



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Être parent en situation de migration et vivre la transition
entre le préscolaire et le début de la scolarité obligatoire:
représentations, attentes et stratégies parentales dans le
cadre du projet « Bientôt à l'école ! »**

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA

Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation

Analyse et Intervention dans les Systèmes Éducatifs (AISE)

PAR

Rémy Tavernier

DIRECTEURS DU MEMOIRE

*Kathrine Maleq
Abdeljalil Akkari*

JURY

Mathilde Maradan

GENÈVE, NOVEMBRE 2022



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

RESUME

Cette recherche vise à mieux comprendre les enjeux de la transition entre le préscolaire et le début de la scolarité obligatoire pour les parents en situation de migration. Dans le cadre du projet « Bientôt à l'école ! » initié par le Bureau de l'Intégration des Etrangers (BIE), nous allons prendre connaissance des représentations, des stratégies et des attentes parentales à propos de cette période transitoire. Une partie sera consacrée à leurs perceptions du rôle des Institutions de la Petite Enfance dans la préparation des enfants à l'école, une autre concernera les représentations et stratégies des parents migrants face à l'entrée en scolarité de leurs enfants.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 25 novembre 2022

Prénom, Nom Rémy Tavernier

Signature

Remerciements:

Je souhaite remercier Kathrine Maleq de m'avoir fait confiance tout au long du projet de recherche ainsi que pour ses conseils, sa bienveillance et sa disponibilité.

Merci à Consuelo Guardia Macchiavello pour son soutien durant le projet de recherche et la réalisation de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements au Professeur Akkari pour m'avoir proposé de participer à ce projet.

Merci infiniment à ma conjointe de m'avoir porté et supporté sans jamais douter.

Un tout grand merci à Sophie Racle Delemontey pour ses relectures, sa bonne humeur et son positivisme.

J'aimerais aussi remercier la crèche des « Loupiots du Chambet » pour son soutien depuis toutes ces années.

Enfin, merci beaucoup à ma famille de m'avoir soutenu dans mon projet d'études universitaires.

Table des matières:

Introduction	4
1. Cadre contextuel	6
1.1 <i>Les vagues migratoires</i>	6
1.2 <i>Les politiques en matière d'éducation préscolaire et scolaire</i>	8
1.3 <i>Le projet « Bientôt à l'école ! »</i>	11
2. Cadre théorique et conceptuel	13
2.1 <i>Culture</i>	13
2.2 <i>Collaboration entre les familles et les professionnel.le.s de l'éducation</i>	17
3. Revue de la littérature	25
3.1 <i>L'éducation préscolaire</i>	25
3.2 <i>Période de transition avec l'entrée à l'école</i>	29
3.3 <i>Relation école-famille</i>	30
3.4 <i>La question de la langue</i>	35
3.5 <i>Importance de l'école dans l'ascension sociale</i>	37
4. Méthodologie	41
4.1 <i>Problématique</i>	41
4.2 <i>Questions de recherche</i>	43
4.3 <i>Récolte des données</i>	44
4.4 <i>Profil des participants</i>	46
4.5 <i>Analyse des données</i>	48
5. Résultats	50
5.1 <i>Comment les parents en situation de migration perçoivent-ils le rôle des Institutions de la Petite Enfance avant l'entrée à l'école ?</i>	51
5.1.1. <i>Selon les parents migrants, qu'est ce que les Institutions de la Petite Enfance ont-elles mis en place pour faciliter l'entrée à l'école des futur.e.s écolier.e.s?</i>	51
5.1.2. <i>De quels types d'informations les parents migrants considèrent-ils avoir besoin pour faciliter la transition entre le préscolaire et l'école?</i>	60
5.2 <i>Quelles sont représentations et stratégies parentales face à l'école des futurs parents d'élève en situation de migration ?</i>	65
5.2.1. <i>Avant l'entrée à l'école de leur enfant, quels sont les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire ?</i>	65

5.2.2. Quelles sont les aspirations et les craintes des parents vis-à-vis de la future scolarisation de leur enfant ?	69
5.2.3. Quelles sont les stratégies familiales mises en œuvre par les parents en vue de la rentrée scolaire de leur enfant ?	77
5.2.4. Comment les parents perçoivent-ils leur rôle de parent d'élève avant la rentrée scolaire de leur enfant ?	80
6. Conclusion	84
<i>6.1 Résultats obtenus et Discussion</i>	84
<i>6.2 Limites de la recherche</i>	85
Bibliographie	86
Annexe	95
Annexe 1: Grille d'entretien parent du projet « Bientôt à l'école ! »	95

Introduction

En janvier 2021, j'ai contacté Madame Kathrine Maleq afin de lui parler d'un potentiel sujet pour mon futur mémoire, qui traiterait de la période de transition entre le préscolaire et l'entrée à l'école. Elle m'a parlé d'un projet de recherche qui n'avait pas pu être mené à terme, en raison des mesures sanitaires prises durant l'année 2020. Ce projet a donc été repoussé, il s'agit d'un projet de recherche mandaté par le Bureau de l'Intégration des Etrangers (BIE). Ce mandat de recherche vient s'inscrire dans un programme déjà existant qui s'intitule « Bientôt à l'école ! ». Ce programme vise à familiariser les familles à la culture scolaire, en abordant les diverses stratégies familiales, l'engagement parental qui existe sous de multiples formes et les représentations sociales des parents envers l'école. Il a été initié par le BIE. Ce programme « Bientôt à l'école ! » est mis en place au sein de plusieurs communes du canton afin d'assurer aux familles allophones une préparation adéquate destinée à mieux appréhender l'entrée à l'école primaire. Il me paraît important de préciser que les objectifs du programme « Bientôt à l'école ! » et ceux du mandat du BIE ne sont pas les mêmes puisque ce mandat vise à mettre en lumière la diversité des stratégies parentales et les représentations sociales de ces parents envers l'institution scolaire. En concertation avec le Professeur Akkari, Madame Kathrine Maleq m'a proposé d'intégrer le projet de recherche et d'orienter mon projet de mémoire en fonction de celui-ci. Ce projet m'a grandement plu et j'ai donc accepté d'y participer.

Ce travail est composé de six chapitres qui ont pour objectif de comprendre le vécu des parents migrants juste avant le début de la scolarité obligatoire de leur enfant. Ces personnes ne sont pas nécessairement familières avec la culture scolaire genevoise, nous allons donc nous intéresser à leurs perceptions du rôle des institutions préscolaires, ainsi qu'à la relation école-famille. Les premiers chapitres abordent les cadres contextuel, théorique et conceptuel et la revue de la littérature. Ces chapitres sont essentiels, pour comprendre les différents enjeux et les contextualiser dans notre problématique. Le chapitre sur la méthodologie mettra l'accent sur le déroulement du projet « Bientôt à l'école ! », ainsi que sur la récolte des données nécessaires pour répondre aux questions de recherche. Les résultats obtenus seront explicités suite à cela. Enfin, la conclusion permettra de faire le point sur les limites de la recherche ainsi que sur mon rapport à ce projet.

Avant de commencer, j'aimerais apporter quelques précisions utiles à la lecture de ce travail. Il est souvent mentionné le terme de « parent » et d' « individu », étant donné leurs utilisations masculines imposées par la langue française, je conjuguerais ces termes en tenant compte de cela.

Cependant, ces termes incluent aussi bien les mères que les pères, les femmes que les hommes, et ne sont pas représentatif d'une dominance patriarcale. Suite aux encouragements du Service égalité et de la direction de l'UNIGE, la rédaction inclusive et épicène sera utilisée dans ce travail.

1.

Cadre contextuel

Ce premier chapitre permet de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit ce travail de mémoire et pour ce faire, nous allons aborder trois sous-chapitre. Nous commencerons par la thématique de la migration à travers les vagues migratoires. De nos jours, les flux migratoires ont pris une grande place dans nos débats de société, mais mesure-t-on vraiment les raisons de ces migrations ? Nous allons évoquer la migration dans le monde, puis nous nous recentrerons sur la Suisse. Le seconde thématique traitera des politiques éducatives en matière d'éducation préscolaire et de scolarité obligatoire. Nous verrons quelle place est accordée aux populations migrantes et principalement allophone. Enfin la troisième et dernière thématique concernera le projet « Bientôt à l'école ! » initié par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE).

1.1 Les vagues migratoires

En 2019, l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) a estimé qu'il y avait 272 millions de migrants dans le monde, ce qui représentait environ 3,5% de l'entièreté de la population (p.23). Ce que rapporte l'OIM (2019) indique que la norme généralisée en ce monde est de naître dans un pays et d'y rester car, pour une grande majorité de personnes, la migration n'implique pas de passage de frontières. Les raisons qui poussent les personnes à migrer sont pour la plupart liées soit au travail, soit aux questions familiales, soit elles peuvent être relatives aux études. Dans ce genre de cas, l'OIM (2019) précise que cette forme de migration « ne pose(nt) pas de problèmes majeurs, ni aux migrants ni aux pays dans lesquels ils entrent » (p.23) . Néanmoins, dans certaines situations plus urgentes, « pour diverses raisons impérieuses et parfois tragiques, telles qu'un conflit, des persécutions ou une catastrophe » (OIM, 2019, p.23), les personnes qui se déplacent ou se réfugient, « ce sont souvent elles qui ont le plus besoin d'assistance et de soutien » (OIM, 2019, p.23). Cette partie des migrant.e.s ne représente pas la majorité (OIM, 2019) mais elle est souvent au cœur des débats.

Si l'on s'intéresse au cas de la Suisse, c'est le pays d'Europe avec « la plus forte proportion de migrants par rapport à sa population (29,9 %) » (OIM, 2019, p.95). Mais alors qui sont ces personnes qui vont et viennent au sein de la confédération suisse ? Les statistiques de l'Office fédérale de la statistique (OFS) nous permettent d'éclaircir cela. En 2015, environ 75% de la population vivant sur le sol suisse avait un passeport rouge à croix blanche, contre un peu moins de

25% de personnes qui étaient considérées comme étrangères (OFS, 2017). Au sein de cette statistique se trouvent toutes et tous les individus qui possèdent une nationalité étrangère et qui sont titulaires de « livrets B/C/L/F ou N ou de lever du DFAE, à savoir les fonctionnaires internationaux, les diplomates ainsi que les membres de leur famille » (OFS, 2017, p.13). Dans cette « population résidente permanente étrangère vivant en Suisse » (OFS, 2017, p.14), la majeure provenance de ces personnes est le continent européen. En effet, 84% des personnes étrangères proviennent de la région européenne avec une majorité dominée par les individus arrivant d'Italie, d'Allemagne, du Portugal et de France (OFS, 2017). Les migrants originaires des autres continents sont faiblement représentés, 6,7% pour l'Asie, 4,6% pour l'Afrique, 2,6% pour l'Amérique centrale, du Sud, ainsi que des Caraïbes, 1,3% pour l'Amérique du Nord et enfin 0,2% pour les personnes d'Océanie (OFS, 2017, p.14).

Lorsque l'on se questionne sur le fonctionnement de cette migration, à la suite de l'arrivée en Suisse, l'OFS (2017) indique que, dans les cantons latins (Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud), « la migration semble fonctionner par réseaux, les personnes d'une même provenance s'établissant dans les régions où les communautés de même nationalité sont déjà implantées » (p.19). Les individus cherchent donc certains de leurs compatriotes afin de se rassembler. Mais est-ce que le fait d'avoir certains migrants au même endroit participe à la création d'une forme de séparation entre la population suisse et celle issue de l'immigration? Une statistique concernant la ségrégation spatiale, celle qui « mesure la distribution d'un groupe dans les unités spatiales [...] [dont la] valeur de l'indice indique la part du groupe qui devrait être déplacée afin d'obtenir une distribution parfaitement égale à la zone géographique étudiée » (OFS, 2017, p. 21), indique, par exemple, que, dans la ville de Genève, « les Suisses et les étrangers nés en Suisse sont répartis par quartier de manière similaire » (OFS, 2017, p. 21). Cette information montre qu'il n'y a pas de ségrégation par quartier, pour les personnes d'origine étrangère, et que la mixité de la population au sein de la cité genevoise existe bel et bien.

Si l'on se penche à présent sur le Programme d'intégration cantonal (PIC) du canton de Genève, il y a plusieurs objectifs que je trouve pertinents, pour mieux comprendre ce que les politiques désirent mettre en place ou consolider en matière de migration. J'aimerais évoquer un objectif concernant l'apprentissage de la langue et qui précise que « les immigrés disposent d'offres appropriées leur permettant d'acquérir les connaissances d'une langue nationale nécessaire à leur communication au quotidien et adaptées à leur situation professionnelle » (BIE, 2021, p.25), ceci implique que les politiques genevoises ont mis en place des dispositifs nécessaires pour intégrer au mieux les

personnes allophones. La notion de « vivre ensemble » est souvent mentionnée dans les débats actuels mais qu'en est-il de la mise en œuvre concrète de ceci ? Le BIE indique qu'il faut « renforcer la participation des migrants à la vie publique et associative » tout en « [favorisant] l'intégration de publics spécifiques » et « l'émergence de formes non conventionnelles de participation politique en faveur des résidents étrangers » pour enfin « sensibiliser et informer la population genevoise sur des thèmes liés à la migration » (BIE, 2021, p.46). Les questions relatives à l'accueil, à la prise en charge et à l'intégration des migrants sont de plus en plus actuelles car, comme nous l'évoquions en début de chapitre, les individus qui migrent suite à une situation urgente sont assez minoritaires, mais qu'en sera-t-il lorsque les vagues de migrants climatiques commenceront à se déplacer ?

1.2 Les politiques en matière d'éducation préscolaire et scolaire

Durant la crise du COVID-19, il y a eu une réelle prise en considération des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) puisque la situation sanitaire a contraint les établissements scolaires à fermer leurs portes et à basculer dans un mode d'enseignement hybride (OCDE, 2021), alors que pour les structures préscolaires, la fermeture ou le maintien d'un service d'accueil minimum n'était pas aussi uniformisé. Cette différence n'est pas négligeable non plus face à l'explosion du télétravail, le virage numérique forcé que l'école a dû faire, la modification de nos modes de vie pendant un certain temps, etc. Tous ces éléments nous ont obligés à nous adapter, à trouver des solutions. En ce qui concerne le monde du préscolaire, il y a eu une certaine nécessité à garantir l'ouverture des structures d'accueil, puisqu'elles sont directement liées aux questions économiques et qu'elles permettent aux citoyens en situation de parentalité de pouvoir aller travailler (OCDE, 2021). De plus, comme l'explique l'OCDE (2021) : « Les jeunes enfants ont besoin d'un contact humain étroit pour satisfaire leurs besoins fondamentaux, assurer leur sécurité et promouvoir leur apprentissage et leur bien-être : ces fonctions de l'EAJE sont irremplaçables, même par les meilleures plateformes d'enseignement à distance » (p.35). Il est vrai qu'il est plus complexe de télétravailler lorsque l'on est engagé au sein d'une structure d'accueil préscolaire.

Si l'on regarde au-delà de la crise COVID, il faut investir dans l'encouragement précoce, puisque c'est rentable (OFAS, 2018). En effet, la recherche a montré que lorsque les enfants bénéficient « d'un encouragement précoce ciblé et ininterrompu, [ils/elles] parviennent à suivre une formation

plus poussée que ce ne serait le cas sans cet encouragement, ce qui réduit de manière efficace les futures dépenses de l'action sociale, de la justice et de la santé notamment » (OFAS, 2018, p.7). Cet argument vise ainsi à inciter les communes à promouvoir le développement de lieux dans lesquels les jeunes enfants pourront se développer en fonction de leur potentiel tout en ayant l'opportunité d'explorer divers apprentissages (OFAS, 2018). Plusieurs recherches ont mis en lumière les bienfaits d'une éducation préscolaire de qualité.

En effet, un nombre non négligeable d'études démontrent qu'une éducation de qualité pendant les premières années de vie est susceptible d'améliorer le parcours éducatif futur, représentant ainsi un levier pour favoriser l'égalité des chances scolaires (Arnold, Zeljo, Doctoroff & Ortiz, 2008 ; Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005 ; Peters, *et al.*, 2010). Il est toutefois important de noter que les structures de la petite enfance ne dispensent pas une éducation formelle aux enfants comme, par exemple, l'apprentissage de la lecture ou de l'arithmétique. (Maleq, 2019, p.42)

Malgré tous les bienfaits qu'on peut lire à propos d'un accueil préscolaire, en 2021, « l'offre d'accueil dans les structures de type crèche représente, à l'échelle du canton de Genève, 36 places pour 100 enfants d'âge préscolaire » (Jaunin & Martz, 2022a, p.1). Il est primordial de poursuivre le développement de l'offre d'accueil préscolaire au sein du canton de Genève, bien que, depuis 2015, il y a, chaque année, en moyenne quatre nouvelles structures qui ouvrent leurs portes (Jaunin & Martz). Car, en plus d'un manque de places dans les structures, de réelles inégalités dans les offres communales se font ressentir comme nous l'explique Jaunin & Martz, 2022b : « selon leur lieu de résidence, certaines familles ont plus de difficultés à accéder à ce type d'accueil que d'autres » (p.2).

Et qu'en est-il des politiques scolaires ? Le début de la scolarité représente une grande transition pour les familles. Ce passage obligé peut être vécu différemment en fonction de plusieurs facteurs. Cependant, ce changement peut être préparé. Il faut penser cette transition dans une perspective globale ayant pour but de préparer les futures écolier.e.s au monde scolaire mais aussi de préparer les écoles à l'arrivée ces enfants (OCDE, 2018).

La *Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique* mentionne les relations avec la famille dans l'article 13 et il est inscrit à l'alinéa 3 : « L'autorité scolaire encourage la participation active des maîtres, des élèves et de leurs parents aux responsabilités scolaires ». Il y a donc bien un encouragement à une participation des parents qui seraient les bienvenus. J'aimerais aussi ajouter un

aspect plus en lien avec les familles migrantes, afin de comprendre les enjeux qui sont liés à la préscolarisation et l'entrée en scolarité.

En tant que principaux agents de socialisation, l'école ainsi que les structures préscolaires et les structures éducatives de la petite enfance sont donc appelées à remplir leur rôle non seulement envers les plus jeunes, mais aussi, à certains égards, envers les parents migrants, dans la mesure où le soutien des parents à la scolarité de leurs enfants est un facteur important pour la réussite à l'école. (Moret & Fibbi, 2010, p.8)

L'école et les lieux de préscolarisation sont donc des lieux d'une importance capitale pour les enfants migrants, mais aussi pour les parents. Ces derniers sont trop souvent mis de côté dans les discours scolaires relatifs aux élèves. Il est vrai que l'institution scolaire vit tous les jours une modification de sa population mais n'a néanmoins pas adapté sa relation aux familles, et notamment avec celles qui ne sont pas coutumières des attentes scolaires en matière d'implicite (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion & Lecomte Andrade, 2006). Mais n'oublions pas que, si les parents ainsi que les élèves peuvent être fortement impactés par une inclusion non efficiente de la part des écoles, une autre population est tout autant touchée par cette situation pour laquelle elle n'a pas nécessairement été formée, je parle des enseignant.e.s (Rigoni, 2020).

En ce qui concerne les élèves qui arrivent à Genève, et qui ne parlent pas le français, « dans le système scolaire genevois, comme dans la majorité des systèmes scolaires, les élèves migrants constituent une catégorie administrative que la documentation officielle labellise sous l'appellation « élèves primo-arrivants allophones » » (Dutrévis & Brüderlin, 2018, p.45) et, à ce sujet, la *Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique* précise que la priorité était donnée à l'acquisition de « connaissances et compétences suffisantes en français » (p.11). L'accent est porté sur la compréhension de la langue d'accueil, afin de garantir une intégration de ces élèves qui ne la maîtrisent pas encore. Un dernier élément que je trouve intéressant est de mentionner que la question de l'égalité ressort dans la *Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique* à l'article 12 de ce document, mais elle ne concerne que le rapport entre les filles et les garçons.

1.3 Le projet « Bientôt à l'école ! »

Le Bureau de l'intégration des étrangers a initié le programme « Bientôt à l'école ! ». Ce projet innovant, « dont l'ambition est d'assurer un bon départ à l'école, permet aux familles allophones qui en expriment le besoin de se préparer activement à leur première rentrée scolaire » (Maleq, Tavernier & Guardia Macchiavello, 2022, p.6) intègre la parentalité, la préscolarisation et la sensibilisation des enseignant.e.s comme différents axes.

Ce programme est lancé en 2018, dans une phase pilote, suite à un partenariat avec la Ville de Carouge, dans laquelle trois écoles de la commune ont participé. Le projet intervient au moment des inscriptions à l'école primaire obligatoire. Le but était de proposer aux familles peu familières du système scolaire cantonal des moments de familiarisation avec la culture scolaire dans le canton. Les années suivantes ont vu une augmentation des communes genevoises désireuses de participer à ce projet. Ainsi en 2021, six autres communes (Ville de Genève, Lancy, Meyrin, Onex, Thônex et Vernier) ont rejoint Carouge et le projet, pour un total de dix établissements scolaires représentés dans le canton.

Le déroulement de ce programme s'est fait en plusieurs modules à raison d'une matinée par semaine. Au sein de ces moments, les parents ont eu l'occasion de découvrir une partie du monde scolaire au travers de plusieurs thématiques telles que la vie scolaire, la santé des enfants et l'environnement proche (BIE, 2018). L'idée était que les parents puissent être préparés à la future rentrée scolaire de leurs enfants.

