b>Famille Zeka</b>						
<b>Famille Zogu</b>						
<b>Famille Alimi</b>						

<b>Scolarisation dans le pays d'origine / Suisse</b>						
<b>Suisse</b>						
	<b>Rôle de l'élève</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Vision du système (règlement)</b>	<b>Condition de travail</b>	<b>Impact de la scolarisation sur les pratiques parentales</b>	<b>Accueil dans l'établissement scolaire</b>
<b>Famille Metliku</b>						

<b>Famille Zeka</b>						
<b>Famille Zogu</b>						
<b>Famille Alimi</b>						
<b>Communauté albanaise</b>						
	<b>Rôle de l'élève</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Vision du système (règlement)</b>	<b>Condition de travail</b>	<b>Différences système suisse / pays d'origine</b>	
<b>Famille Metliku</b>						
<b>Famille Zeka</b>						
<b>Famille Zogu</b>						
<b>Famille Halimi</b>						

<b>Relation école-famille : types de relation et fréquences des rencontres</b>				
	<b>Réunions individuelles, réunions collectives</b>	<b>Autres types de rencontres (demande de l'enseignant)</b>	<b>Présence d'une autre personne lors des rencontres (médiateur, traducteur)</b>	<b>Impact de la relation école-famille sur les résultats scolaires</b>

<b>Famille Metliku</b>				
<b>Famille Zeka</b>				
<b>Famille Zogu</b>				
<b>Famille Alimi</b>				
	<b>Implication des parents différenciée par le genre</b>	<b>Éléments favorisant une bonne relation</b>	<b>Autre</b>	
<b>Famille Metliku</b>				
<b>Famille Zeka</b>				
<b>Famille Zogu</b>				
<b>Famille Alimi</b>				
<b>Place dans la collaboration</b>				
	<b>Relation symétrique, parallèle</b>	<b>Relation asymétrique</b>	<b>Relation asymétrique, de confiance</b>	
<b>Famille Metliku</b>				
<b>Famille Zeka</b>				
<b>Famille Zogzu</b>				
<b>Famille Alimi</b>				

<b>Communication interculturelle</b>			
<b>Obstacles rencontrés</b>			
	<b>dû à la langue</b>	<b>dû à la culture</b>	<b>Autres</b>
<b>Famille Metliku</b>			
<b>Famille Zeka</b>			
<b>Famille Zogu</b>			
<b>Famille Alimi</b>			
<b>Elimination des barrières</b>			
	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Traducteur, médiateur</b>	<b>Autres</b>
<b>Famille Metliku</b>			
<b>Famille Zeka</b>			
<b>Famille Zogu</b>			
<b>Famille Alimi</b>			