La première rentrée scolaire doit être réussie comme disent les instigateurs du projet : « par « entrée réussie », nous entendons que parents et enfants se sentent adéquats et "en maîtrise" le premier jour d'école partant de l'hypothèse que ce départ facilitera, sur le long terme, l'intégration tant des parents que de l'élève » (BIE, 2018, p.6).

Il faut préciser que, durant les modules, il est expliqué aux parents quelles sont les attentes de l'institution scolaire envers leur nouveau rôle de parents d'élèves, car faire entrer son enfant à l'école implique pour eux un basculement du rôle de parents vers un statut de parents d'élèves. Le fonctionnement au sein des classes et des exemples de journées types ont été aussi présentés.

Une modalité du projet qui a, peut-être, permis à plus de parents d'assister aux modules, est le fait qu'ils pouvaient venir avec leurs enfants. En effet, durant les moments de discussions entre les adultes, les enfants furent encadrés par des professionnel.le.s de l'éducation préscolaire. Comme

l'explique le BIE (2018), les matinées étaient ritualisées et des « compétences nécessaires à la vie de groupe et à la préparation à l'école ont été travaillées : s'habiller, aller aux toilettes seul, se laver les mains, choisir une activité, ranger, comprendre les règles de sécurité lors des sorties en groupe, demander de l'aide, solliciter un pair, vivre avec l'autre et les autres » (p.11). Le programme n'a donc pas été pensé uniquement pour les parents, mais aussi pour leurs enfants.

Il y a eu un dernier temps du programme qui a été réalisé à la rentrée scolaire. Un ultime module intitulé « Déjà à l'école ! » permettait aux parents de revenir sur leurs expériences, mais aussi de pouvoir questionner certains protagonistes du programme si d'éventuelles interrogations persistaient. Je tiens à préciser que ce module n'était pas proposé par toutes les communes participantes au projet, cela reste une spécificité. Ce choix communal du dernier module a été proposé là où j'ai mené ma recherche.

Ce type de projet est innovant dans le canton, mais il existe des projets similaires qui provenaient de contextes identiques ailleurs en Suisse et à l'étranger (BIE, 2018). Un projet initié dans le canton de Vaud s'intitule « Sur le chemin de l'école »¹ et est basé sur la sensibilisation des familles et leur familiarisation avec la langue française par le biais de diverses activités réalisées avec les parents et les enfants. La question de l'allophonie est mise en lumière dans ce projet, ce qui n'est pas nécessairement l'élément le plus central dans le programme du BIE.

Pour reprendre ce que nous avons évoqué dans la partie concernant les politiques cantonales, nous pouvons constater que le programme « Bientôt à l'école ! » est parfaitement inscrit dans les objectifs cantonaux énoncés dans les PIC, en ce qui concerne notamment l'encouragement des activités visant le développement d'une co-éducation (BIE, 2017).

À travers cette courte contextualisation, nous avons mis en avant le fait qu'à Genève, la question de l'accueil et de l'intégration des élèves migrants se posait. Des dispositifs ont été mis en place afin de pouvoir offrir les meilleures conditions possibles à ces enfants et à leurs familles. La prise en charge des enfants migrants au sein de structures préscolaires pourrait favoriser, d'une part, l'acquisition de la langue d'accueil, et d'autre part, la relation des familles avec les structures d'accueil préscolaires dans l'optique de favoriser une future familiarisation avec l'institution scolaire.

¹ Le projet *Sur le chemin de l'école* est disponible à l'adresse suivante: https://www.renens.ch/web/portrait/actualites/affiche.php?menus_pages_id=1&id=112&id_actus=443

2.

Cadre théorique et conceptuel

Ce chapitre du mémoire aborde quelques aspects conceptuels et théoriques en lien avec la culture et sa diversité. Il me paraît pertinent de présenter certains éléments extraits de lectures scientifiques afin de mieux saisir les enjeux qui sont présents dans la diversité culturelle et toutes les questions qui lui sont liées. Tout d'abord, je vais présenter le concept de culture. Ceci va nous permettre de poser le cadre afin de mieux comprendre le modèle des stratégies d'acculturation (Berry, 1991). Je poursuivrai avec le concept de collaboration au travers de plusieurs modèles (Epstein *et al*, 2002 & Larivée, 2010). Je terminerai ce chapitre par une conclusion à propos de la notion d'engagement parental.

2.1 Culture

De nos jours, un mot revient souvent dans les discussions traitant de l'école obligatoire ainsi que de la migration, la culture. Comment peut-on définir cette notion? Je tiens à préciser que j'aborderai la culture dans son ensemble, je ne vais ni mentionner la culture commune, ni la culture scolaire. Dans une perspective interculturelle, j'ai choisi de reprendre les propos d'Akkari (2009) qui explique que la culture est définie par Doutreloux (1990) de la manière suivante, « la culture est un système de représentations spécifique à l'espèce humaine » (p.16). Il peut être intéressant de garder à l'esprit le fait que les différences entre les cultures ne concernent pas les contenus culturels mais viennent s'insérer dans le rapport à l'organisation, la hiérarchisation et l'association de ces contenus (Akkari, 2009), et c'est cette nuance que je trouve particulièrement pertinente dans la compréhension de ce concept. D'autres précisions sont à apporter à la notion de culture, elle est toujours la résultante d'un collectif (Akkari, 2009) ce qui implique que l'on ne pourra jamais avoir une culture propre à soi, une culture personnelle. Il est intéressant de penser que, dans cette notion, c'est le fait de mettre ensemble les caractéristiques, ou du moins la contextualisation des caractéristiques qui crée cette culture. Tous les éléments se retrouvent dans toutes les cultures. Cependant la hiérarchisation que l'on fait n'est pas la même au sein de celles-ci (Akkari, 2009). En d'autres termes, on n'accorde pas la même importance aux mêmes choses. « Une culture est un ensemble, à la fois homogène et contradictoire, d'autres cultures, que l'on peut appeler, de manière neutralisée, sub-cultures » comme nous ajoute Porcher (1994, p. 8). Il y a des interactions permanentes entre ces sub-cultures

au sein même du fonctionnement d'une culture. Autrement dit, les relations inhérentes à une culture résultent d'une multitude de composantes en lien avec une certaine réalité culturelle extrêmement vaste (Porcher, 1994).

J'aimerais, à présent, évoquer les questions d'immigration et d'accommodation au travers de la notion d'acculturation. Selon le Petit Larousse illustré (2021), l'acculturation est le « processus par lequel un individu, un groupe social ou une société entrent en contact avec une culture différente de la leur et l'assimilent en patrie » (p.44). L'acculturation c'est donc lorsque qu'un individu (ou un groupe d'individus) a immigré et qu'il/elle doit s'intégrer au sein d'une autre culture. Ce terme est souvent comparé à celui d'« enculturation » dans lequel réside le formatage qu'une société nous fait et ainsi l'individu intègre presque naturellement des valeurs propres à la culture de naissance (Akkari, 2009). Tout individu né dans une société entre ainsi dans ce processus. D'un côté, il y a l'idée prédominante de renforcer une culture dont on hérite, comme dans l'enculturation, et de l'autre il y a celle de l'acquisition d'une nouvelle culture, comme dans l'acculturation (Akkari, 2009). De ce fait, j'aimerais définir l'acculturation en me basant sur la théorie proposée par Berry (1991).

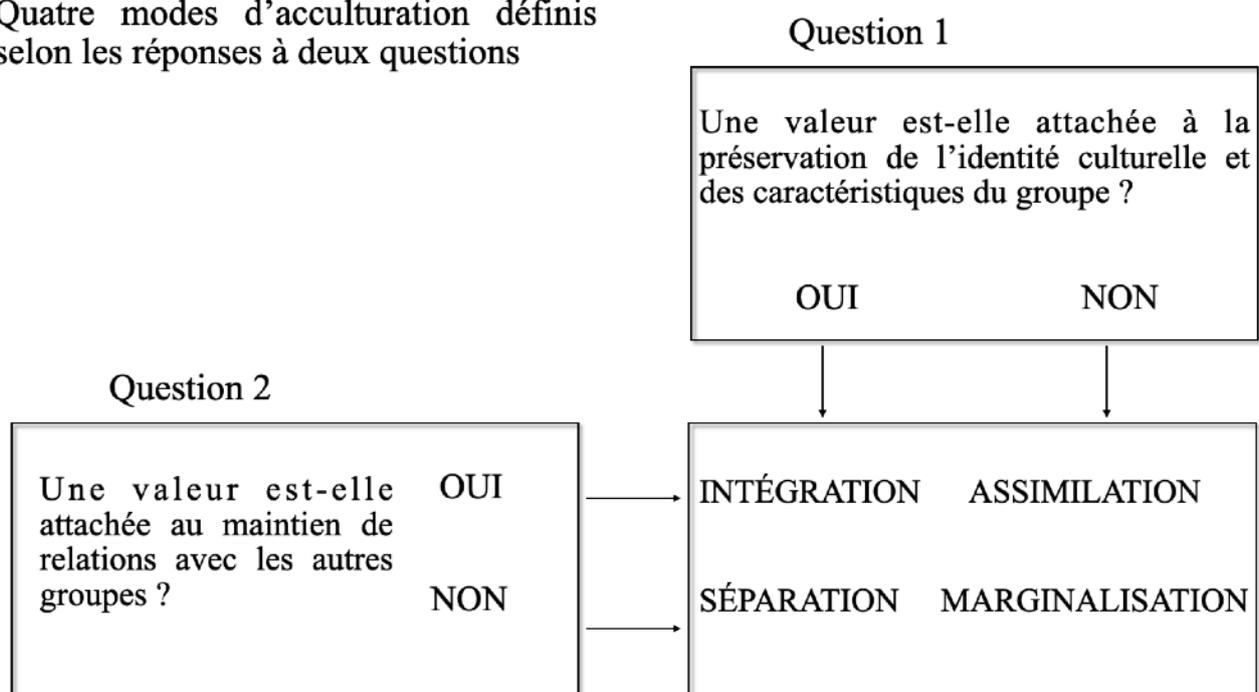
Les phénomènes interculturels sont complexes car il y a du mouvement dans les sociétés, dû aux déplacements de certains groupes d'individus. Les groupes désignés comme étant les dominés sont généralement ceux des individus qui ont migré. Ce qui est intéressant dans le modèle proposé par Berry (1991) est le fait qu'il faut prendre en considération l'individu migrant et son positionnement envers, d'une part, sa culture d'origine et l'identité qui en découle (en termes de préservation et de valorisation) et, d'autre part, la culture présente dans la société qui l'accueille (en termes de relation avec le groupe de la société d'accueil généralement majoritaire) (Akkari, 2009; Amin, 2012; Berry, 2007). Selon Berry (1991) l'acculturation peut aussi bien être propre à un individu qu'à un collectif. Dans ce phénomène, l'exigence est de mise pour l'individu qui doit adopter des comportements nouveaux.

Dans notre société, de nombreux changements culturels se produisent. Il existe une pluralité culturelle, c'est-à-dire qu'aucune société contemporaine n'est composée d'individus qui partagent unanimement une culture unique (Berry, 2011). En effet, il y a la présence de plusieurs groupes. Si l'on réfléchit d'une manière générale, ou du moins plus globale, l'un de ces groupes est un groupe plus influent culturellement et sera désigné comme le groupe « dominant », l'autre groupe sera qualifié de groupe « non-dominant » ou « dominé » (Berry & Sam, 1997, p.295). D'une manière

générale, le groupe dominant est le groupe culturel résidant dans la société d'accueil alors que les individus qui migrent font partie du groupe des dominés. Il faut bien saisir l'importance de cette terminologie, directement liée à un pouvoir d'action relatif aux groupes. Dans son article de 1991, Berry propose donc un modèle théorique, permettant l'analyse de diverses situations, qu'il nomme comme étant « d'acculturation » :

Figure 1: Stratégies d'acculturation selon Berry (1991)

Quatre modes d'acculturation définis selon les réponses à deux questions



Source : Adaptée et traduite de Berry (1991)

Il définit « quatre modes d'acculturation [...] selon les réponses à deux questions » auxquelles on peut répondre par « oui » ou par « non ». La première question est la suivante: « Une valeur est-elle attachée à la préservation de l'identité culturelle et des caractéristiques du groupe? ». La seconde questions est : « Une valeur est-elle attachée au maintien de relations avec les autres groupes ? ». Berry (1991) nous indique que si l'on répond « oui » aux deux questions, on se retrouve dans une situation dite d'« intégration ». Ce qui peut être le cas d'un jeune qui est parfaitement bilingue (langue maternelle et langue d'accueil) et qui vit dans le pays d'accueil. Si l'on répond « oui » à la première question mais « non » à la seconde question, on sera dans une situation dite de « séparation », par exemple une famille qui parle sa langue première, qui danse ses danses traditionnelles, mais qui ne s'intègre pas dans le modèle de citoyenneté de la société d'accueil. En répondant négativement à la première question mais positivement à la seconde, c'est la situation d'

« assimilation » dans laquelle on se trouvera, par exemple une jeune femme née dans un pays étranger qui vit ici mais qui ne maîtrise pas la langue familiale (une autre langue que le français). Enfin, en répondant négativement aux deux questions, nous serons dans une situation dite de « marginalisation », comme par exemple certains peuples qui ne maîtrisent plus leurs langues première, ni les coutumes culturelles et se retrouvent ainsi en totale coupure avec leur culture d'origine tout en n'étant pas intégrés au sein de la culture d'accueil.

Le modèle de Berry (1991) nous intéresse parce qu'il décrit des processus de groupe(s) et/ou d'individu(s). Néanmoins, l'auteur lui-même reconnaît que la simplicité d'une réponse par « oui » ou « non » n'est pas représentative de la réalité, d'où naît une certaine complexité (Berry & Sam, 1997 ; Dasen, 2001). Le modèle est complexe aussi car, bien que les réponses aux questions puissent être « oui » ou « non », Berry reconnaît que la réponse pourrait être plutôt nuancée par un « oui mais... » ou par un « non mais ... » (Akkari, 2009). Ce modèle est un outil très utile même s'il se voit être trop global, puisqu'il n'existe pas de niveaux, de nuances dans les réponses (Dasen, 2001). De plus, il ne tient pas compte de toutes les variantes qui puissent être possibles, ni des signaux sociaux et culturels envoyés par la société d'accueil (Akkari, 2009). Du coup, Berry a proposé plusieurs stratégies interculturelles. Toutefois, il persiste toujours une vision dichotomique de la réalité, soit on accepte la stratégie, soit on ne l'accepte pas (Berry, 2007, 2011).

Je pense qu'il est aussi pertinent d'aborder la distinction entre l'assimilation et l'intégration. L'assimilation est un processus qui vise à ce que la culture de la société d'accueil remplace la culture d'origine. Le principe de l'assimilation est la soustraction, on retire progressivement la culture d'origine des individus migrants au profit de la culture présente dans la société d'accueil. L'intégration fonctionne différemment, puisqu'au départ on garde la culture d'origine, celle à laquelle on s'identifie, puis on ajoute la culture de la société d'accueil. Finalement, les individus migrants ont intégré les deux cultures, sans qu'il y ait nécessairement une prédominance de l'une ou de l'autre. L'intégration fonctionne sur le principe de l'addition.

L'importance de présenter un modèle comme celui de Berry (*cf.* figure 1), au sein de ce travail, réside dans le fait qu'il met en avant le lien avec la préservation de la langue d'origine lorsque les individus se trouvent dans l'état d'intégration. Cette préservation culturelle est directement liée avec les familles migrantes, qui ont fait le choix ou non de parler leur langue première au sein de leur foyer.

2.2 Collaboration entre les familles et les professionnel.le.s de l'éducation

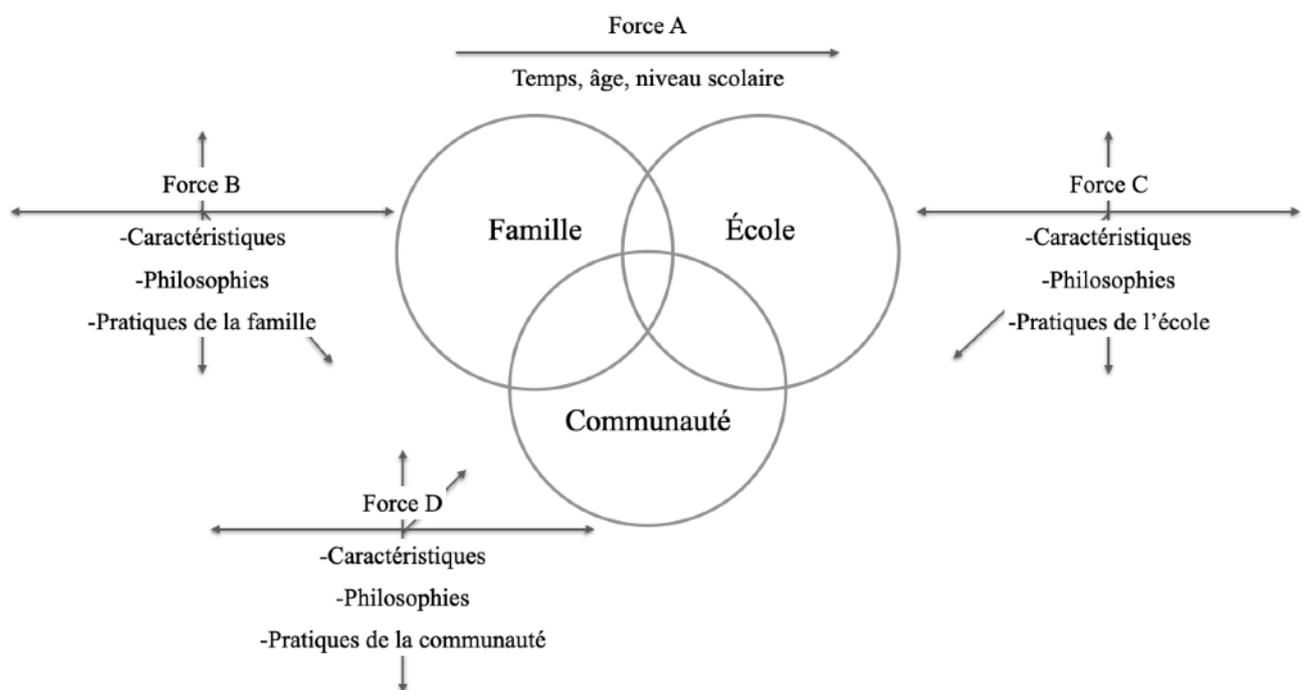
Dans la littérature scientifique, la relation entre les institutions préscolaires/scolaires et les familles est souvent accompagnée de termes en lien avec les enjeux qui découlent de celle-ci, « réussite et échec scolaires, égalité des chances et iniquité, communauté éducative, élèves à risque, adaptation de l'école à sa clientèle, familles en difficulté, minorités, etc. » (Kanouté, 2006, p.18). Il est aussi coutume de lire qu'il y a un réel désir de réduire l'écart entre le monde de l'éducation et le monde familial. En effet, il est souvent question d'une relation asymétrique entre les parents et les professionnel.le.s de l'éducation, surtout dans le cadre scolaire (Payet, 2017). Lorsque l'on aborde le concept de collaboration, les idées prédominantes se voit être la réduction de cette asymétrie dans la relation et aussi la réduction de la distance entre l'école et la famille (Kanouté, 2006 ; Vatz-Laaroussi, 1996). Plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'il existe plusieurs formes de collaboration (Conus & Ogay, 2014; Larivée, 2010 ; Larivée, Ouédraogo & Fahrni, 2019) comme nous allons le voir ci-après. Les appellations peuvent également changer en fonction du lieu de fréquentation des enfants. En effet, Conus & Ogay (2014) citent Prévôt (2008) afin d'expliquer que dans les institutions préscolaires, la notion de « coéducation » sera plus mise en avant que celle de collaboration.

Les principes de la coéducation sont donc à rapprocher de ceux de 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 (Prévôt, 2008, p. 39, cité par Conus & Ogay, 2014, pp. 96-97)

Il est intéressant de penser cette collaboration ou coéducation des jeunes enfants par l'idée d'une certaine cohérence éducative comme il est mentionné ci-dessus. La qualité des échanges entre les parents et les professionnel.le.s revient aussi lorsqu'il est question de coéducation et ceci qu'il s'agisse « d'occasions directes ou indirectes » (Rayna & Rubio, 2010, p.16). Les rapports entre les familles et les professionnel.le.s de l'éducation doivent être basés sur une certaine symétrie afin que cela puisse déboucher sur une forme de coéducation mais la complexité de ces relations peut aussi les fragiliser.

La coéducation est une forme de collaboration tout comme peut l'être le partenariat dans lequel la relation est centrale (Deslandes, 2006). Cette collaboration entre la famille et l'école est définie par Deslandes (2019) « à la fois comme une activité et comme une attitude, où l'intérêt de l'élève est au centre des préoccupations » (p.6) et elle « correspond au partage de responsabilité entre les parents, les enseignant-e-s et la communauté pour aider les élèves à réussir et à développer leur plein potentiel » (p.6). Afin de mieux visualiser les enjeux qui se dégagent de cette question relative à la collaboration, je vais présenter un modèle proposé par Epstein *et al* (2002) abordant les relations entre la famille, l'école et la communauté.

Figure 2 : Modèle de l'influence partagée



Source : Tirée et traduite de Epstein *et al* (2002, p.163)

Ce modèle théorique permet de mettre en lumière certains concepts dans le but d'illustrer ce qu'il se passe au sein même de la relation Famille-École-Communauté. Il faut considérer ce modèle dont la place de l'élève se trouve au centre, puisqu'il est le « principal acteur de son développement et de ses apprentissages » (Deslandes, 2019, p.8). Deslandes (2021) commente le modèle en précisant que cette collaboration est représentée par trois sphères qui se croisent à des degrés plus ou moins dépendants des forces qui agissent autour. La force A se réfère à tout ce qui a trait au contexte de l'élève, les forces B, C & D sont composées des mêmes sous-catégories (Deslandes, 2021). Les caractéristiques de la famille concernent la structure familiale, la taille de la famille, le statut socio-économique etc. (Deslandes, 2021). Au sein des philosophies se trouvent, entre autres, les

croyances, les perceptions, les représentations familiales (Deslandes, 2021). Enfin, les pratiques, ce sont tout ce que les familles mettent en place, pour contribuer aux relations Famille-École-Communauté, d'une manière positive (Deslandes, 2021). Les caractéristiques, les philosophies et les pratiques sont à mettre en lien avec la sphère dans laquelle elles se trouvent. Il faut aussi ajouter que « le degré d'intersection [des sphères] varie en fonction du niveau de coopération et de complémentarité » (Deslandes, 2019, p.8). Il est intéressant de penser ce modèle, comme étant constamment en mouvement, dans lequel rien n'est figé puisqu'il est dépendant de toutes les forces qui apparaissent sur la figure, comme le précise Deslandes (2021). Avec cette figure, la complexité de la relation entre l'école et la famille (et la communauté) est plus visuelle. L'intersection entre les sphères n'est pas toujours aussi limpide, le fait que les différentes forces agissent sur celles-ci vient chambouler l'équilibre qui peut être proposé sur la figure 2. Les sphères sont en mouvement ce qui implique que, soit elles se rapprochent, soit elles s'éloignent, le tout en ayant un impact sur les autres sphères. Deslandes (2021) nous explique qu'Epstein *et al* (2002) ont en même temps développé une typologie pour mieux comprendre les enjeux qui se cachent derrière ce modèle d'influence partagée.

Figure 3: Situation d'implication et la typologie d'Epstein *et al* (2002)

Six types d'activités d'implication parentale
1) Les rôles et les compétences parentales
2) La communication entre l'école et la famille
3) La participation des parents à l'école comme bénévoles
4) Les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison
5) Les comités et la gestion de l'école
6) La collaboration avec la communauté

Source: Tirée et traduite de Epstein *et al* (2002)

L'idée d'une collaboration induit une certaine implication parentale et Epstein *et al* (2002) ont proposé six types d'activités en lien avec la participation des parents à la vie scolaire. Cette typologie a pour but d'aider les écoles ainsi que les familles dans leurs responsabilités liées avec la réussite scolaire des élèves (Deslandes, 2019). Il ne faut pas voir cette figure comme un modèle en soi, mais plutôt la considérer comme un outil (Deslandes, 2021). Les six points présentés peuvent être perçus comme des catégories ou des clés qui permettent de mieux comprendre ce qu'est l'implication parentale (Epstein *et al*, 2002). Les auteurs proposent une série d'activités en lien avec les différentes catégories, les exemples sont très variés et permettent de bien comprendre le fonctionnement de cette typologie.

Cependant, dans le cadre de ce travail, j'aimerais aborder uniquement les deux premiers points. En effet, le premier fait référence au rôle parental en qualité de parent éducateur. Celui-ci se réfère donc aux responsabilités de bases qui incombent aux parents, aux accompagnants qui peuvent être mis en place pour mieux comprendre le développement de leurs enfants ou pour être sensibilisés à ce qu'il faut mettre en place à la maison pour favoriser au mieux les apprentissages de ces derniers (Epstein, *et al*, 2018). Il est intéressant d'avoir à l'esprit que cette première catégorie impacte non seulement l'école et les familles mais aussi les enfants. La position de la communauté peut s'avérer être un soutien à ce processus. Le lien qui peut être fait avec ce travail se situe au niveau de la perception du rôle parental comme nous allons le voir plus loin dans le texte.

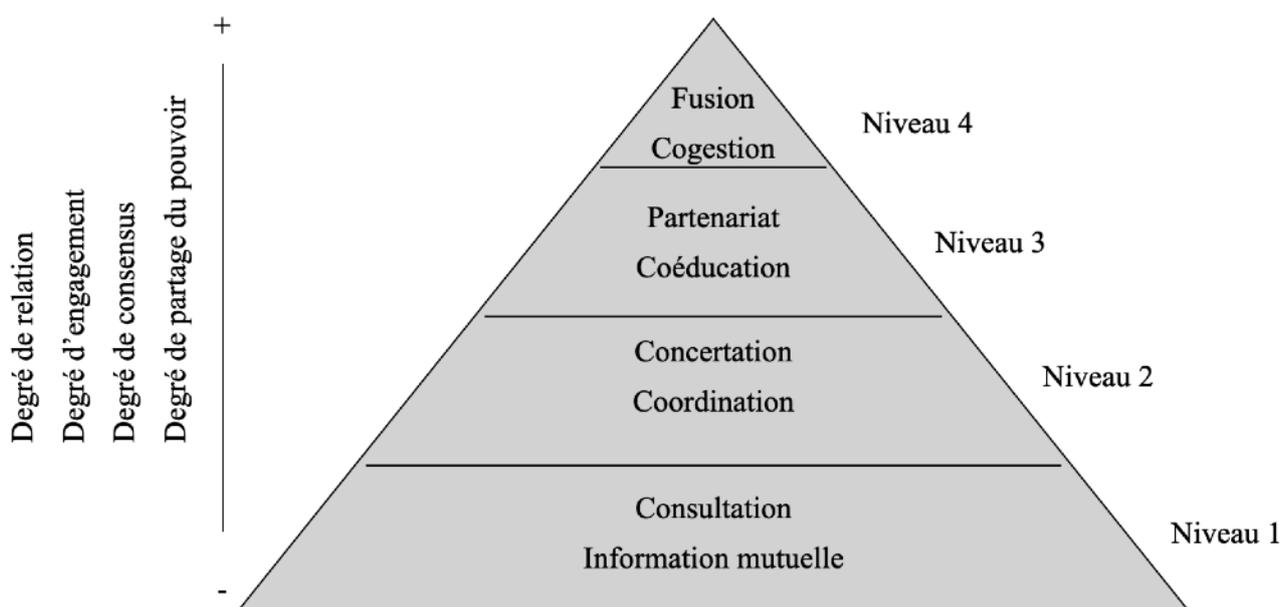
Le deuxième point de cette typologie est tout aussi important, dans le cadre de ce travail, puisqu'elle traite de la communication. Cette catégorie est centrale et très actuelle, depuis la crise mondiale du Covid-19. Cependant, il est intéressant de constater que ce modèle a été fait avant cette crise et cette catégorie aborde la communication entre l'école et les familles, qui n'est pas toujours garantie. L'idée est donc de préserver le lien avec les parents en variant les moyens de communication utilisés. Car ce n'est pas toujours évident de maintenir le contact, lorsque certaines familles ne bénéficient pas d'accès à l'internet quotidiennement (Deslandes, 2021). La communication avec l'enseignant.e est un élément important dans la transition du début de la scolarité chez les parents migrants comme nous allons le voir après.

Ce que je trouve intéressant dans cette typologie réside dans son objectif qui vise la réussite des élèves. Ces six types de participation ont été créés, d'une part, dans le but de soutenir l'apprentissage et le développement des élèves, d'autre part de choisir et d'instaurer des pratiques qui favorisent l'engagement des familles et des communautés pour pouvoir garantir un climat

accueillant au sein de l'école (Epstein, *et al*, 2018, p.63). Il y a un vrai désir de réduire la distance entre l'école, les familles et les communautés.

Ces deux figures d'Epstein *et al* (2002) me paraissent être pertinentes, dans le cadre de ce mémoire, dans la mesure où il est question de la relation entre les institutions scolaire et préscolaire et les familles migrantes. Le modèle théorique met effectivement en avant les différentes tensions, qui peuvent exister au sein de ces rapports. Quant à la typologie, elle permet d'exemplifier distinctement certains procédés réalisables par les institutions, ainsi que par les familles.

Figure 4: Les diverses formes de la collaboration entre les parents d'élèves et les professionnel.le.s de l'éducation



Source: Tirée de Larivée (2010, p.186)

Cette quatrième figure expose les diverses formes de collaboration entre les parents d'élèves et les professionnel.le.s de l'éducation, au travers de quatre niveaux. Le passage d'un niveau à l'autre varie en fonction de plusieurs degrés (de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir). Sur certaines représentations de cette figure, il est aussi question de degré de « coéducation entre les collaborateurs concernés » (Larivé, Ouédraogo & Fahrni, 2019, p.4). Il est important de comprendre que « plus le niveau de collaboration augmente, plus les relations reposent sur la reconnaissance mutuelle d'expertise, la communication bidirectionnelle, le partage des responsabilités, la réciprocité, etc. » (Larivé, Ouédraogo & Fahrni, 2019, p.4).

Le premier niveau de collaboration (Consultation-Information mutuelle) représente une majorité de relations qui existent au sein des milieux scolaires, puisqu'elles sont les moins exigeantes en termes d'engagement des familles, dans la mesure où la communication provient principalement des enseignant.e.s et ne nécessite pas ou peu de retours de la part des parents (Larivée, 2008). Il arrive que ce soit les parents qui communiquent des informations aux enseignant.e.s, en cas de maladie d'un enfant par exemple. Le second niveau représente la Coordination ainsi que la Concertation, il est important de bien différencier ces termes lorsqu'il s'agit du niveau d'engagement puisque la Coordination nécessite un niveau d'engagement plus faible de la part des divers acteurs alors que la Concertation mobilise les acteurs dans une discussion, ce qui implique que le niveau d'engagement de ceux-ci doit être plus important (Larivée, 2008). Le troisième niveau concerne la Coéducation et le Partenariat, il n'est pas rare de voir le terme de Coéducation, remplacé par celui de Coopération (Larivée, 2008). Dans la notion de Coéducation, il y a une visée spécifique et commune, par le biais d'un certain partage de pouvoir, ce qui nécessite aussi un degré suffisamment élevé de consensus. En ce qui concerne le Partenariat, nous avons vu, qu'il est essentiel d'avoir mis en place une certaine égalité entre les différents acteurs, qui se base sur une réciprocité dans la reconnaissance des compétences de chacun.e (Larivée, 2008). Enfin le quatrième et dernier niveau indique que la relation entre les professionnel.le.s et les parents est totalement symétrique au point de fusionner. De ce fait, les savoirs professionnels et les savoirs parentaux sont reconnus de part et d'autre par les différent.e.s acteur/trice.s, ce qui permet une gestion partagée. Je me permets d'ajouter que ce dernier niveau n'est pas nécessairement souhaitable. En effet, je n'adhère pas à celui-ci puisque la fusion amène un risque de confusion entre le rôles des parents et celui des professionnel.le.s. Je pense qu'il serait préférable de viser une complémentarité entre ces acteurs.

Ce modèle permet de saisir qu'il existe une multitude de formes de collaboration. Il ne faut pas oublier que cette relation entre l'école et les familles est très influencée par plusieurs éléments, tels que « le profil scolaire de l'enfant, la structure et le capital socioculturel de la famille, la confrontation entre les logiques professionnelles portées par les intervenants scolaires, notamment l'enseignant, et les logiques familiales », comme nous le rappelle Kanouté (2006, p. 18). Comme nous l'avons vu pour les figures précédentes, ce modèle doit aussi être pensé en mouvement. Il n'est pas figé, il est possible de passer d'un niveau de collaboration à un autre, dans un sens, comme dans l'autre. Il y a toujours du mouvement dans la relation qu'entretiennent les familles et les institutions préscolaires et scolaires.

J'aimerai aussi aborder rapidement la notion d'engagement parental. Certains auteurs précisent qu'il est essentiel de « distinguer les notions de style éducatif et de participation parentale au suivi scolaire » (Bardou, Oubrayrie-Roussel & Lescarret, 2012, p.124). En effet, dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons plutôt à la participation des parents. Si une forme de désengagement parental des familles socialement défavorisées, comme peuvent le vivre certaines familles migrantes, peut être observée par les enseignant.e.s, il faut prendre conscience que l'école en est aussi responsable. En effet, elle peut contribuer à augmenter ou à réduire l'accès de ces familles à l'école, ce qui provoquerait d'une part, un renforcement de leur vulnérabilité, et d'autre part cela impacterait leur potentiel engagement au sein des écoles (Gremion, Gremion, Dumoulin & Brocard, 2018). Cette idée d'engagement est souvent réduite au désintérêt dont font preuve les familles concernant leur rapport entretenu avec l'école. Il y a souvent un manque de reconnaissance des pratiques culturelles et familiales de la part des enseignant.e.s, ce qui ne permet pas de réciprocité dans la relation partenariale (Vatz-Laaroussi, 1996). Dans certains cas, surtout pour les parents migrants, il y a une incompréhension du système scolaire due à un manque de connaissances, ce qui implique que ces parents ne sont pas en mesure de s'engager, que ce soit pour aider leurs enfants ou lorsqu'il s'agit d'aller au contact des enseignant.e.s (Hohl, 1996). Il existe donc un vrai décalage entre les attentes de l'école à l'égard des parents d'élève, qui résulte d'une construction institutionnelle, et le parent d'élève réel, qui est dans une incompréhension de ce qu'on attend de lui (Hohl, 1996). Nous verrons, dans ce travail, qu'être parent d'élève en situation de migration, n'est pas chose aisée, lorsqu'ils ne sont pas au fait de ce que l'école attend d'eux.

Enfin, j'aimerai terminer cette partie avec le concept de collaboration, à travers une citation qui résume bien les tensions qui peuvent exister dans cette relation complexe entre la famille, l'école et, dans certains cas, la communauté.

Cependant, comme le relève Epstein (2011), le concept d'engagement parental occulte la responsabilité partagée des trois sphères d'influence engagées dans le développement de l'enfant – la famille, l'école et la communauté –, toute la responsabilité de la relation défailante semble être mise sur les parents. (Conus & Ogay, 2014, p.96)

Il est important de se questionner à propos des stratégies qu'il faudrait adopter, au sein d'une relation école-famille, dans le but bénéfique des apprentissages scolaires des élèves, visant ainsi une réussite de leur part. Les parents ne doivent donc pas être les seuls responsables de la réussite scolaire de leurs enfants. La collaboration n'est pas toujours évidente, mais il existe des outils, ou

des clés, comme diraient Epstein *et al* (2002), qui peuvent être mis en place, pour tenter de couronner de succès la relation école-famille-communauté.

3.

Revue de la littérature

Une revue de la littérature permet d'avoir un aperçu général des différents points de vue des chercheurs à propos de certaines thématiques, en ce qui concerne ce travail, j'ai décidé d'en aborder cinq. Ma première thématique traitera de l'éducation préscolaire, il sera question de savoir si ce type de prise en charge précoce est pertinente pour les enfants, pour les familles mais aussi pour la société. Ma seconde concernera la période de transition avec l'entrée à l'école car ce moment peut-être très caractéristique pour les parents qui se voient dans l'obligation d'endosser leurs nouveaux rôles de parents d'élèves. Nous poursuivrons avec une troisième thématique au sujet de la relation entretenue entre les écoles et les familles, comme nous avons pu le découvrir ce lien est complexe. La quatrième thématique que j'ai choisi d'aborder est la question de la langue pour les élèves migrants et allophones. Enfin ma dernière thématique tournera autour de la question de l'importance accordée à la scolarité dans l'ascension sociale de la part des familles migrantes.

3.1 L'éducation préscolaire

Ce type d'éducation englobe une multitude de termes se référant ainsi à toutes formes de prise en charge des enfants, avant l'âge de l'entrée à l'école. En effet, qu'il s'agisse de fréquenter une crèche, un jardin d'enfants ou autre, il est question d'éducation préscolaire. Comme Florin (2021) nous le précise, « l'éducation préscolaire est définie par rapport au début de la scolarité primaire (*primary school*), officielle ou obligatoire selon les pays » (p.145), ce qui indique aussi qu'en fonction de notre lieu de scolarisation, la période de préscolarisation peut varier puisqu'elle est en lien avec l'entrée à l'école qui peut être différente d'un pays à l'autre.

Selon l'OCDE (2018), l'enseignement préscolaire est une période essentielle pour adopter des comportements sains, et les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) permettent non seulement d'améliorer les capacités cognitives et les compétences socio-émotionnelles, mais aussi de bâtir des fondations solides pour l'apprentissage tout au long de la vie, de rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, de réduire la pauvreté et d'améliorer la mobilité sociale de génération en génération. (Florin, 2021, p.150)

L'office fédéral des assurances sociales (OFAS, 2018) évoque cette préscolarisation comme un encouragement précoce, qui consiste à offrir aux enfants « un environnement stimulant, avec de multiples possibilités d'apprentissage, afin qu'ils puissent développer leur potentiel » (OFAS, 2018, p.4). Il est intéressant de comprendre les nombreux points positifs de ce type d'encouragement. L'OFAS met en avant le fait, entre autres, que les enfants qui bénéficient de ceci se voient avoir, dès le départ, de meilleures chances (OFAS, 2018), ce qui permet d'atténuer les risques de prendre du retard pour les enfants ne maîtrisant pas la langue d'accueil. Les politiques (éducatives, communales ou cantonales) doivent de plus en plus agir avec des élèves issus de familles migrantes (Gremion & Hutter, 2008 ; Akkari et Changkakoti, 2009 ; Haenni Hoti, 2015 ; OFAS, 2018 ; Maleq 2019). Cette prise en charge préscolaire est souvent mise en avant dans la promotion de l'égalité des chances à l'école. En effet, outre le fait qu'elle favoriserait les élèves dans leur réussite scolaire au cours des années à venir, elle pourrait aussi permettre d'éviter certains stéréotypes: les familles migrantes n'ont pas le bagage suffisant pour surmonter les difficultés (Perregaux et al., 2006), incompétence parentale et/ou désintérêt des parents migrants (Gremion & Hutter, 2008 ; Akkari & Changkakoti, 2009); ou certaines problématiques concernant les parents migrants, tels que ceux exposés par la plupart des auteur.e.s.: persistance des inégalités envers les élèves migrants malgré de grandes ambitions dans les politiques (Dupriez & Verhoeven, 2006), ancrage d'un accueil des élèves migrants par le prisme du vivre-ensemble (Bouchamma & Tardif, 2011), difficultés d'atteindre les compétences de base pour tous les élèves sans distinction à l'égard de leur parcours familial migratoire (Dupriez & Dumay, 2008 ; Houssonloge, 2013) etc.

Investir dans la petite enfance devrait être une priorité pour les politiques éducatives et, depuis quelques années, cela devient de plus en plus fréquent (Maleq, 2019). Le problème qui peut se poser en Suisse est qu'il n'existe pas un droit à l'éducation préscolaire comme c'est le cas pour l'éducation scolaire (Maleq, 2019 ; *Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique du 17 septembre 2015*). Il paraît donc important de mentionner que le coût de cette éducation est majoritairement à la charge des familles (Maleq, 2019). Bien que des subventions aient été mises en place, une inégalité certaine en matière de coût et d'accès persiste (Maleq, 2019). Néanmoins, le Conseil Fédéral (2021) s'efforce d'« Assurer l'égalité des chances dans l'accès à la formation », tout en précisant qu'« une attention particulière est accordée aux besoins des enfants en âge préscolaire et des jeunes arrivés tardivement en Suisse » (p.28). Cette décision s'inscrit dans la volonté de respecter les 17 objectifs de développement durable (ODD), proposés dans le cadre de

l'Agenda 2030 en lien avec le développement durable. L'éducation préscolaire serait donc sur une bonne voie d'évolution vers plus d'égalité et d'équité. De plus, d'un point de vue économique, Maleq (2019) précise que « l'EAJE [l'éducation et l'accueil des jeunes enfants] constitue l'un des investissements les plus utiles et rentables qu'un pays puisse faire » (p.41). Cela est rentable d'investir dans l'encouragement précoce (OFAS, 2018). Il est important de constater, qu'aujourd'hui les politiques éducatives ont conscience de tous ces bien-faits créés par l'éducation préscolaire.

Il est important de saisir l'importance du fait que le début de la scolarité n'est pas le même pour tous, les enfants ne vivent pas tous la même réalité (Dutrévis & Brüderlin, 2018). C'est pourquoi la plupart des auteur.e.s s'accordent sur l'idée qu'il existe une multitude de bienfaits dans l'éducation préscolaire et qu'elle est donc nécessaire, pour des raisons d'équité. Lorsque l'on aborde les compétences des élèves, ce type d'éducation préprimaire aurait un impact bénéfique quel que soient leurs origines (Crahay & Dutrévis, 2012), une prise en charge précoce se voit garantir une certaine équité (Moret & Fibbi, 2010). Il ne faut cependant pas négliger le fait que dans les institutions préscolaires, il n'existe pas de formalités dans l'éducation, contrairement à l'éducation dispensée dans les écoles (Maleq, 2019), ce qui peut s'avérer être inégal si les institutions préscolaires ne dispensent pas une éducation de même qualité, voire de bonne qualité. Florin (2021) nous rappelle que:

Dans une approche holistique, l'environnement des établissements préscolaires doit compter, entre autres, des cantines fonctionnelles pour assurer correctement le volet nutrition, et des latrines, non seulement pour un environnement sain et protecteur, mais surtout pour installer chez les enfants des habitudes d'hygiène et de propreté » (Florin, 2021, p.153)

Ceci indique que les institutions d'accueil de la petite enfance ont des visées d'accompagnement du jeune enfant englobant de larges compétences.

Dans cette période de transition, beaucoup de facteurs entrent donc en jeu. Comme nous le précise Brougère (2010b), « tout système préscolaire est culturel » (p.111). En effet, si l'on prend le cas de la France, le début de la scolarité obligatoire se caractérise par l'entrée à l'école maternelle qui, selon ce même auteur (2010b), « se définit comme culture au sens fort du terme, au sens d'entrée dans la culture » (p.112). Entrer à l'école, c'est donc entrer dans la République, néanmoins tout n'est pas aussi simple que cela, en particulier pour les élèves issus de la migration. Périer (2020) met en

lumière que le fait d'accueillir des élèves migrants remet en question les valeurs républicaines de l'école, qui visent l'égalité et suppriment les spécificités culturelles, dont les langues d'origine. Cet aspect est aussi abordé par Rigoni (2020), qui précise qu'une forte tension réside entre les valeurs étatiques en matière de scolarité et le besoin absolu de prendre en compte les élèves et leurs cultures. Lors d'un passage par une structure d'accueil de la petite enfance, les parents migrants peuvent prendre conscience qu'un certain nombre de facteurs (comme leur statut d'immigrant, leur classe socio-économique, leur convictions culturelles, etc.) viendront se mélanger aux fonctionnements de la culture d'accueil (Tobin, Arzubiaga & Adair, 2013). Passer par une étape de préscolarisation peut donc s'avérer être bénéfique pour permettre aux parents migrants de s'adapter. Pour Brougère (2010a), cette idée qu'on entre dans la culture lorsque l'on entre à l'école se voit être une « vision assez méprisante de la famille, mais aussi de la crèche ou des autres instances préscolaires » (p.131). Comme si, sans ce passage par l'école, la culture ne serait pas atteignable. Moret et Fibbi (2010) évoquaient des arguments en faveur de l'éducation préscolaire qui viserait à garantir une certaine équité en diminuant ainsi les différences.

Tobin, Arzubiaga & Adair (2013) expliquent que : « Studies show that prekindergarten programs are particularly beneficial for immigrant, English-language-learning children, especially when staff for these programs are bilingual » (p.18). Ceci permet de se rendre compte, d'une part, de l'importance d'une préscolarisation et, d'autre part, de l'importance des connaissances linguistiques des professionnel.le.s qui encadrent les enfants migrants. Lorsque l'on aborde la préscolarisation, la question de la formation des professionnel-le.s est cruciale, Florin (2021) est catégorique sur le sujet.

Prévoir une formation de qualité des professionnels de l'EPPE [éducation et de protection de la petite enfance], avant qu'ils accueillent les enfants en préscolaire est une priorité pour l'amélioration de la qualité ; leur qualification ne devrait pas être moindre que celle des professionnels de l'école primaire. (Florin, 2021, p.153)

Cette question de formation et de reconnaissance des professionnel.le.s, comparée à celles des enseignant.e.s fait aussi écho aux questionnements à propos de la place du jeu en préscolarisation, ainsi que celle qui lui est accordée à l'école. Entre l'idée d'introduire de manière plus systématique des exercices qui visent des compétences préscolaires et celle de l'apprentissage par le jeu (Tobin, Arzubiaga & Adair, 2013), il peut être difficile de se positionner. Néanmoins, Florin (2021) insiste

sur la fait que : « Les enfants apprennent mieux par le jeu, quelles que soient les cultures » (p.153). Au-delà d'une certaine pensée ludique qui peut souvent être mise en avant dans les projets des institutions préscolaire, il est important de privilégier le jeu et ses visées pédagogiques (Florin, 2021). Le préscolaire reste une étape propice à l'éveil du jeune enfant.

3.2 Période de transition avec l'entrée à l'école

L'entrée à l'école n'est pas un choix, mais une obligation, comme nous l'indique l'article 37 de la loi cantonale genevoise sur l'instruction publique:

Art. 37 Obligation d'instruction

Scolarité obligatoire

¹ Tous les enfants et jeunes en âge de scolarité obligatoire et habitant le canton de Genève doivent recevoir, dans les écoles publiques ou privées, ou à domicile, une instruction conforme aux prescriptions de la présente loi et au programme général établi par le département conformément à l'accord HarmoS et à la convention scolaire romande. (*Loi cantonale sur l'instruction publique du 17 septembre 2015*)

Précisons que cette entrée dans la scolarité n'est pas chose aisée pour tous. Dans le canton de Genève, les communes sont propriétaires des écoles primaires (*Loi cantonale sur l'instruction publique du 17 septembre 2015*). Ce qui est intéressant, c'est qu'elles n'appartiennent donc pas à la culture locale et pas non plus aux familles (Payet, 2017). Il faut donc aussi être conscient que, chaque jour, les enfants font l'aller-retour entre le monde scolaire et le monde familial, ce qui peut provoquer des chocs en termes de culture pour les enfants de migrants (Rayna, 2016). Bien souvent, ces chocs de culture ne sont pas considérés, bien que la société ait des responsabilités en ce qui concerne la protection des enfants (Florin, 2021).

L'entrée dans la scolarité nécessite un apprentissage de la part des parents qui deviennent des parents d'élèves, ils doivent adapter leurs comportements et leurs conduites (Garnier, 2010). Cette adaptation est aussi valable pour les enfants qui deviennent des élèves. Les enfants connaissent le milieu éducatif depuis qu'ils vivent au sein d'une famille, il n'est, néanmoins, pas chose aisée de

définir clairement ce qu'est l'éducation puisque, pour beaucoup, elle est apparentée à une connotation scolaire, comme nous l'explique Brougère (2010a). Et on ne rigole pas avec l'école, il existe une distinction très marquée entre l'école et la maison ; à la maison on joue sans règle, alors qu'à l'école on apprend (Rayna, 2016).

Il est nécessaire de travailler à la sensibilisation des enseignant.e.s à cette thématique, pour permettre au mieux cette transition, surtout en ce qui concerne les familles migrantes. Charrette (2008) évoque le fait que les enseignant.e.s sont souvent poussé.e.s à se former pour mieux comprendre les besoins de ce public migrant (enfants et parents), dans le cas du Québec par exemple. Il faut former les professionnel.le.s aux enjeux de la migration tout en étant soutenu par les directions des établissements scolaires dans la compréhension interculturelle entre les familles et l'école (Charette, 2008). Un autre élément à prendre en compte dans l'accompagnement de ces familles concerne l'anxiété de celles-ci (Grisales, Arsenault, & Guilbert, 2016). En effet, plusieurs auteurs abordent pour leur part l'idée de traumatisme lorsque la migration forcée (non choisie par les individus) est évoquée (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008 ; Bouchamma & Tardif, 2011 ; Grisales, Arsenault, & Guilbert, 2016 ; Gsir, 2006) ce qui crée une anxiété particulière pour les familles migrantes. Les enfants souffrent aussi, et comme nous l'expliquent Grisales, Arsenault, & Guilbert, (2016), les élèves migrants ont peu confiance en eux, ce qui occasionne de la méfiance envers l'école. Il faut dire que, bien souvent, ces élèves intègrent les écoles en cours d'année, cela ne se fait pas en même temps que les élèves ordinaires, ce qui crée déjà une séparation avec eux/elles (Grisales, Arsenault, & Guilbert, 2016). Entre les élèves ordinaires et les élèves issus de la migration, il n'est pas sensé y avoir de différence en matière d'éducation (Dutrévis & Brüderlin, 2018). Mais dans les faits, tout n'est pas aussi évident.

3.3 Relation école-famille

Lorsque l'on évoque la thématique de l'entrée à l'école, la notion de relation entre l'école et la famille est souvent mentionnée. De nombreuses tensions existent et persistent dans cette relation, en particulier entre les écoles et les familles migrantes. Il faut préciser qu'au sein du système scolaire, l'hypothèse que les parents allophones et/ou migrants seraient incompetents reste fortement ancrée (Gremion & Hutter, 2008; Akkari & Changkakoti, 2009). Cette idée aurait directement un impact sur la scolarité des enfants. Si l'on prend l'exemple de la Suisse, l'implication des parents est un

facteur de réussite (Moret & Fibbi, 2010 ; Conus, 2021). Il est donc pertinent de mentionner qu'avant même de commencer leur scolarité obligatoire, certains enfants ont déjà moins de chance de réussite que d'autres. Réussir à l'école est aussi un élément important dans le processus d'intégration et, pour que les enfants réussissent bien, les parents doivent s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants (Charette, 2018 ; Deslandes, 2019). Mais cela n'est pas toujours une évidence, car, pour que les parents puissent s'impliquer, il faut qu'une relation avec l'école soit instaurée (Deslandes, 2019 ; Epstein, *et al*, 2018) . On peut aussi se demander si la qualité de la relation entre l'école et les familles peut jouer un rôle dans la réussite des élèves. Ogay (2017) met en lumière la fragilité de cette relation entre l'école et les familles puisqu'il existe un paradoxe, « l'école a de fortes attentes envers les parents, qui devraient soutenir à la maison le travail de l'école » tout en expliquant néanmoins que « l'école se dévoile très peu aux parents, et ceci même lors des activités dont cela devrait être la fonction essentielle » (p.4). Il devient donc compliqué pour les parents, qui ne sont pas habitués à nos systèmes scolaires cantonaux, de répondre aux attentes qu'ont les écoles sans pouvoir réellement entrer dans ce monde scolaire, qui leur est inconnu. Ce phénomène peut être aussi en partie expliqué par le fait que « la norme monoculturelle [est] encore dominante dans l'institution scolaire » (Akkari et Changkakoti, 2009, p. 124). Les parents de migrants ont des idées bien précises à propos de l'école, ils ont en tête l'école qu'ils ont connu par le passé (Charette, 2018). Cependant, au travers de la scolarisation de leurs enfants, les parents d'élèves migrants acquièrent une certaine vision de l'école qui n'est plus basée seulement sur leurs propres vécus scolaires. Pour qu'il y ait plus de compréhension dans les agissements des parents d'élèves migrants, il est nécessaire qu'au sein de la relation école-famille, les acteurs des établissements scolaires prennent conscience des enjeux qui sont en lien avec la migration et les parcours migratoires des parents (Charette, 2018).

La relation pourrait être favorisée si l'idée de réciprocité dans les échanges entre l'école et les familles (Haenni Hoti, 2015) était pratiquée plus systématiquement. En effet, cette réciprocité est essentiellement basée sur la confiance (Haenni Hoti, 2015), il faut donc que les parents se sentent en confiance avec l'institution scolaire et réciproquement (Houssière, 2010), mais il faut aussi que l'école puisse avoir et faire confiance aux parents (Deslandes, 2019). Garnier (2010) met en lumière que sans cette confiance dans la relation, des problèmes peuvent apparaître. Plus qu'une simple idée, Garnier (2010) développe qu'une réciprocité et qu'une symétrie font partie des exigences qu'engendre le terme de coéducation (p.120).

Malheureusement il y a un réel décalage entre la réalité des faits et la théorie exigée. Dans des cas précis, comme l'accueil d'enfants migrants, il est important de saisir le lien fort qui existe entre la qualité de la relation école-familles et la prise en charge suivie de la scolarité de ces enfants (Périer, 2020). Plus les parents seront engagés et plus ils pourront participer (Brougère, 2010a), mais ce n'est pas toujours facile surtout si l'on ne parle pas la langue d'instruction. La non-maîtrise de la langue française devient un obstacle non négligeable pour les parents dans leur relation avec l'école, ceci va créer une asymétrie dans la relation, ainsi qu'une dégradation de leur propre image de parents (Périer, 2020). En effet, comme l'expliquent aussi Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, (2008), la communication nécessaire à la création du lien entre les enseignant.e.s et les parents n'est pas toujours simple si ces derniers ne maîtrisent pas la langue d'accueil. Malgré tout, Conus (2021) nous explique « qu'il soit question de collaboration, de partenariat ou même de coéducation, la relation école-familles se trouve aujourd'hui instamment appelée à s'inscrire dans un registre de la proximité » (p.72). La clé résiderait donc dans un rapprochement entre l'école et les familles.

Suite à ces premiers éléments, nous prenons conscience que cette relation entre l'école et les familles se voit vite devenir être un élément décisif. Malheureusement, certaines fausses représentations font leur apparition des deux côtés. Par exemple, du côté scolaire persiste le mythe de la démission parentale (Akkari & Changkakoti, 2009) ; et du côté parental, on est persuadé que pour s'intégrer les enfants d'immigrés doivent travailler plus que les autres (Perregaux et al., 2006). Entre mythes et fausses croyances, il n'est pas facile pour les familles d'accompagner au mieux leurs enfants. Akkari & Changkakoti (2009) mettent en lumière que, malheureusement, les parents d'élèves issus de la migration ne sont que peu présents dans les écoles. Ceci n'aide pas les professionnel.le.s de l'éducation à revaloriser l'image qu'ils/elles ont des parents migrants (Conus, 2021; Périer 2020). De plus, il y a cette idée que le dialogue entre les enseignant.e.s et les parents ne serait instauré qu'en cas de problème. Lorsque tout va bien, il n'y a pas d'échanges ; il y a du contact entre les acteurs, certes, mais pas d'échanges (Garnier, 2010). Akkari & Radhouane (2019) évoquent aussi le fait que « les descendants de migrants sont confrontés en permanence à l'impératif de « justification de présence » » (p.39) en précisant aussi que la question de la loyauté est souvent abordée avec eux. Ayant conscience de tous ces éléments, il est plus aisé de prendre conscience des enjeux liés à cette relation.

Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet (2018) abordent la relation entre les écoles et les familles migrantes sous un autre angle en soulignant le fait qu'il y a des lacunes au sein de la formation des professionnel.le.s. Il est nécessaire que les responsables de l'éducation prennent conscience et reconnaissent la diversité comme nous l'explique Haenni Hoti (2015). L'évolution de notre société est permanente, il arrive donc que l'école ne suive pas toujours les réalités extérieures. Entre ce que l'institution propose et la vie des familles migrantes, il peut y avoir des différences et cela peut créer des tensions (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018). Finalement, la supposée collaboration entre les parents et les enseignant.e.s. se voit être infructueuse (Ogay, 2017), non pas par mauvaise volonté de la part de l'une ou de l'autre partie mais bien parce qu'il existe un décalage entre l'école et les familles. Il arrive que, bien souvent, les enseignant.e.s et les élèves n'évoluent pas dans le même cadre socio-culturel, ce qui peut pousser à certaines incompréhensions plus ou moins grandes, de la part des familles mais aussi de la part de l'école (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018). Néanmoins, lorsque l'on aborde le cas des familles migrantes, il se peut que les enseignant.e.s soient les professionnel.le.s les « plus au fait » des vies de ces foyers (Ogay, 2017). En effet, le contact avec les élèves et, de temps en temps, avec les familles permet aux enseignant.e.s de connaître un minimum d'éléments sur les familles. Néanmoins, ils/elles sont souvent démuni.e.s face à la complexité de certaines situations ne pouvant ainsi pas tout régulariser (Rigoni, 2020). Rayna (2016) met en lumière que les parents migrants n'apprécient pas nécessairement la distance en termes d'affect qu'ont les enseignant-es et leurs enfants (p.76). Et comme nous le précise Ogay, certaines tensions peuvent aussi naître lorsque (2017) « la négociation des rôles dans l'éducation de l'enfant prend la forme surtout d'une négociation des limites des territoires de la famille et des enseignantes » avant d'ajouter que « l'école ayant souvent tendance à s'immiscer dans celui de la famille » (p.4).

Malgré ces éléments, il existe des pistes pour désamorcer ces tensions comme nous l'expliquent Gremion et Hutter (2008), en intervenant directement auprès des familles, « afin de mieux aider les élèves migrants dans leur parcours scolaire, il est certes nécessaire d'intervenir auprès de leur famille, notamment sur la manière dont elles peuvent les encourager et les soutenir » (p.143). Accompagner les familles migrantes permettrait d'atténuer les incompréhensions et de favoriser la collaboration avec l'école. Ces accompagnements seraient donc bénéfiques, dans un contexte où certaines familles n'arrivent souvent pas à aider/soutenir les enfants dans les tâches scolaires, d'une part à cause de la barrière de la langue (non-maîtrise du français) , mais d'autre part, certains parents

n'ont pas de bonnes connaissances scolaires de base (très faible niveau scolaire) (Grisales, Arsenault, & Guilbert, 2016). Il devient donc impératif que les employé.e.s des établissements scolaires soient sensibilisé.e.s à tous ces éléments qui peuvent entraver la communication ou créer du jugement. Car les parents se sentent jugés par les enseignant.e.s, qui pensent qu'ils/elles ne s'investissent pas assez dans l'éducation de leurs enfants, alors que c'est cette non-maîtrise du français qui limite les actions des parents migrants (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008).

Lorsqu'un.e professionnel.le accompagne et soutient les parents, l'idée de collaboration prend tout son sens et est porteuse de succès (Deslandes, 2019). Mais tout n'est pas aussi simple. Conus (2021) met en lumière que « dans les faits [...], il est constaté que le partenariat prôné tend à favoriser surtout la connivence entre l'école et les familles déjà proches de la culture scolaire, qui maîtrisent les codes et usages de partenariat tel qu'il est attendu, au détriment des familles minoritaires, souvent peu familières de l'école » (p.72). Tout ceci nous indique que les familles migrantes ne sont pas les familles cibles dans une visée de coéducation, de partenariat, de la part de l'école. Il est important de préciser que la coéducation reste une notion et non pas un concept, puisque les perceptions de ce terme sont propres à chacun (Brougère, 2010a). Eduquer et/ou co-éduquer, il n'est pas facile de pointer ce qui diffère vraiment entre ces deux termes aux vues de la multitude de points communs. Les enfants gravitant entre deux mondes qui les éduquent, la famille et l'école, il est essentiel que la relation entre le milieu familial et le milieu scolaire soit la plus saine possible, et, pour qu'il y ait une relation, il faut une certaine proximité (Conus, 2021). La proximité dans la relation entre l'école et les familles « est marquée par une forte distance » comme nous l'explique Payet (2017, p.7). Mais cet auteur met aussi en lumière le fait que lorsqu'on parle de relation entre parents et élèves, il faudrait mettre en place « la bonne distance », qui dépendrait de la culture dans laquelle s'inscrit le contexte scolaire et la mentalité sociale (2017, p.21). Par ailleurs, il est de coutume de laisser les parents aux paliers des établissements (sans l'autorisation d'y entrer), ce qui ne valorise pas les valeurs éducatives familiales, puisqu'on leur demande de rester physiquement devant la porte (Brougère, 2010a). Et comme le précise Payet, l'accueil du parent lors du début de la scolarité relève moins d'un droit que d'une tolérance à son égard, et dans des temps de plus en plus raccourcis, pour favoriser l'autonomie de l'enfant (2017, p.24).

Nous pouvons constater que de nombreux obstacles persistent face à la réussite des élèves issu.e.s de familles migrantes et qu'ils sont directement liés à la relation qu'entretiennent ces familles et l'institution scolaire. Sans oublier que certains parents eux-mêmes sont considérés comme un obstacle (Gremion & Hutter, 2008) et de ce fait naissent des inégalités entre les élèves . Enfin Deslandes (2019) insiste sur le fait que « la communication demeure la pierre angulaire de relations école-famille collaboratives » (p.46).

3.4 La question de la langue

Comme nous avons pu le voir précédemment, la question de la langue d'accueil, d'instruction ou d'enseignement est souvent abordée par les auteur-es. Tobin, Arzubiaga & Adair (2013). Ils mettent en lumière le fait suivant : « One of the most heated debates about immigration and early education concerns language policy » (p.4). Tobin (2020) évoque aussi cet aspect de maîtrise de la langue lorsqu'il précise que « many parents reported wanting the preschool to compensate for their inability to prepare their child to speak and read and write in a language in which they lack fluency (Tobin and Kurban 2010, 81). » (p.14). Cette question de la langue d'enseignement est soulevée fréquemment. Il est essentiel de rappeler que, dans certains pays (Suisse ou Belgique)- contrairement à ce qui se fait en France- il n'y a pas de contexte national, il y a une pluralité de contextes (Adam & Martiniello, 2013 ; Akkari, 2009). De plus, il est difficile de connaître précisément « le pourcentage d'élèves qui reçoivent un enseignement dans leur première langue ou dans la langue qu'ils parlent à la maison » (UNESCO, 2018, p.190), tout en gardant à l'idée que la langue d'enseignement est un facteur important lorsque l'on aborde les résultats scolaires. Il y a aussi très peu de documentation au sujet de la scolarité ou de la non-scolarité antérieure des élèves primo-arrivants (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018), ce qui complique encore un peu plus la prise en charge linguistique des élèves migrants. Rayna (2016) explique que, pour les enfants migrants qui ne maîtrisent pas le français, l'entrée dans les apprentissages peut devenir un processus complexe. Voici une description d'une situation que peut vivre un enfant primo-arrivant:

Nouvelle vie, nouveau pays et parfois nouveau continent, nouvelle culture et parfois nouvelle langue, nouvelle école et parfois première école, nouveau système scolaire tout cela dans une situation d'incertitude quant à la possibilité de rester ou pas dans le pays (Houssonlogé, 2013, p.2).

Les enjeux pour cette population d'élèves sont énormes et non négligeables. Sans oublier le cas des réfugiés de guerre et du traumatisme de la situation qui peut engendrer d'autres difficultés (Houssière, 2010, p.5). Au sein même des familles, il existe diverses tensions mises en avant dans la littérature en lien avec la relation école-familles, autour de la distance identitaire, par exemple, qui se voit être différente pour les enfants migrants grâce à leur fréquentation de l'école mais qui peut devenir problématique pour les parents car ils s'accultureraient moins facilement (Sanchez-Mazas, Changkakoti, & Mottet, 2018). Dans ce type de situation, l'école prend une réelle place au sein des familles. Les enfants se retrouvent donc tiraillés entre leur identité d'élève et celle d'enfant. Pour Perregaux et al. (2006), il y a aussi tout l'enjeu de la langue d'origine au sein du foyer, leur recherche a montré que l'ainé.e d'une famille migrante est généralement l'enfant qui maîtrise au mieux « la langue d'héritage » (p.12). Cette recherche a aussi démontré l'influence positive qu'ont des enseignant-es sur le choix des parents migrants de continuer la pratique de la langue d'héritage avec leurs enfants.

Certain.e.s auteur.e.s (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Charette, 2018 ; Meunier & Gloesener, 2020 ; Périer, 2020 ; Rayna, 2016) se questionnent quant à l'efficacité du système scolaire pour les élèves migrants. Armagnague-Roucher (2018) explicite, par exemple, le fait que l'Etat français ne propose qu'une scolarité inefficace aux élèves migrants. Rayna, quant à elle, (2016) se questionne à propos de la parole des enfants. Cette auteure se demande si certain.e.s de ces élèves migrant.e.s auraient-ils/elles déjà conscience que les langues sont hiérarchisées au point de ne pas exprimer leur langue maternelle (p.78). Il peut être pertinent de se questionner sur cette hiérarchisation des langues. Selon certains auteurs (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008), des tensions autour de la langue d'instruction française naissent, comme par exemple au Québec, où le français et l'anglais sont les deux langues nationales. Il y a aussi beaucoup de réticences de la part de certains parents quant à l'apprentissage forcé du français pour leurs enfants qui ne serait pas un atout en comparaison de l'anglais (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008). Il existe donc des hiérarchies entre les langues premières (parlées à maison) et les langues d'instruction, mais il existerait aussi des hiérarchies entre les langues d'instruction elles-mêmes dans certains pays plurilingues.

Entre complexité et incompréhension, l'entrée dans le monde scolaire pour les familles migrantes est complexe et malgré tout, la diversité des élèves ne doit pas diminuer leur égalité (Brogère,

2010b). Mendonça Dias (2021) met en lumière un élément particulièrement intéressant : « la question de l'apprentissage des élèves migrants ne se résolut pas sur la seule partition linguistique » (p.166). En effet, il est souvent question de l'évaluation des apprentissages des élèves migrants sur la seule base de leur maîtrise de la langue d'enseignement.

Enfin, Armagnague-Roucher (2018) expose le fait que la plupart des familles migrantes mettent leur énergie sur la régularisation de leurs situations, laissant de côté certains autres aspects sociaux. Dans cette étape de mise à niveau, d'adaptation pour être en règle, les enfants jouent, quelques fois, des rôles clés. En effet, les enfants de migrants sont souvent les interprètes des parents puisqu'ils/elles maîtrisent mieux la langue française grâce à l'école (Armagnague-Roucher, 2018).

3.5 Importance de l'école dans l'ascension sociale

Périer (2020) nous rappelle que l'ascension sociale, qui peut être favorisée par la réussite scolaire, est en lien avec les différents projets des familles migrantes. En effet, beaucoup de familles qui ont connu la migration tendent à cette ascension sociale et comme Armagnague-Roucher (2018) l'explique au travers de ses enquêtes, les migrant.e.s qu'elle a rencontré.e.s avaient un niveau social allant du modeste au vulnérable (p.51), ce que nous confirme aussi Ichou (2013). Néanmoins, Garnier (2010) nous expose le fait qu'à l'école maternelle, il ne faut pas confondre l'éducation et le scolaire en termes de réussite, même si de bons résultats permettent d'envisager un accès favorisé à certaines carrières. Le monde scolaire est donc lié au monde social, hors des murs, comme nous le rappellent Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit (2010), il existe des tensions entre les inégalités sociales et scolaires. Le système scolaire transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires, et inversement « dans une boucle de répétition à l'identique » (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010, p.178). Ces auteur.e.s nous précisent aussi que les résultats scolaires définissent, en quelque sorte, le mérite et les valeurs des personnes dans la société (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010, p.196), ce qui pose problème pour les personnes qui ont raté leur scolarité. Conus (2021) constate « l'importance de liens positifs entre l'école et la famille en vue de favoriser la réussite scolaire de l'enfant » (p.72). Mais comme nous avons pu le constater auparavant, la positivité dans les liens entre l'école et les familles n'est pas toujours évidente. La potentielle ascension sociale, suite à une scolarité exemplaire se voit directement être impactée par ces liens qui n'ont pas de rapport avec les compétences réelles des élèves. Une modification de ces processus pourrait être un changement

radical d'un point de vue équitable, tout comme l'évolution dans la perception de la professionnalité des enseignant.e.s (Garnier, 2010). Mais il n'est pas facile de changer l'école et son système. « Derrière le seul registre du mérite, la recherche de l'excellence apparaît comme une forme d'expression de la fonction sociale et morale émancipatrice de l'école », nous explique Armagnague (2021, p.187) tout en ajoutant que cette incessante quête de l'excellence « ne [tient] pas compte *in se* de la disponibilité des élèves dans la période scolaire de transition post-migratoire, celle-ci étant confusément évaluée au prisme des résultats scolaires » (ibid). On se rend bien compte des enjeux sous-jacents à ces questions de résultats scolaires dans la situation d'un.e élève migrant.e.

En ce qui concerne les contenus d'apprentissage, certains parents migrants voient d'un bon œil la séparation entre le monde scolaire et le monde familial. En effet, Rayna (2016) rapporte que certains parents interrogés exprimaient leur contentement quant aux apprentissages scolaires, en d'autres termes, le jeu reste à la maison, le travail se fait à l'école (p. 74). Cette question de séparation entre les notions d'apprentissage scolaire et de jeu est souvent abordée. Mais n'oublions pas que « les enfants apprennent mieux par le jeu, quelles que soient les cultures. » (Florin, 2021, p.153). Il faut aussi garder à l'esprit que pour beaucoup d'enfants migrants, la vie en dehors de l'école est mouvementée. Les enseignant.e.s ne peuvent pas toujours intervenir pour réduire l'impact que peuvent avoir ces conditions particulières (Rigoni, 2020), en Suisse et en France, par exemple ; contrairement à des pays comme l'Allemagne où les enseignant.e.s ont plus de possibilité d'agir. Ichou (2013) met en avant qu'il est important de prendre en considération la situation que les migrant.e.s avaient dans leurs pays d'origine, afin de mieux comprendre leur situation dans la société d'accueil. Cet auteur ajoute qu'il est plus facile d'interpréter les résultats scolaires des élèves migrants lorsqu'on sait quelles sont leurs « propriétés sociales prémigratoires » (Ichou, 2013, p.36).

Si l'école est « un lieu de transition entre l'espace de l'existence privée et l'existence dans l'espace public », tout en restant également un lieu public (Balibar, 2004), comment sont instaurées dans les apprentissages et dans les relations humaines, les passerelles affectives, sociales et relationnelles mais aussi formatives entre le passé, le présent et le futur ? (Armagnague, Cossée, Mendonça Dias, Rigoni, & Tersigni, 2021, p.6)

Il est primordial de préciser qu'il y a un réel décalage entre ce que les écoles proposent aux élèves migrants et ce que la société leur permettra d'accomplir ou d'intégrer une fois hors des murs scolaires (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018).

Conus (2021) explicite que « le partenariat école-familles apparaît aujourd'hui comme une nouvelle norme sociale qui fait partie intégrante des discours de la réussite scolaire » (p.72). Houssière (2010) évoque le fait que la création d'une relation de confiance avec les parents peut permettre d'atténuer les difficultés liées aux changements dans la vie des enfants migrants et favoriser ainsi la réussite, et l'intégration, de ces élèves. Il est donc nécessaire qu'il existe une collaboration entre les établissements scolaires et les familles migrantes. Néanmoins, les enseignant.e.s rencontrent plusieurs types de difficultés, ils/elles ne bénéficient pas assez de formation pour accueillir au mieux ce public d'élèves, qu'il s'agisse de formation d'ordre social (gestion de l'hétérogénéité du groupe, gestion des questions interculturelles) (Houssière, 2010) ou qu'il s'agisse de formation d'ordre didactique (manque d'outils appropriés à l'évaluation de ces élèves) (Meunier & Gloesener, 2020).

Un élément important pour mieux comprendre certains fonctionnements scolaires tient au fait que l'école a souvent d'autres missions que celle d'instruire (Charette, 2018). L'instruction n'est donc pas la seule raison qu'ont les parents d'envoyer les enfants à l'école. La place qu'a l'école dans la société d'accueil est très importante pour les familles migrantes puisqu'au sein de ces établissements, il est possible pour les parents d'en apprendre davantage sur cette même société (Charette, 2018). Il est évident que les systèmes scolaires sont différents les uns des autres, si l'on prend l'exemple de la Suisse et ses cantons, de la France, de la Belgique et du Canada. Il est intéressant de mentionner que c'est bien souvent le groupe majoritaire qui questionne le système scolaire et son rapport à l'interculturel, et non pas les minorités, comme nous l'indique Mc Andrew (2015).

Des solutions ont donc été trouvées pour faciliter l'intégration et pour redonner confiance aux élèves migrant.e.s. Certain.e.s enseignant.e.s ont été sensibilisé.e.s à ces problématiques et ont, par exemple, pu mettre en place un mode d'évaluation différent pour permettre aux élèves migrant.e.s d'acquérir le sentiment de réussite et de contrôle (Bouchamma & Tardif, 2011). Même si certaines lacunes sont présentes, il est important que les élèves puissent avoir l'impression qu'ils/elles y arrivent. Bouchamma & Tardif (2011) évoquent une « pratique de gestion scolaire inclusive qui ont

le potentiel de mener à l'égalité des chances de réussite pour tous » (p.95). L'égalité des chances de réussite ne doit pas être mise en péril par le statut migratoire. Tous et toutes les élèves doivent avoir les mêmes chances de réussite. Dans certains contextes, les directions des écoles ont bien compris que la réussite dépendait aussi de la qualité de la collaboration avec les familles et les communautés. Car il est quelques fois apparu que les parents ne se sentaient pas assez écoutés par les enseignant.e.s. (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008 ; Payet, 2017). Même si certains parents ne remettent pas directement l'école en cause lorsque cela ne se passe pas bien, ils pointent du doigt les problèmes en matière de gouvernance (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008). Toutefois, il y a souvent un réel respect mutuel entre les parents d'élèves migrants et les enseignant.e.s qui peut aller jusqu'à une envie de rencontre, ce qui va faciliter l'apaisement des tensions existantes, tout en apportant certaines nuances et en atténuant les stéréotypes réciproques existants (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, & Lacroix, 2008). Des solutions ont été proposées et il a été aussi plus facile d'instaurer une relation de meilleure qualité entre l'école et les familles, en s'appuyant sur les réseaux extra-scolaires (Charette, 2018). Il faut dire que l'intégration des familles ne se passent pas qu'à l'école, mais que tout est en lien. Une bonne communication entre les partenaires des réseaux des familles migrantes est vectrice de facilité pour une intégration plus efficace (Charette, 2018).

4.

Méthodologie

Ce chapitre aborde les choix faits en matière de méthodologie. Cette recherche est de type qualitatif car elle implique que le chercheur aille contacter directement les individus, devenus des sujets de la recherche, grâce aux entretiens par exemple (Paillé & Mucchielli, 2012). Et voici ce que ces deux auteurs nous précisent à propos de ce type de recherche.

La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisées sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images, vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (une logique de la proximité : cf Paillé, 2007). (Paillé & Mucchielli, 2012, p.13)

Au lieu de partir avec une idée préconçue, il s'agit de récolter ce que la recherche nous propose avec le recul nécessaire pour analyser tout ceci au plus près des réalités du terrain. En effet, cette recherche s'inscrit dans une démarche inductive. Il existe plusieurs niveaux d'induction et en ce qui concerne ce travail, je vais me baser sur une induction dite modérée (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Dans ce cas-là, « la richesse des données recueillies vient [...] compléter la grille initiale d'analyse » (Anadón & Savoie-Zajc, 2009, p.3). Cette grille a été produite en amont sur la base des écrits concernant notre phénomène étudié ainsi que sur les catégories d'analyse faites à partir du cadre conceptuel (Anadón & Savoie-Zajc, 2009).

4.1 Problématique

La problématique de ce travail s'articule autour du regard des parents migrants sur la période de transition du début de la scolarité obligatoire. En effet, entre la fréquentation d'une institution préscolaire et le début de la scolarité de leurs enfants, les parents migrants vivent ce passage d'une manière propre à chacun. Il n'y a que peu d'écrits à propos du ressenti parental ainsi que des représentations de ceux-ci envers cette transition. J'ai donc voulu donner la parole aux parents migrants pour tenter de lever le voile sur leurs attentes, leurs représentations mais aussi connaître

leurs craintes. On aborde souvent les obligations parentales néanmoins, on fait rarement état de ce qui peut être préoccupant ou inquiétant pour eux. En outre, il ne faut pas oublier que les parents passent du rôle d'individus qui « paient » pour que leurs enfants puissent fréquenter une Institution de la Petite Enfance (IPE) à celui de parents d'élèves qui doivent scolariser leurs enfants. Avant cette transition les parents peuvent être vus par les professionnel.le.s de la petite enfance comme de potentiels clients. Étant, moi-même un de ces professionnels, j'ai voulu savoir ce que les parents migrants avaient comme représentations des institutions préscolaires et du rôle de celles-ci. En amont de cette rentrée scolaire, la perception parentale de la relation avec les professionnel.le.s du monde scolaire me questionne tout autant. La problématique de la transition pose aussi la question des stratégies parentales face à ces changements. Tout ces éléments ne sont pas anodins. Je vais donc me pencher sur les représentations qu'ont les parents à propos de ce changement d'institutions.

Comme je l'ai mentionné, la question de la perception de la relation future avec l'école est importante. Il est pertinent de penser la relation entre l'école et les familles par rapport à sa qualité car elle peut être gage de réussite scolaire (Henderson & Mapp, 2002). En effet, les recherches l'ont montré, il existe bien une « corrélation entre la qualité de la relation famille-école et le succès scolaire des élèves » (Boonk *et al.*, 2018 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Hill & Taylor, 2004 ; Jaeggi *et al.*, 2003 ; Patrikakou *et al.*, 2005 ; Wilder, 2014, cités par Maleq, Tavernier & Guardia Macchiavello, 2022, p. 32). De plus, l'influence des parents, par leur implication auprès de leurs enfants dans le suivi de leur scolarité, serait aussi liée avec leur réussite (Wilder, 2014). Ces questions de relation et d'implication deviennent encore plus complexes, lorsque l'on prend le cas des élèves migrant.e.s pour qui la durée de présence au sein des classes est incertaine. Il devient difficile pour eux/elles de s'impliquer au maximum dans cette relation scolaire, tout comme pour les enseignant.e.s qui ne s'engagent pas dans la relation comme ils/elles le devraient (Dutrévis & Brüderlin, 2018). Les familles migrantes doivent souvent faire preuve d'adaptation au sein de leur nouvelle société d'accueil et l'école, représentée par les enseignant.e.s, pourrait servir de référent dans l'optique d'une meilleure intégration, tout en donnant le sentiment aux parents qu'ils sont soutenus (Changkakoti, Gremion, & Hutter, 2009). Mais ce n'est pas toujours comme cela que les choses se déroulent. Il est encore souvent question du rapport ethnocentré, qu'entretient l'école avec les familles et cela engendre une incompréhension réciproque entre les acteurs et actrices du monde scolaire et les parents d'élèves (Akkari & Changkakoti, 2009). Dans certains cas, on reproche à

l'école d'être trop fermée et, dans d'autres cas, on reproche aux familles de ne pas respecter les codes scolaires (Payet, 2017).

4.2 Questions de recherche

Afin de traiter au mieux la problématique du projet j'ai dû, en premier lieu, définir une question de recherche. Cette première question de recherche évoque la préscolarisation, celle-ci vise à connaître la perception qu'ont les parents en situation de migration vis-à-vis du rôle des Institutions de la Petite Enfance (IPE). J'ai choisi de décomposer cette question en deux sous-questions. Premièrement, j'ai voulu savoir ce que ce type d'institutions avaient mis en place pour faciliter ou favoriser cette transition lors de l'entrée à l'école. Enfin, je me suis questionné à propos des informations que les parents migrants pouvaient considérer comme étant nécessaire pour faciliter ce moment de transition.

Ma deuxième question de recherche porte sur les représentations ainsi que les stratégies face à l'école des futurs parents d'élèves en situation de migration. J'ai également choisi de la scinder en quatre sous-questions. Au travers des représentations, des aspirations, des craintes, des stratégies et de la perception de leurs rôles, nous pourrions répondre à cette première question concernant les parents d'élèves en situation de migration.

1. Comment les parents en situation de migration perçoivent-ils le rôle des Institutions de la Petite Enfance avant l'entrée à l'école ?

1.1 Selon les parents migrants, qu'est-ce que les Institutions de la Petite Enfance ont-elles mis en place pour faciliter l'entrée à l'école des futur.e.s écolier.e.s?

1.2 De quels types d'informations les parents migrants considèrent-ils avoir besoin pour faciliter la transition entre le préscolaire et l'école ?

2. Quelles sont représentations et stratégies parentales face à l'école des futurs parents d'élève en situation de migration ?

- 2.1 Avant l'entrée à l'école de leur enfant, quelles sont les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire ?
- 2.2 Quelles sont les aspirations et les craintes des parents vis-à-vis de la future scolarisation de leur enfant ?
- 2.3 Quelles sont les stratégies familiales mises en œuvre par les parents en vue de la rentrée scolaire de leur enfant ?
- 2.4 Comment les parents perçoivent-ils leur rôle de parent d'élève avant la rentrée scolaire de leur enfant ?

4.3 Récolte des données

Pour pouvoir récolter nos données, nous avons d'abord eu une phase d'observation des différents modules du projet « Bientôt à l'école ! ». J'ai personnellement assisté aux six modules présentés entre le 28 mai 2021 et le 23 juin 2021. Durant ce temps-là, j'ai pris des notes dans un carnet de bord. Celles-ci m'ont permis de pouvoir mieux comprendre ou interpréter certains résultats par la suite.

J'ai procédé à la suite de la récolte des données en passant par la méthode de l'interview, de l'entretien, de l'entrevue.

Pour Van der Maren (1995), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité. (Baribeau & Royer, 2012, p.25)

En effet, celle-ci permet d'obtenir certaines informations à propos des parents migrants par le biais d'un entretien oral individualisé ou groupé (Imbert, 2010). Les entretiens ont tous été individualisés, à l'exception d'un seul, dans lequel un père et une mère ont été interviewés ensemble. Nous avons opté pour un type d'entretien dit semi-directif, il est aussi appelé « entrevue semi-dirigée » (Savoie-Zajc, 2009) et en voici une définition :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340)

Savoie-Zajc (2009) nous propose trois postulats qui nous ont permis de choisir ce type d'entretien. Le premier est que l'entretien doit être envisagé comme un moment narratif au sein duquel les multiples thématiques abordées sont liées les unes aux autres afin de garantir une « unité de sens » (Savoie-Zajc, 2009, p.341). Le second postulat mentionne que « la perspective de l'autre a du sens » (ibid), ce qui indique que la personne interviewée peut se joindre à la discussion, dans l'idée qu'il est nécessaire de considérer l'individu comme étant un « organisme actif » (ibid). Enfin le troisième postulat contextualise les propos récoltés, en tenant compte de la singularité de la situation dans laquelle l'entretien s'est déroulé afin de garantir « la nature de la réalité » (ibid). Ces trois postulats sont essentiels pour garantir ce type d'entretien.

De plus, tout l'intérêt de réaliser des entretiens semi-dirigés réside dans la prise en compte de l'autre (Savoie-Zajc, 2009). Au travers de ces entrevues, sa conscience propre s'ouvre à celle de l'autre, le monde de la personne interviewée doit être pris en considération, afin de mieux la comprendre (Savoie-Zajc, 2009). Cette relation est sociale et profondément humaine puisqu'elle nécessite que la personne qui interview ait des compétences professionnelles, techniques mais aussi affectives (Savoie-Zajc, 2009). Comme le mentionne Savoie-Zajc (2009), il est nécessaire d'insister sur « le caractère humain, social et hautement interactif de l'entrevue semi-dirigée » (p.351). Enfin, un élément tout aussi important de l'entretien semi-dirigé est que l'ordre des thèmes abordés peut plus ou moins varier en fonction de l'individu interviewé, le tout étant de garantir certains points de repère (Imbert, 2010).

Afin de réaliser au mieux ces entretiens, nous avons établi une grille d'entretien (*cf.* annexe 1). Cette grille comportait 4 parties, une première dans laquelle, on leur demandait de se présenter par le biais de plusieurs questions, une deuxième concernait le projet « *Bientôt à l'école !* », une troisième était en lien avec l'accueil de la petite enfance et enfin la dernière abordait les projections pour l'avenir. Il est important que les personnes avec qui l'on s'entretient puissent se sentir en confiance. Et l'avantage de réaliser des entretiens semi-directifs est qu'il est facile de rebondir sur certains points et de modifier au besoin certaines questions.

Les entretiens semi-directifs que j'ai menés se sont déroulés assez naturellement. J'ai eu l'occasion d'aborder tous les points que nous avons fixés lors de l'élaboration de la grille d'entretien (*cf.* annexe 1). Il est important de préciser que deux des cinq entretiens se sont déroulés par téléphone. En effet, dans les deux cas, les mères se retrouvaient dans l'incapacité de se déplacer et préféraient donc cette option.

4.4 Profil des participants

Pour réaliser mes entretiens, j'ai choisi de demander aux parents, avec qui j'avais eu le plus d'interaction, durant les différents modules du projet. Il y a des parents avec qui j'aurais aimé m'entretenir mais, malheureusement, cela n'a pas été possible, soit pour des questions de traduction (une famille avec une traductrice avec eux durant le projet, qui n'était pas disponible pour traduire notre moment d'entretien), soit pour des raisons personnelles qui ont poussé les parents à décliner ma proposition.

J'ai donc choisi six parents. Je tiens à préciser qu'il y a deux cas de figure assez particuliers. D'une part, une mère s'est vu confier la présence aux modules du projet à sa mère, puisqu'elle venait d'accoucher de son second enfant. Cependant, cette personne avait des retours à la fin de chaque module. D'autre part, il y a une personne qui est présentée comme une mère, alors qu'il s'agit de la grand-mère. Cette personne a pris la garde de sa petite fille, suite au décès de sa fille. Elle a abordé ce sujet avec moi, en dehors du moment de l'interview. Au sein de ce travail, je n'ai pas nécessairement retranscrit qu'il s'agissait de la grand-mère dans un souci de lisibilité et de compréhension. L'important étant que cette personne remplisse le rôle parental de la future élève. Toutes les personnes interviewées sont des personnes avec qui j'ai pu discuter et créer une relation au cours des modules. Je me sentais à l'aise avec elles puisque nous avons réussi à instaurer une

certaines relations et comme Savoie-Zajc (2009) le précise, cette considération d'ordre relationnel par le biais de contacts préliminaires à l'entretien est importante. Dans un souci de confidentialité, et pour garantir l'anonymat de ces personnes, j'ai décidé de renommer les interviewé.e.s par des prénoms fictifs.

	Origine	Arrivée à Genève	Langue parlée à la maison	Participation aux 6 modules du projet
Lila	Congo	À l'âge de 7 ans	Français et langue d'Afrique	6/6 (avec son enfant)
Lucia	Bolivie	Depuis 8 ans	Espagnol	6/6 (avec son enfant)
Carolina & Rick	Canada	Depuis 8 ans et 10 ans	Anglais et Chinois	6/6 (1x avec son enfant)
Bianca	Chili	Depuis 26 ans	Espagnol	2/6 (avec son enfant)
Sophie	Kenya	Depuis 9 ans	Anglais et Swahili	2/6 (sans son enfant)

J'ai trouvé très instructif d'apprendre les raisons qui ont poussé les parents à participer à ce projet. De plus, j'ai appris qu'un parent avait d'assez bonnes connaissances du système scolaire genevois, puisqu'il a vécu une partie de sa scolarité dans le canton. D'autres parents m'ont précisé qu'ils avaient déjà un enfant qui était dans une école genevoise ou qui avait déjà terminé l'école ici à Genève. J'ai été surpris de constater que les parents tous vivaient dans le canton depuis au moins 8 ans. L'accès au projet n'était pas restreint ou réservé à certaines familles, mais comme le précisait le BIE, il y avait un type de famille, qui représentait le public cible du projet.

Nous visons prioritairement les familles pour lesquelles l'inscription à l'école obligatoire constituait le premier lien avec les institutions éducatives genevoises et qui, de par leur parcours antérieur, pourraient voir un intérêt à se familiariser avec les codes scolaires genevois et comprendre les attentes de l'école envers leur enfant. (BIE, 2018)

Cependant, au cours de mes observations des modules, je me suis rendu compte que les connaissances des parents à propos de l'école, furent diverses et variées, comme les profils de ceux-ci. Certains interviews furent menées en français et d'autres ont nécessité de parler anglais. Cependant, je pense que les parents ont été très réceptifs, puisqu'ils ont bien voulu partager leurs

expériences et leurs représentations. J'ai été agréablement surpris en voyant toute cette diversité dans les échanges, et je suis très reconnaissant envers ces parents d'avoir bien voulu m'accorder un peu de leur temps.

4.5 Analyse des données

Nous avons choisi d'analyser nos données sous l'angle de l'analyse qualitative. En effet, « la visée de l'analyse qualitative est de donner sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes » (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006, p.111), ce qui, dans le cas de notre recherche, est parfaitement pertinent. J'aimerais aussi en profiter pour rappeler que ce type d'analyse renvoie à l'idée d'une enquête anthropo-sociologique ce qui implique la capacité de replacer le sens dans son contexte car, lorsqu'on est en entretien avec un individu, il est nécessaire de comprendre ce qu'il/elle nous transmet (Paillé & Mucchielli, 2012). En plus d'avoir une vision plus large, nécessitant une décentration de la part du/ de la chercheur.e, il est primordial de bien saisir tout ce que notre interlocuteur/trice nous transmet, qu'il s'agisse de propos verbaux ou de communication non verbale, et comme le précisent Paillé & Mucchielli (2012) : « Ainsi, en entretien, lorsque les gens parlent, ils font bien d'autres choses en même temps : critiquer, blâmer, s'épancher, séduire, contrôler, influencer, suggérer » (p.92). Toute l'importance de cette compréhension traduit la complexité du fait social, identifié à la base du travail de recherche, mandaté par le BIE.

De la compréhension de mes données à leur interprétation, mon parcours d'analyse n'a rien eu de linéaire, j'ai constamment fait des aller-retours entre la problématique, mes analyses et mon cadre théorique et j'ai compris que ce processus itératif était assez productif, puisque tout travail d'analyse nécessite un processus dit progressif (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006).

Mes cinq entretiens représentaient un total de 143 minutes d'enregistrement. Par la suite, il m'a fallu quatre étapes pour réaliser mon analyse des données. Au cours de la première étape, j'ai effectué toutes les retranscriptions de mes entretiens et cela correspond à 46 pages. Grâce à cela, j'ai pu récolter un nombre conséquent d'informations, en lien avec le contexte de la recherche, ainsi qu'une première vision de l'ensemble des données à analyser.

La seconde étape fut accordée à la découpe de mes retranscriptions, en tenant compte des différentes parties de l'entretien et de mon cadrage conceptuel, et au codage de mes données.

Durant cette codification, j'ai passé en révision toutes mes données recueillies au préalable et, à ce moment-là, elles furent repensées, synthétisées, mises en contexte, inférées etc. afin de pouvoir en retirer les éléments qualitatifs du fait social, identifié en amont. Au départ, je dois avouer que je ne savais pas tellement combien de catégories il me fallait, j'en ai donc inscrit beaucoup. Par la suite, je me suis rendu compte que je ne devais pas en mettre autant et je n'ai donc gardé que celles qui me paraissaient les plus pertinentes : les représentations de l'école, les stratégies parentales, les attentes ainsi que le préscolaire.

Une troisième étape m'a permis de transposer mon codage au sein mes catégories. J'ai pu compléter ou modifier les catégories thématiques, préalablement établies, avec de nouvelles catégories issues de mes données. Le fait de naviguer entre des « catégories dites prédéterminées » et des catégories « émergentes » est appelé l'élaboration de « catégories mixtes », « à la manière de Huberman et Miles (1991, 1994) ainsi que de Miles et Huberman (2003) », comme nous le précisent Baribeau & Royer (2012, p.33). J'ai donc ajouté à mes catégories celles des difficultés et de l'allophonie.

Pour finir, j'ai profité d'un quatrième temps, réservé à l'interprétation des données, en fonction de la recherche et des objectifs de celle-ci. J'ai donc enregistré mes données, je les ai retranscrites et je me suis mis au codage de celles-ci pour pouvoir les interpréter. Miles et Hubermann (2003) développent que le chercheur est constamment en va-et-vient entre la collecte des données, l'élaboration des données et l'interprétation de celles-ci et, dans mon cas, j'ai souvent fait la navette entre le codage de mes données et l'interprétation. Durant cette analyse, j'ai procédé à la thématisation qui, comme l'indiquent Paillé & Mucchielli (2012), « constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (p.232).

5.

Résultats

Les analyses et les résultats sont issus des entretiens semi-directifs menés avec les parents ainsi que de mes observations des modules du projet « Bientôt à l'école ! ». En effet, durant ces six modules, j'ai eu de multiples occasions pour observer, écouter et apprendre à mieux connaître les parents. J'ai donc quelques fois procédé à un croisement de données entre les entretiens semi-directifs et les notes prises au cours du projet. Je vais donc être amené à induire certains éléments d'analyse et de réponse grâce aux multiples observations que j'ai pu faire. Durant le projet, il y a eu toute une partie informelle qui résidait dans les discussions entre les diverses personnes présentes, qu'il s'agisse des échanges entre les intervenant.e.s/professionnel.le.s et les parents, ou qu'il s'agisse des échanges entre les parents. J'ai tenté d'analyser au mieux les propos et idées des parents migrants pour répondre à mes questions de recherche. Les parents ont eu l'occasion, à de multiples reprises, d'exprimer leurs craintes, de partager leurs questionnements ou de faire part de leurs expériences.

J'aimerais évoquer la possible redondance dans les réponses qui vont suivre. En effet, au sein des entretiens, plusieurs éléments ont été abordés par les parents, ceux-ci ont été repris dans mes analyses pour pouvoir répondre à mes questions de recherche. Il est donc possible qu'il y en ait qui ressortent dans plusieurs parties de mes résultats.

La première question de recherche que je vais aborder est celle qui concerne la préscolarisation, puisqu'à l'exception d'une seule mère, qui m'a indiqué que son enfant n'avait fréquenté aucun Espace de Vie Infantile (EVI), à l'exception de celui proposé durant le projet « Bientôt à l'école ! », tous les parents interrogés ont confirmé le fait que leurs enfants fréquentaient soit un jardin d'enfants, soit une crèche. Il me paraît pertinent de préciser que, dans ma première question de recherche, j'aborde le rôle des Institutions de la Petite Enfance (IPE). Par cette appellation, j'inclus les institutions préscolaires, les jardins d'enfants, les crèches et aussi l'espace dédié aux enfants durant les différents modules du projet « Bientôt à l'école ! », que j'appellerai la garderie du projet. En effet, il est important de comprendre que le fonctionnement de cet espace d'accueil des enfants lors du projet est semblable aux fonctionnements des autres structures préscolaires. Si l'on devait résumer ce fonctionnement dans les grandes lignes, l'enfant vit une séparation avec son parent, à travers un moment d'accueil. Par la suite, il sera intégré à un groupe, ce qui implique certaines adaptations aux règles de vie de l'espace. Par ailleurs, il va pouvoir, par le jeu, se socialiser dans la future langue d'instruction et enfin, il va retrouver son/ses parent.s. Je pense qu'il est nécessaire de

bien comprendre que, même si les jardins d'enfants, les crèches et l'espace d'accueil du projet n'ont pas été fréquentés par les enfants pour les mêmes raisons, certains éléments sont similaires et peuvent donc être utiles pour tenter de répondre à ma première question de recherche : « Comment les parents en situation perçoivent-ils le rôle des Institutions de la Petite Enfance avant l'entrée à l'école ? », ainsi qu'aux deux sous-questions qui la composent.

5.1 Comment les parents en situation de migration perçoivent-ils le rôle des Institutions de la Petite Enfance avant l'entrée à l'école ?

5.1.1. Selon les parents migrants, qu'est ce que les Institutions de la Petite Enfance ont-elles mis en place pour faciliter l'entrée à l'école des futur.e.s écolier.e.s?

D'une manière générale, les parents interrogés ont des idées claires à propos des structures d'accueil préscolaire, ils affirment que, dans les jardins d'enfants et/ou les crèches, on joue. Le jeu a une place centrale dans le discours de ces parents et ce qui est intéressant, c'est qu'ils font souvent la comparaison entre le préscolaire qu'ils associent au jeu et l'école qui est associée au travail. D'une certaine façon, les parents pensent que la place du jeu serait dans une institution préscolaire, alors qu'à l'école, il n'y aurait ni le temps, ni l'espace pour jouer puisqu'on est là pour travailler. Cette distinction de fonctionnement ne veut pas dire que les apprentissages par le jeu n'existent pas. Les parents ont mis en avant cet élément, et abordent souvent les apprentissages que font les enfants au sein des IPE.

[...] qu'elle va y aller à l'école des grands, comme on l'explique, et elle va apprendre déjà les nombres, les abécédaires, les voyelles, tout ça. C'est pas toujours jouer jouer jouer comme dans le jardin [d'enfants], elle doit comprendre qu'à l'école c'est pour apprendre à lire, parce que parfois elle me dit « je voudrais lire ou je veux écrire » et elle sait pas et c'est ça que, moi, je lui dis, elle va à l'école pour apprendre ça (Lucia)

Cette mère fait bien la distinction entre les apprentissages scolaires et préscolaires. Elle a conscience qu'une fois à l'école, sa fille recevra les enseignements utiles à l'apprentissage de la lecture par exemple, comme mentionné dans la citation. Une autre mère a mis en avant une certaine évolution dans les apprentissages de sa fille. J'estime qu'il est important de préciser que cette enfant

ne fréquente habituellement aucun lieu préscolaire, cependant elle a participé à tous les modules du projet « Bientôt à l'école ! ».

[...] elle est, en fait quand elle voit quelque chose, elle me montre, elle me dit « ça c'est un lapin, ça c'est ça, ça c'est ça », et avant elle ne le disait pas, donc je pense que ça vient de chez vous. (Lila)

Cette mère pense que depuis que son enfant est venu à la garderie du projet, elle nomme plus systématiquement les choses. Si l'on reprend les propos tenus par cette mère juste avant ceci, elle a conscience que sa fille avait déjà certaines connaissances avant d'intégrer le projet.

Elle sait dire les noms, comment on appelle ça, comment on appelle ça, elle sait dire les noms de tous les animaux, elle sait compter aussi, je ne sais pas si vous lui avez appris mais en tout cas, compter, elle arrive à compter jusqu'à 10. Et puis les choses aussi avec les jouets, elle a plus joué, je pense. (Lila)

Cette mère explicite que sa fille a dû jouer davantage à la garderie. Dans ce contexte et suivant le fil de l'entretien, je me permets d'inférer qu'à ce moment-là, la mère met en balance les apprentissages et le jeu. Elle aborde les connaissances de sa fille déjà acquises avant son passage à la garderie, puis elle évoque le fait que sa fille ait pu jouer. Cette mère a une bonne connaissance des apprentissages de son enfant et comme elle l'évoquait, elle pense que certains d'entre eux proviennent du fait que sa fille ait fréquenté la garderie du projet.

Un des apprentissages lié aux IPE que les parents ont souvent souligné, est qu'à la crèche et au jardin d'enfants, les enfants apprennent le français. En effet, ces lieux sont propices à ce type d'apprentissage puisque les enfants sont exposés à la future langue d'enseignement. Les adultes qui prennent en charge les enfants parlent en français. Sophie explique que son enfant « est anglophone pour commencer, elle est pas, elle parle pas le français mais là-bas, [au jardin d'enfants], elle a appris un peu le français, elle parle le français maintenant, elles [les éducatrices du jardin d'enfants] préparaient les enfants pour l'école ». Cette mère évoque que son enfant a appris le français dans le cadre de sa fréquentation d'un jardin d'enfant. Cet élément est important dans la perception du rôle des institutions préscolaires, dans la préparation des enfants avant l'entrée à l'école. Un autre parent explique que le fait de jouer en français est une chose importante pour lui, « yeah for sure they learn to play in french, that's a important one » (Rick).

Il faut prendre conscience que la grande majorité des parents interrogés est allophone. Le fait que leurs enfants puissent se familiariser avec la langue française avant l'entrée à l'école est un élément qui est particulièrement important pour ces parents qui, soit ne maîtrisent pas assez la langue française, soit parlent d'autres langues que le français à la maison. D'autant plus que les enfants ont aussi la possibilité d'échanger entre eux, que ce soit en français ou dans d'autres langues. En effet, une mère explique qu'il est arrivé à sa fille de revenir à la maison et de dire des mots anglais. Cette mère se demandait où sa fille avait appris ces mots, puisqu'à la maison la langue parlée est l'espagnol. Elle s'est rendu compte que, lors du projet « *Bientôt à l'école !* », sa fille était avec des enfants aux origines multiples:

Il y a les autres enfants qui parlent anglais, qui parlent albanais ou parlent français et elle parle espagnol et chez nous, y a parfois qu'elle nous parle des mots que je ne comprends pas. Une fois, elle me parlait en anglais et de quoi elle a appris ça ? (Lucia)

Durant ce projet, cette mère a pris conscience que sa fille avait, non seulement, parlé en français, mais qu'elle avait également pu entendre d'autres langues. Je n'ai pas assez d'indicateurs me permettant de comprendre son ressenti à ce sujet.

La socialisation des enfants est un autre élément ressorti de tous les entretiens. Les liens qu'entretiennent les enfants entre eux, au sein des structures d'accueil préscolaire, sont importants pour les parents. Il est intéressant de repenser aux différents types d'IPE dans lesquels les parents interrogés ont mis leurs enfants. Il y a soit des jardins d'enfants, soit des crèches, soit la fréquentation de la garderie du projet « *Bientôt à l'école !* ». Il ne faut pas oublier que les crèches sont des lieux de garde, ouverts toute la journée, qui visent à garder les enfants pendant que les parents travaillent, contrairement aux jardins d'enfants et à la garderie durant les modules du projet, qui offrent aux enfants des lieux de socialisation privilégiés durant des moments plus courts (des demi-journées). Même si les buts de ces différents lieux ne sont pas initialement identiques, la socialisation des enfants reste un élément clé. Le désir des parents que leurs enfants puissent être socialisés est très fort. Une mère a, par exemple, exprimé qu'en inscrivant son enfant aux modules du projet, elle pourrait savoir comment son enfant se comporterait avec d'autres enfants qu'elle ne connaissait pas, « *mais ça c'est juste pour savoir comment elle allait réagir par rapport à des enfants qu'elle ne connaissait pas* » (Bianca).

Les parents ont exprimé qu'il était important pour eux de savoir comment les enfants allaient réagir entre pairs avant le début de l'école. « Je pense que c'est bien pour les petits parce que [en] anglais c'est le social, they learn how to be social to play and communicate with other children et ça je pense c'est important pour faire avant l'école » nous explique Sophie.

Il est intéressant de constater que les parents ont la même idée de la potentielle sociabilité de leurs enfants avant qu'ils entrent en scolarité. Selon les discussions abordées lors des modules du projet « Bientôt à l'école ! », il est essentiel pour ces parents que leurs enfants sachent comment se comporter avec d'autres enfants. C'est une forme d'apprentissage de la vie en société. En ce sens, beaucoup de parents ont abordé la crainte que leurs enfants ne soient pas intégrés dans leurs classes ou dans leurs écoles, entre autres, à cause de leur parcours migratoire. Le fait de pouvoir inscrire son enfant à des moments de vie en collectivité, comme ceux proposés au sein des IPE, est un moyen pour les parents de laisser un temps d'adaptation à leur progéniture dans cet apprentissage social. Cet apprentissage concerne, en majeure partie, les personnes inconnues. Une mère évoquait aussi le fait qu'elle a choisi de s'inscrire au projet « Bientôt à l'école ! », afin que son enfant puisse voir d'autres individus. La fréquentation de sa fille à la garderie du projet était, pour cette mère, la première fois que son enfant se confrontait à d'autres enfants de son âge et hors du cadre familial.

Alors, je me suis inscrit à ce projet bientôt à l'école, parce que je voulais que ma fille se prépare en fait avant de commencer l'école, vu qu'elle a toujours été avec moi. Du coup, elle voyait pas d'autres enfants et moi, ça me faisait vraiment pas bon, ça faisait pas bien, mais elle est bien entourée, elle est bien entourée ma fille, elle a ses oncles qui ont 10 ans et tout, elle sait jouer avec eux mais je voulais vraiment qu'elle soit avec des enfants de son âge, qu'elle puisse s'adapter, parce que ma fille elle est réservée comme moi en fait. (Lila)

Cet élément qui pousse les parents à vouloir savoir comment vont réagir leurs enfants lorsqu'ils seront avec leurs pairs est souvent ressorti des entretiens. C'est en quelque sorte un test pour les enfants. Les parents se voient être rassurés si tout se déroule bien mais ils peuvent aussi devenir inquiets dans le cas contraire. Outre le contact avec les autres enfants, il y a un autre élément qui a été soulevé par une mère, le partage.

Oui oui, elle a appris à partager parce qu'avant y a aucun enfant qui pouvait toucher ses jouets et elle commence à se barrer [...] maintenant elle sait partager, elle s'exprime un petit peu en jouant parce qu'elle jouait avant plus toute seule, maintenant elle partage, elle joue. (Lucia)

Lorsque la mère dit que sa fille « se barrait » c'est qu'elle ne voulait pas prêter ses jouets aux autres enfants. Le fait de savoir partager est quelque chose qui découle de la socialisation. Comme cette mère l'explique, avant, sa fille jouait toute seule. Et lorsque l'on est seul, on n'a pas besoin de savoir partager. Suite à la fréquentation d'autres enfants de son âge, sa fille a commencé à apprendre ce qu'était le partage puisque les situations, dans lesquelles il est essentiel de savoir partager, étaient plus fréquentes.

La socialisation n'est pas qu'entre les enfants, mais implique aussi d'autres adultes. En effet, lorsqu'un enfant entre dans un lieu d'accueil préscolaire, il n'y a pas que des enfants, il y a aussi des adultes. Ces personnes peuvent être des professionnel.le.s de la Petite Enfance, des parents, ou d'autres professionnel.le.s qui naviguent dans les institutions. Les enfants évoluent donc dans des lieux avec plusieurs types d'individus. Qu'il s'agisse de leurs pairs ou des adultes, les enfants doivent apprendre à socialiser avec ces personnes.

Pour moi, je voulais voir aussi comment ça se passe avec d'autres parents et tout, histoire de discuter avec eux aussi et avoir un peu le contact pour voir comment c'est et pour ma fille c'était plus qu'elle soit en contact avec d'autres enfants qu'elle rencontre d'autres personnes et qu'elle soit pas assez fermée, qu'elle soit pas tellement qu'elle se focalise tellement sur nous, qu'elle nous voit nous et qu'elle peut pas approcher d'autres enfants. (Lila)

Fréquenter une IPE est, pour les parents, un moyen de favoriser et d'encourager l'autonomie de leurs enfants. Les professionnel.le.s de la Petite Enfance sont formé.e.s pour accompagner au mieux le développement des enfants et l'autonomie en fait partie. Lorsque les parents abordent cette autonomie, plusieurs points ressortent, notamment l'habillage et le déshabillage, le passage aux toilettes, le rangement et les moments de sortie. J'ai décidé de mettre en lien avec ce passage sur l'autonomie la question de la perception parentale des savoirs qu'un enfant se doit de maîtriser avant son entrée à l'école. Durant les entretiens, les parents ont eu l'occasion de s'exprimer concernant la nécessité pour les nouveaux écoliers d'avoir certains acquis avant le début de la scolarité. Et si la réponse était positive, les parents pouvaient répondre à la question : « Qu'est-ce qu'un enfant doit savoir faire avant d'entrer à l'école ? ».

Il est intéressant de mettre en comparaison certains éléments que nous venons d'évoquer avec le fait que les parents ont mentionné plusieurs acquis que leurs enfants, sur le point de devenir des élèves, devraient être capables de faire avant leur entrée scolaire. La plupart des éléments succinctement mentionnés en amont ressortent. Le passage aux toilettes, par exemple, est un élément partagé par la quasi-totalité des parents interrogés. En effet, selon eux, les enfants devraient être capable d'aller aux toilettes de façon autonome. Une mère précise d'« aller aux toilettes tout seul » ou une autre mère parle d'« aller toute seule aux toilettes ». Si l'on analyse ceci, je dirais que ce passage aux toilettes comprend, premièrement, le fait que l'enfant n'ait plus de couches et donc qu'il/elle soit capable de savoir lorsqu'il/elle a besoin d'aller aux toilettes. Mais cela comprend aussi le fait que l'enfant puisse « se nettoyer seul ». Tout ceci fait écho avec l'apprentissage de la propreté qui peut être accompagné dans les institutions, comme à la maison. En effet, tout ce processus nécessite un apprentissage pour les enfants, c'est aussi pour cela qu'au sein des institutions préscolaires les professionnel.le.s abordent souvent ces périodes d'apprentissage de la propreté. Il est d'ailleurs de coutume, pour les parents, de commencer à apprendre à leurs enfants à être propres à la maison pour ensuite continuer cette acquisition au sein des structures d'accueil.

Un autre élément mentionné par les parents est l'habillement. D'une manière générale, les parents pensent que les enfants doivent être capables de s'habiller seuls. Rick et Carolina développent, en précisant de savoir mettre les chaussures et la veste, « [...] to put the shoes [...] Jacket [...] yeah to get ready by themselves ». Je me permets d'inférer cette précision, car je pense qu'il est intéressant de comprendre que ces deux éléments vestimentaires sont ceux pour lesquels les parents ne pourront pas venir en aide à leurs enfants, lors d'une journée à l'école. En effet, généralement, le matin, les parents pourraient aider leurs enfants à mettre leurs habits, mais une fois arrivé.e.s à l'école, les enfants devront enlever leurs vestes et leurs chaussures pour enfiler leurs pantoufles. Ces deux éléments sont donc précisés par certains parents, puisqu'il est primordial pour eux que les enfants soient capables de se chausser et de mettre leurs vestes, comme nous l'explique Lucia « [...] et pis de s'habiller toute seule aussi de mettre les chaussures ».

Le fait de s'habiller de façon autonome peut aussi faire prendre conscience aux enfants qu'ils/elles grandissent, qu'ils/elles deviennent grand.e.s, tout comme le fait d'aller à l'école qui symbolise l'idée de devenir « grand.e ».

Elle sait qu'elle doit, bon, elle s'habille toute seule mais des fois elle fait la petite bébé et elle sait qu'elle doit se préparer pour aller à l'école, alors ça l'a, ça l'a, comment dire, elle se croit grande alors [...] voilà elle va aller à l'école elle est grande. (Bianca)

Nous reviendrons sur cette idée de symbolique en lien avec le fait de grandir lorsque les enfants débutent leur scolarité.

Le rangement a aussi été mis en avant. Il y a une idée fortement ancrée du fait que lorsqu'on grandit, on doit savoir ranger. Cette autonomie dans le rangement est un élément important aux yeux des parents et cela est souvent apparu dans les modules du projet. Les parents ont eu l'occasion de questionner une enseignante à ce sujet. Qu'il s'agisse d'activités scolaires, de jeux ou d'autres types d'activité, les parents ont partagé l'idée que leurs enfants doivent être capables de ranger, de ramasser, de rétablir un certain ordre.

De ramasser les jouets, parce que moi ça je lui ai appris aussi, parce que on elle doit, elle a l'âge qu'elle peut le faire de ramasser tous les jouets de laisser pas tout en en désastre (rires) après. (Lucia)

Les moments de sorties ont aussi été évoqué par un parent. Ce père précise qu'à la crèche, son enfant a appris qu'il y avait certaines règles à respecter, « they learn like to, yeah to out to go and play and to follow the rules so they look left and right when they cross the street like this things » (Rick). Le fait d'apprendre à respecter les règles n'est pas souvent ressorti des entretiens-pas explicitement. Cependant, lors des échanges durant le projet, les parents ont émis l'idée qu'au sein des IPE, les enfants respectaient de manière plus systématique les règles qu'à la maison.

Comme nous l'avons abordé en amont, l'idée que les enfants soient sociables est aussi implicitement présente chez les parents. Cette socialisation peut aussi être mis en lien avec l'envie de commencer l'école. Beaucoup de parents ont exprimé des avis partagés sur le fait de savoir si leurs enfants étaient contents ou enthousiastes à l'idée de commencer l'école.

Bon, déjà elle a envie d'aller à l'école, elle va aux toilettes toute seule, elle s'habille toute seule, elle mange toute seule. Par rapport à ça, je pense qu'elle est déjà prête et comme elle a déjà eu 2 ans de crèche, je pense que ça va elle est très sociable. (Bianca)

Cet élément n'est pas anodin. Durant les différents modules du projet, les parents ont tous pu échanger à propos de leurs enfants et du début de la scolarité. Certains ont dit que leurs enfants

étaient prêt.e.s et enthousiastes à l'idée de commencer l'école. D'autres nuançaient leurs propos en précisant que leurs enfants n'avaient pas l'envie d'y aller. Les parents se disaient rassurés de savoir que leurs enfants veulent aller à l'école- cela facilite ainsi la transition. Pour ceux dont les enfants ne partagent pas cette envie, ce fut un peu plus compliqué. Les parents misent donc sur des moments de socialisation pour permettre aux enfants de se familiariser avec le monde, hors du cocon familial.

Enfin, un parent a mentionné que, pour lui, les enfants qui entrent à l'école devraient avoir certaines connaissances de base, « and also like even to write something or to read something too, you prepare them to like know like the letters or numbers simple, yeah simple concepts like this » (Rick).

Il est intéressant de constater que ce parent évoque le fait de préparer son enfant. Selon lui, le début de la scolarité peut donc être préparé. En me basant sur les notes prises lors des modules, ce parent mentionnait déjà le fait qu'une anticipation de certaines connaissances. Cet avis a été partagé par plusieurs parents. Une autre mère a aussi abordé ce sujet:

Una pizarra y le enseño los números, las vocales y elle es como un estudiante. Dans le salon, je fais comme la maîtresse et elle fait comme l'étudiant et parle fort, on lit et c'est quel numéro, on fait une petite boîte. C'est une chose que j'avais compris que pour les enfants, il sait 1-2-3-4 jusqu'à 10 mais il sait pas quand on montre le numéro 2 elle sait pas, si par hasard [...] alors on a fait une petite boîte que elle prend dedans n'importe quel nombre et elle me dit quel numéro, elle regarde et je l'avais appris à mémoriser chaque nombre correctement et après les voyelles elle sait déjà [...] Je suis comme sa petite professeure (Lucia)

Ceci a été dit lors d'une partie concernant le fait d'aider son enfant durant sa scolarité. Cette mère a précisé qu'elle mettait en place une certaine stratégie. Elle simule, dans le salon, une relation maitresse - élève pour que sa fille puisse apprendre les chiffres et les lettres avant qu'elle commence l'école. Je trouve assez marquant le fait d'imiter un certain procédé, qui s'apparente à ce que la mère a vécu dans sa scolarité, dans l'idée que son enfant commence l'école avec déjà un certain bagage de connaissances que je qualifierai de scolaires.

Dans la pensée des parents, les IPE facilitent les transitions, que ce soit celle de l'entrée à l'école, avec différentes stratégies mises en place pour permettre aux enfants de mieux vivre cette période, ou qu'il s'agisse de la transition effectuée au début des fréquentations, certains parents ont abordé

les premiers moments de crèche de leurs enfants et ont fait part de leur gratitude envers les équipes de ces structures pour leur adaptation.

Like for daycare, they needed to actually integrate our two children differently than the other children because they were still crying after a month so they started doing stickers upon arrival up to common arrival. (Carolina)

En effet, les crèches et jardins d'enfants, mettent en place plusieurs choses pour que les adaptations des enfants, lors de leurs premiers moments de fréquentation de l'institution, se déroulent au mieux. Ceci est aussi valable pour les parents ; il y a, dans certaines institutions, une réelle prise en compte des parents et un accompagnement individualisé peut être proposé. Il en va de même pour que la transition d'entrée à l'école puisse être anticipée au mieux par les enfants. Cette même mère évoquait la stratégie de faire des posters avec les photos des futures écoles des enfants, en fonction du quartier dans lequel ils vivent. De plus ils ajoutaient la photo des enfants qui allaient fréquenter les écoles. De cette façon, les enfants savaient au préalable dans quelle école ils iraient.

Yeah, it was well done and right now they even have the posters with the different schools in the area and they put the faces of all the kids that going to each of those schools. Yeah, and so everyday you know you pass by and you were talk to your child about it. (Carolina)

Ce fonctionnement permet d'anticiper certaines craintes des enfants, puisqu'en faisant ainsi, il y a une certaine part d'inconnu qui disparaît, « yeah I think, they reinforce the older children, the next year they will go to school and they remind them or explaining many time so they're already, the children already thinking » (Rick).

Pour résumer cette première sous-question, les parents ont conscience que leurs enfants apprennent des choses lorsqu'ils fréquentent des IPE. Ils arrivent facilement à nommer tous ces apprentissages (socialisation, français, autonomie, etc.). Il se peut qu'il existe un lien entre les bonnes expériences vécues au sein des IPE et les professionnel.le.s qui y travaillent. Une mère évoque le fait que sa fille a eu un bon accueil au sein d'une structure et que ceci est lié aux professionnel.le.s

Oui, je pense que c'est bien de en tout cas par rapport à Maylie elle a eu un bon accueil, ça vient intégrer mais je pense que ça vient aussi par rapport avec gens qui travaillent [...] qui gardent dans ces moments les enfants, je pense que ça va lié à ça aussi. (Bianca)

Il a souvent été sous-entendu que, si les enfants bénéficient de structures d'accueil qui proposent de nombreuses activités visant au bon développement des enfants, c'est aussi grâce aux professionnel.le.s présent.e.s dans ces institutions. Il a même été mentionné par un parent que, selon lui, à la maison, les enfants apprendraient moins de choses qu'à la crèche. En effet, être dans un environnement où le jeu se fait en français, interagir avec les autres enfants et aller à la salle de bains sont des éléments qui, pour ce papa, font qu'à la crèche les enfants en apprennent plus qu'à la maison, « Yeah for sure, they learn to play in french, that's a important one and to interact with other children, even to go to the washroom, here they learn less than in creche » (Rick). Il est intéressant d'inférer que même si c'est le seul parent à avoir émis l'idée qu'il y aurait une sorte de comptabilisation entre les apprentissages faits dans les institutions et ceux faits à la maison, tous les parents ont implicitement évoqué que les IPE sont des lieux qui favorisent un grand nombre d'apprentissages pour leurs enfants, « Ouais, c'est ça, apprendre à parler correctement et apprendre à compter et à être sociable avec les gens » (Lila).

5.1.2. De quels types d'informations les parents migrants considèrent-ils avoir besoin pour faciliter la transition entre le préscolaire et l'école?

Les parents migrants ont des représentations bien précises de ce moment de transition et les entretiens m'ont permis de comprendre plusieurs éléments pour répondre au mieux à cette sous-question. Qu'il s'agisse de réponses explicites ou d'inférences que j'ai pu faire en me basant sur mes observations lors des six modules du projet du BIE, les parents ont pu s'exprimer à propos des IPE et des informations qu'ils avaient, concernant l'entrée à l'école de leurs enfants.

En majeure partie, il a été question de la surveillance de leurs enfants. En effet, selon les propos des parents, il y aurait plus de surveillance dans les structures de la Petite Enfance qu'à l'école, surtout durant les moments de récréation ou lors des moments de parascolaire.

They had a small during the recreation, the parascolaire, because there is so many opportunities for other children to be on their own with other children, like not in a structured lesson, that's why I'm fear because during the recreation the kids are running or you know there's always bullying other small. (Carolina)

Cette question de surveillance est souvent revenue lors des entretiens, puisque, dans la perception des parents, l'école est un lieu moins clôturé qu'un Espace de Vie Infantile. De plus, au sein d'une école, il y a plus de monde puisque c'est une structure plus grande.

Je pense, c'est juste les transitions pour le ... parce que c'est un grand, l'école est plus grosse et un peu différent, parce que là-bas [au jardin d'enfants] c'est petit, l'école [le jardin d'enfants] c'est petit, la classe c'est petit pour jouer et tout ça et pour l'école c'est plus grand.
(Sophie)

De ce fait, il est possible d'inférer que les parents puissent avoir besoin de plus d'explications à ce propos. Nous allons voir, dans la seconde question de recherche de ce travail, que les parents ont différentes craintes en lien avec le début de la scolarité de leurs enfants. Cette thématique de la surveillance est comprise dans ces craintes. Je m'interroge quant au fait d'une potentielle préparation des parents, de la part des institutions préscolaires à ce sujet. Les normes d'encadrement ne sont bien évidemment pas les mêmes et ce pour diverses raisons. Néanmoins, les parents ont fait part de leur difficulté à faire la transition entre un Espace de Vie Infantile, dans lequel leurs enfants évoluent sous la surveillance quasi permanente d'un.e adulte et l'entrée en scolarité où plusieurs moments se déroulent hors des murs de la classe, ce qui laisse les parents penser que les adultes pourraient être moins attentifs, au sujet de la surveillance de leurs enfants. Malgré ceci, je me permets de préciser qu'une seule mère nous a fait part d'une expérience négative au sein d'un jardin d'enfants. Celle-ci est directement en lien avec la surveillance de sa fille de la part des professionnel.le.s.

Oui, ici à la garderie, oui elle a eu le plaisir parce qu'elle va au jardin d'enfants et il s'avère que ça se passe bien assez bien. [...] mais au jardin, on n'est pas très content maintenant parce que il y a parfois qu'elle arrive au genou avec quelques blessures et maintenant elle a un peu les dents qui se bougent et elle a tombé. Elle me dit qu'elle a tombé au jardin et on a discuté avec les enseignants, ils nous a dit que c'était pas dans le jardin alors on ne sait pas quoi faire (rires) [...] mais ce sont des choses qui arrivent mais c'est normal y c'est pour ça que j'ai peur.
(Lucia)

Cette mère évoque le fait qu'au jardin d'enfants, les adultes qui encadraient sa fille, n'avaient pas transmis que celle-ci s'était blessée. Cette mère avait abordé ce sujet lors d'un module en présence d'une infirmière scolaire. Elle avait précisé que les éducateur/trice.s du jardin d'enfants ne lui

avaient pas dit que sa fille s'était fait mal, parce qu'ils/elles ne l'avaient pas vue. Ceci a mené cette mère à se questionner à propos de la surveillance des enfants. Bien qu'elle précise que ce sont des choses qui arrivent, elle reste très affectée par la sécurité concernant son enfant.

Un élément qui peut être assez représentatif de cette transition entre les institutions préscolaires et l'entrée en scolarité est le contact avec les adultes en charge des enfants, autrement dit la relation avec les adultes de référence. En crèche ou au jardin d'enfants, les parents ont expliqué qu'il y avait des retours quotidiens à propos de certains faits lors du moment de fréquentation de ces structures. Les professionnel.le.s qui travaillent dans ces institutions sont donc perçue.s comme très attentifs ou attentive.s au bon développement des enfants. Ceci compte beaucoup pour les parents.

Oui oui oui oui, oui je pense oui et c'est bien parce que la maitresse là-bas [au jardin d'enfants], elle voit comme le petit il est prêt ou pas prêt, ouais ouais ouais. La maitresse, je trouve, on a tout attentive, ouais toujours attentive pour le nécessité pour le necessity for the child. Je pense trop important et ouais elle préparait bien, moi je pense ouais. (Sophie)

Lorsque leurs enfants seront à l'école, les parents m'ont transmis que ces retours quotidiens n'existeront plus. Indirectement, je me permets d'inférer que les parents auraient pu avoir besoin d'un accompagnement de la part des institutions préscolaires. En effet, lors des différents modules du projet « Bientôt à l'école ! », les parents ont pu aborder librement plusieurs de leurs craintes, de leurs questionnements etc. Ce sujet des retours quotidiens a souvent été abordé. Les parents jugent ces retours très précieux pour bien garantir le relais, la transition avec la maison. Il y a donc une crainte qui survient à l'approche du début de la scolarité puisque les parents pensent qu'ils n'auront plus de lien quotidien ou hebdomadaire avec l'enseignant.e de leurs enfants. Je m'interroge donc sur le fait de savoir si les IPE n'auraient pas pu mettre en place un système de retour plus succinct, ou fait par les enfants eux-mêmes, afin de préparer les parents à la suite.

Mixed feeling, I think it's 'cause like she's so anxious about going to school, she always in anxious all her life so it's mixed yeah. I mean because we also have the privilege of going to day creche and we know that in creche, you know, it's so much pampered the parents to understand with going on during the day, going to school it's a totally different thing because you only have one maitresse, she's not, you're not gonna talk to the maitresse at all, maybe twice a year, if even based on my understanding from other parents this year, so that's where I think I'm more anxious so the transition will be very drastic, even from the creche in term of communication how the child does progress. (Carolina)

Comme nous pouvons le constater, la question de la future relation avec l'enseignant.e est un élément qui peut causer quelques inquiétudes chez les parents. D'une certaine façon, ceci peut provenir du fait qu'au sein d'une structure d'accueil préscolaire, il y a plusieurs professionnel.le.s en charge des enfants. Au sein d'une classe, il n'y aurait qu'un.e seul.e enseignant.e qui se voit être le « seul maître à bord », selon les évocations des parents. Cette idée est en lien avec le fait qu'il n'y a pas non plus de regards croisés, puisqu'une seule et même personne est au contact des élèves. « J'espère, qu'il y a, qu'elle sera avec une bonne maitresse (rires) » (Bianca), ce type de phrase est souvent ressorti durant le projet du BIE. Les parents ont conscience que leurs enfants vont passer d'une pluralité de regards et donc d'adultes qui les encadrent à un mode plus singulier en matière d'adulte de référence.

I know school will not be the same, they can not individualize each persons integration but if there is a need for extra social help I know the school will recommend if needed so, I don't know what they call the hmm not the teachers but the other staff (Carolina)

Les parents ont conscience qu'une fois à l'école leurs enfants feront partie d'une collectivité, comme ce fut le cas dans les structures d'accueil préscolaire, cependant la prise en charge individualisée ne sera pas quotidienne selon leurs propos. Au cours des différents modules du projet, les parents ont pu se rendre compte qu'en effet, les contacts avec l'enseignant.e seront plus rares mais qu'en cas de besoin ils/elles pourront quand même contacter cette personne référente. La porte de l'école n'est donc pas totalement fermée aux parents d'élèves, malgré leurs idées initiales.

Conclusion à cette première question de recherche : « Comment les parents en situation de migration perçoivent-ils le rôle des Institutions de Petite Enfance avant l'entrée à l'école ? » et pour continuer la réflexion, nous venons de voir qu'il est important de garder en tête que les parents ont ce besoin d'être rassurés. Il est primordial de le mentionner, car cela est souvent ressorti durant le projet. Tout comme les enfants, les parents ont donc besoin d'être préparés à cette transition. Les parents passent d'un rôle de parents d'enfants en structure d'accueil préscolaire- sur la base d'un choix volontaire, à un rôle de parents d'élève- obligatoire. Cette transition doit être préparée par les parents. En effet, les enfants, comme les parents ne vivent pas toujours cette période d'une façon idyllique. Cette entrée en scolarité obligatoire marque un certain tournant dans la vie des enfants, puisque comme l'ont mentionné certains parents, le début de l'école fait que les enfants deviennent des « grand.e.s ». Cette idée symbolique de « grandir » est fortement ancrée dans la pensée des parents.

Comme nous avons pu le constater, les parents migrants ont plusieurs perceptions à propos des IPE. Tout d'abord, ces structures servent à la fois de lieu de garde, d'un point de vue nécessaire pour les parents qui travaillent, mais ils servent aussi de lieu propice à une préparation des enfants à la vie future. En effet, que ce soit au sein du cercle familial, pour les questions concernant l'habillement, de la propreté, du repas, etc., que cela soit pour la préparation à l'entrée à l'école, en ce qui concerne certains apprentissages en lien avec la vie en collectivité ou la permanence de la langue française au sein des murs de l'institution, que cela soit pour la vie en société d'une façon plus générale avec l'apprentissage des comportements pro-sociaux ou le repérage spatial dans le quartier lors des sorties ; les parents ont exprimé plusieurs exemples de ce qui a été mis en place au sein de ces lieux d'accueil préscolaire. Les IPE accompagnent le développement global des enfants et, malgré le fait que cela se fasse en collectivité, certains accompagnements ont été fait d'une façon individualisée, selon les parents interrogés.

Dans la pensée collective des parents, il y a un sentiment positif à l'égard de la fréquentation d'une IPE. À l'exception d'une mère qui a abordé une expérience plutôt négative à cet égard. Néanmoins, l'impression globale laisse à penser que les parents ont tous été satisfaits de ces moments durant les lesquels leurs enfants furent pris en charge par des professionnel.le.s de la Petite Enfance. Il a été mentionné, à plusieurs reprises, que ces structures d'accueil préparaient bien les enfants à leur entrée à l'école. Mais je me questionne à propos du fait de savoir si ces lieux prépareraient aussi les parents à ce moment de transition ? Suite à leurs retours, je me rends compte que certains parents auraient peut-être eu besoin de davantage d'accompagnement. Il est difficile de mentionner comment parvenir à un accompagnement plus efficace pour soutenir les parents dans cette période transitoire, dans le cadre de ce mémoire, toutefois j'estime qu'il est pertinent d'en faire mention.

5.2 Quelles sont représentations et stratégies parentales face à l'école des futurs parents d'élève en situation de migration ?

Nous nous intéressons à présent à ma seconde question de recherche ainsi qu'aux quatre sous-questions qui la composent. En traitant ces sous-questions de façon individuelle, je tenterai de répondre à la question de recherche.

5.2.1. Avant l'entrée à l'école de leur enfant, quels sont les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire ?

Pour pouvoir répondre à cette sous-question, il est intéressant de re-préciser que les parents avec lesquels je me suis entretenu ont des profils différents. Certains connaissent déjà le système scolaire primaire suisse, soit parce qu'ils ont déjà eu un.e ou plusieurs enfant.s qui a/ont vécu cette scolarité ici, soit parce qu'ils ont eux-mêmes été scolarisés quelques temps en Suisse. D'autres ont des connaissances beaucoup moins précises à ce sujet. En effet, certains parents ne connaissent que ce qu'ils ont entendu dire de l'école en Suisse, notamment à travers le projet « Bientôt à l'école ! », sans avoir eu aucun lien avec cette institution scolaire. Néanmoins, il est intéressant de mentionner que toutes et tous ont assisté aux séances du projet « Bientôt à l'école ! » dans un but de connaissances. Qu'il s'agisse d'apprendre de nouvelles choses concernant l'école, de se familiariser avec le système scolaire suisse ou de remettre leurs connaissances à jour, toutes ces personnes étaient en quête d'informations.

Les parents ont donc des représentations sociales différentes de l'institution scolaire. Tous basent leurs représentations sur ce qu'ils ont vécu durant leur propre scolarité. Un tiers des parents a fréquenté l'école dans des pays d'Amérique du Sud, avec des particularités qui sont différentes de celles que nous connaissons à Genève (les journées entières d'école n'existent pas, le prix de l'école est élevé, le parcours scolaire est sans filière et avec un test pour tou.te.s à la fin de l'école obligatoire).

Bon c'est vrai qu'au Chili, ça commence à changer mais par rapport à moi, l'école c'était une demi-journée, ça veut dire de 8h à 1h et on finissait l'école et on avait toute la jour, toute l'après midi de libre, sinon c'était l'après midi de 14h à, c'était pas toute la journée. (Bianca)

La scolarité obligatoire c'est jusqu'à 18 ans, c'est l'école obligatoire, après l'étudiant, la personne est libre de faire ce qu'il veut alors normalement l'université, c'est pas trop cher l'université de c'est pas payant comme on dit l'état [...] on a plein de carrière pour le faire ou pour rentrer à l'université on doit faire juste un examen, un examen et si on a la proportion de 56 on passe à la université [...] c'est juste que ça on fait l'examen et on peut choisir n'importe quelle carrière si c'est la de santé ou l'ingénieur ou n'importe laquelle. (Lucia)

D'autres parents originaires d'Amérique du Nord mentionnaient que, pour eux, le nombre de jour d'école en début de cursus devrait être de 5 jours par semaine, comme ce dont ils avaient eu l'habitude, plutôt que 4 comme dans notre système scolaire. De même que l'âge auquel on entre à l'école est d'environ une année plus tard dans leur pays d'origine.

Yeah, I think so yeah, especially because in Canada we have school 5 days a week and here it's only 4 days a week [...] and also with, I think in Switzerland you start, well, I started when I started school I was 5 hum turning 6 years old and so it's one year in advance. (Rick)

Une mère a aussi évoqué le nombre d'élèves par classe plus important en Suisse que dans la scolarité qu'elle a connu dans différents pays d'Afrique. Cette personne ayant suivi un cursus scolaire basé sur un système anglais qui favorise l'apprentissage individualisé (« one to one »).

Le système il faut commencer l'école pour apprendre la langue heu tout différent, puis même le système anglais, c'est juste tu apprends le anglais puis ouais c'est anglais tu fais la langue, la langue étrangère quand tu es un peu grand, je pense que c'est pas tu vas peut-être oublier c'est pas ouais, mais le système c'est différent, l'approche c'est différent, heu la classe, la classe heu, l'étudiant ici c'est 18, par l'Angleterre c'est 1 pour heu 2 sur 10 étudiants par classe, c'est un peu très how do you say one on one. (Sophia)

Enfin une mère qui a fait toutes ses études à Genève expliquait le fait que, selon elle, les enseignants ne se souciaient pas trop des absences des élèves contrairement à ce qu'elle a pu constater lors de la scolarisation de sa fratrie.

Franchement, c'est différente, mais après j'sais pas moi j'ai l'impression que dans mon époque à moi, quand j'étais à l'école, on nous surveillait pas assez en fait et que l'école de maintenant pour les enfants comme je vois pour mes frères et soeurs, des fois de temps en temps quand

ils vont pas l'école y a des profs qui appellent pour savoir et tout ça moi j'avais pas ça quoi.

(Lila)

Une fois que nous avons connaissance de ces diverses visions scolaires, nous pouvons nous intéresser aux représentations sociales envers l'institution scolaire. Les parents ont fait ressortir certaines de leurs représentations sociales à travers l'évocation de lieux de garde préscolaire. À l'exception d'un seul enfant qui n'a pas fréquenté de structure d'accueil de la petite enfance, tous les autres enfants vont, soit dans des jardins d'enfants, soit dans des crèches. Il est intéressant de mentionner que quasiment tous les parents ont abordé le moment de transition entre les espaces de vie infantine (ou autres lieux de garde petite enfance) et le début de la scolarité. Selon eux, il y a un changement qui est plus ou moins grand. Les parents ont évoqué le fait que leurs enfants auraient moins de temps pour jouer à l'école puisque de plus longs moments seraient consacrés aux apprentissages, ce que nous avons déjà pu analyser dans la première question de recherche de ce travail. Comme mentionnée auparavant, cette question du jeu est ressortie dans plusieurs entretiens et, d'une façon assez unanime, les parents s'accordent à dire que l'école n'est pas un lieu où l'on joue. Contrairement aux crèches ou jardins d'enfants et à l'exception du moment de récréation, l'école ne propose presque pas de temps de jeu pour les enfants, selon les dires des parents. Ils ont aussi abordé le nombre d'enfants à la crèche en comparaison du nombre d'élèves à l'école. Les enfants vont passer d'une structure plus petite dans laquelle le groupe d'enfants est plus petit mais encadré de plusieurs adultes à un bâtiment scolaire avec des centaines de personnes dans lequel le groupe d'enfants est plus nombreux et sous la surveillance d'un.e seul.e enseignant.e. Même si les parents ne l'ont pas tou.te.s explicitement exprimé, le fait que leurs enfants aient fréquenté des lieux de vie infantine a permis d'avoir une autre vision sur le début de la scolarité. En effet, certains parents m'ont parlé en dehors de l'entretien retranscrit que dans ces structures, ils ont eu plusieurs entretiens avec les professionnel.le.s dans lesquels la question de la transition entre la petite enfance et l'école avait pu être abordée.

Une autre représentation qui est souvent ressortie des entretiens est l'autonomie. Les parents pensent que leurs enfants doivent être autonomes dans certaines actions ou comportements avant de commencer l'école. Les éléments qui ont le plus été rapportés sont le fait qu'un.e enfant doit savoir aller aux toilettes tout.e seul.e, mais aussi qu'il/elle doit être capable de s'habiller de manière autonome et enfin les parents ont mentionné l'aspect social. Pour eux, il est nécessaire qu'un.e enfant puisse se comporter d'une manière adéquate et s'épanouir en société. Cela passerait par la

confiance en soi, le partage avec les autres ainsi que par les échanges verbaux ou non-verbaux. Enfin ils ont aussi évoqué des savoirs plus scolaires tels qu'avoir déjà connaissance de la lecture et de l'écriture qui peuvent être un atout avant de commencer l'école. Quasiment tous les parents ont abordé le fait qu'ils allaient aider leurs enfants à la maison lorsqu'ils/elles seront scolarisé.e.s.

Bon, je sais qu'à cet âge, à cet âge là, c'est, c'est, y aura pas grand chose à faire mais je sais que chaque fois qu'elle va apprendre là-bas, je vais tout faire de mon mieux pour le répéter à la maison qu'elle s'adapte avec et tout ça. (Lila)

Selon eux, il faut le faire pour que leurs enfants puissent réussir. Cela se fait ressentir dans la préparation des enfants au début de la scolarité obligatoire. Comme nous venons de l'évoquer, les parents pensent que leurs enfants doivent être plus ou moins autonomes avant l'entrée à l'école. Ces formes d'autonomie n'ont pu être acquises qu'avec le soutien des parents, ou du moins de la famille (du foyer) qui entoure l'enfant. Il est bien évident que la fréquentation d'une IPE a aussi favorisé ces autonomies, mais il me paraît pertinent de préciser que les parents aident déjà leurs enfants, ou du moins les accompagnent quotidiennement dans leurs apprentissages. Même si malgré tout, certains parents évoquent de possibles difficultés inhérentes à cette aide extra-scolaire puisque ils ne maîtrisent pas totalement la langue française (langue d'instruction), ce qui, selon eux, risque de poser problème. Enfin un dernier aspect qui a été mentionné par des parents est la considération de l'impact que peut avoir l'enseignant.e sur l'apprentissage des élèves.

La maitresse aussi ouais, par rapport à XXX, je me rappelle qu'il y avait une maitresse, je ne sais pas si elle était un peu raciste ou elle était trop âgée [...] bon comment je disais, je te dis que, à l'école de XXX (nom d'une école) y avait des maitresses aussi qui s'étaient très dures avec les enfants. (Bianca)

En résumé, les parents ont des représentations sociales qui sont diverses et variées. Toutes et tous se basent sur leurs propres expériences. Pour les parents, il est évident que les scolarités que leurs enfants vont vivre ne seront pas les mêmes que celles qu'ils ont vécu. Enfin pour tous les parents, l'école est un passage clé dans la vie d'un enfant et tou.te.s espèrent que ces années de scolarisation se déroulent sans problème. Il y a un élément qui peut être ajouté à ce qui a déjà été mentionné, les parents ne seront pas au courant de tout ce qui se passe à l'intérieur de l'école. Cette représentation

sociale met en lumière le fait qu'à l'école, même si les parents sont pris en compte, leur présence au sein des bâtiments scolaire n'est pas de coutume. Ceci pose quelques questionnements de la part de certains parents qui ne sont pas encore très au clair quant à la manière dont va se construire la relation avec l'enseignant.e. de leurs enfants. Comme nous avons pu l'analyser lors de la première question de recherche de ce travail.

5.2.2. Quelles sont les aspirations et les craintes des parents vis-à-vis de la future scolarisation de leur enfant ?

Lors des différents entretiens, les parents ont mentionné plusieurs aspirations pour la scolarité de leurs enfants. La plupart d'entre eux s'accorde sur le fait qu'il est important que leurs enfants se sentent bien à l'école. Ce sentiment est à considérer au sens large. En effet, les parents ont évoqué l'idée que cela « se passe bien », en précisant, d'une part, que leurs enfants réussissent à l'école à savoir qu'ils/elles apprennent de nouvelles choses et qu'ils/elles aient de bonnes notes, et d'autre part qu'ils/elles soient épanoui.e.s, c'est-à-dire qu'ils/elles puissent créer des liens avec l'enseignant.e et les autres enfants, ainsi qu'ils/elles prennent du plaisir à aller à l'école. L'idée de socialisation est très souvent ressortie dans les divers entretiens. Pour les parents, l'entrée dans le système scolaire est avant tout l'opportunité pour leurs enfants de créer du lien social.

Il est intéressant de considérer que la plupart des parents sont relativement confiants en ce qui concerne les compétences intellectuelles de leurs enfants. Ces parents ont exprimé que leur enfants étaient prêt.e.s pour l'école, ou du moins, qu'ils/elles avaient les capacités pour réussir. Une mère abordait le fait qu'elle souhaitait que son enfant puisse poursuivre des études plus poussées que celles qu'elle avait elle-même accompli.

J'espère qu'elle finira toutes ses études qu'elle va pas s'arrêter là où moi je me suis arrêtée et qu'elle pourra devenir, elle pourra devenir médecin ou infirmière parce que j'ai vu qu'elle aimait bien s'occuper des gens surtout ici à la maison donc après c'est elle qui choisira. (Lila)

Une autre mère s'exprimait sur le fait que sa fille avait de la chance d'être scolarisée dans le système suisse, puisqu'elle aurait l'opportunité d'apprendre plusieurs langues au sein de son cursus scolaire.

Alors ici elle va parler, j'ai appris plusieurs langages si elle veut, dans mon pays on n'a pas la chance ici on a la chance et, il y a le sport aussi parce que là-bas c'est très cher aussi d'apprendre n'importe quel sport et ici c'est moins cher et on a l'opportunité d'apprendre tout ça. (Lucia)

Cette personne ajoutait aussi que, selon elle, sa fille devait prendre confiance en elle, sinon elle ne pourrait rien réaliser dans sa vie. Il est intéressant que les avis et les représentations des parents à propos de la confiance en soi peuvent être relativement similaires puisque d'autres parents l'ont aussi évoqué. Enfin, en abordant la réussite scolaire des élèves, il est ressorti dans quelques entretiens que l'environnement scolaire jouait aussi un rôle. Que ce soit par des influences positives (les enseignant.e.s aident les élèves à progresser et à se développer), ou par des aspects plus négatifs (si l'enseignant.e « n'aime pas » un enfant, cela devient plus difficile pour celui/celle-ci de réussir), la plupart des parents ont conscience de l'impact du monde scolaire sur la réussite de leurs enfants. A travers de tous ces retours, on constate que les parents n'expriment pas toujours les mêmes avis en fonction de leurs besoins. Les parents ont été plus expressifs en ce qui concerne leurs craintes.

Lors des entretiens, nous avons pu aborder les craintes que ces parents peuvent avoir vis-à-vis de la future scolarisation de leurs enfants. Dans un souci de lecture, j'ai fait le choix d'inclure, au sein de ces craintes, les difficultés que rencontrent les parents. À la suite de mon analyse, il en est ressortit quatre catégories de craintes (et difficultés) qu'ont les parents : les craintes en lien avec l'environnement et la surveillance des enfants, les craintes liées aux relations entre les enfants, les craintes liées à la séparation et enfin les craintes liées à la collaboration avec les enseignant.e.s et au suivi de la scolarité de leurs enfants.

Les craintes en lien avec l'environnement et la surveillance des enfants

En lien avec ce qui a déjà été analysé dans la première question de recherche, la première catégorie de craintes n'a pas été mentionnée explicitement par toutes les personnes interrogées, mais elle est souvent ressortie au travers d'éléments de réponse plus implicites. Ces craintes sont en lien avec l'environnement et la surveillance scolaire. En effet, la majorité des interrogations portent sur le temps de récréation. Que ce soit à propos de la proximité potentielle d'une route et du danger lié à

celle-ci ou alors, dans une plus large mesure, que ce soit simplement les moments où les enfants sont entre eux sans être surveillés par des adultes.

Les enfants ils seront assez surveillés vu que l'école de XXX (nom d'une école), j'ai vu en face y avait des voitures y avait la route est-ce que y a des barrières qui sont assez sécurisées pour les enfants? donc y a tout ça en fait. (Lila)

Lors des séances du projet « Bientôt à l'école ! », les parents ont souvent questionné les intervenant.e.s à propos du nombre d'adultes présents à la récréation, au parascolaire etc. Ces craintes qui sont en lien avec la surveillance des enfants nous permettent de passer à la deuxième catégorie de craintes, celle en lien avec le relationnel des enfants.

Les craintes liées aux relations entre les enfants

Les relations que peuvent avoir les enfants entre eux est un sujet qui a suscité beaucoup d'émotions pour certains parents, en particulier pour une mère qui est aussi grand-mère et qui est inquiète pour sa petite-fille à cause de son histoire de vie, « j'espère qu'elle ne va pas avoir des problèmes par rapport à la maman quand on dit que sa maman elle est morte et les enfants des fois y a des enfants qui sont très méchants » (Bianca).

La question des mauvais rapports sociaux entre les enfants nous renvoie à l'idée du harcèlement. À l'exception d'un parent, tous les autres ont évoqué d'une manière explicite ou implicite le harcèlement. Certains parents ont de réelles craintes par rapport à ce sujet. Que cela se passe au sein de la classe ou que cela se produise lors des récréations ou au parascolaire, le harcèlement peut se dérouler en tout temps selon les parents. Il a souvent été abordé en lien avec la surveillance d'un.e adulte. Selon les familles interrogées, la présence d'un.e adulte serait propice à une diminution des risques de harcèlement.

You know, I've heard stories of, yeah, children take like just telling other children to take their cloths off for example and the joke's not appropriate but it happens because there is not enough people who can watch everybody I think and that's I guess that's just the way of school in general, you know regard the so where you were from school opens at opportunity for bullying and that's where I think we most fear. (Carolina)

Néanmoins, les parents ont conscience qu'entre les enfants les rapports ne sont pas toujours des plus bienveillants et cela même si les enseignant.e.s sont présent.e.s. Il faut préciser que certains parents ont pris le temps d'en parler avec leur enfant tout en lui expliquant comment faire si ce genre de situation venait à arriver. Ils l'ont encouragée à être forte si d'autres élèves commencent à l'embêter ainsi qu'à dire non si elle n'est pas d'accord. Ils ont abordé le fait que bientôt ils lui expliqueront comment se comporter face à des inconnus. Une mère a évoqué son questionnement quant au fait son enfant n'aille pas dans la même école que d'autres membres de sa famille.

Je pensais qu'elle allait être à XXX (nom d'une école) vu que mes frères et soeurs ils étaient là-bas et j'ai mon petit frère est là-bas donc elle sera plus en sécurité vu que ma fille elle est un peu compliquée par rapport à l'approche des gens et tout ça.(Lila)

Il est intéressant de constater que cette mère évoque la notion de sécurité. Dans la suite de l'entretien, elle a précisé que, par sécurité, elle pense au fait que sa fille est réservée et qu'elle ne va pas forcément d'elle-même vers les autres, ce qui peut l'amener à se trouver souvent seule. Le problème de cette situation est que si cette enfant se retrouve seule, elle se mettra à pleurer, selon sa mère. Il existe donc des tensions au sein des relations que peuvent avoir les enfants entre eux, et même avant que ces relations ne soient établies, comme nous l'avons vu avec l'exemple ci-dessus.

La question de l'allophonie dans la relation entre les enfants peut aussi être une source d'inquiétude pour les parents. En effet, même si nous avons pu constater que la socialisation faisait partie des aspirations qu'ont les parents, elle peut aussi être une source de crainte si les enfants ne maîtrisent pas le français. Ce qui est intéressant, c'est que lorsque cette socialisation est abordée en tant que potentielle difficulté, cela est souvent lié à la langue maternelle (langue première) et à la non-maîtrise du français (langue d'instruction). Les parents se demandent s'il ne sera pas difficile pour leurs enfants de créer des liens avec les autres, du fait qu'ils/elles ne parlent pas la même langue. De plus, deux tiers des parents nous ont expliqué que leurs enfants étaient plutôt réservés, ce qui vient un peu plus renforcer cette idée de difficulté d'entrer en contact avec les autres.

Les parents ont conscience que leurs enfants deviennent des élèves lorsqu'ils entrent à l'école. Mais néanmoins, comme nous l'avons vu précédemment, les parents sont soucieux des certaines attitudes ou comportements que les enfants pourraient avoir. Il est important de prendre conscience qu'il existe un lien entre les craintes liées aux relations entre les enfants et celles liées à la surveillance des enfants, puisque, selon les parents, la présence des enseignant.e.s permettraient de diminuer les

risques de harcèlement ou tout autre comportement que l'on pourrait qualifier de déviant entre les enfants. Suite à cela, les parents ont quasiment tous exprimé qu'il est difficile pour eux de savoir que leurs enfants puissent vivre des moments difficiles à l'école et qu'ils ne soient pas là pour les aider. Ce qui nous amène à notre troisième catégorie de craintes.

Les craintes liées à la séparation

La question de la séparation a été importante pour les parents interrogés. Ce qui est marquant dans cette thématique, c'est le fait que la séparation est difficile à vivre pour les enfants comme pour les adultes. En effet, la moitié des parents a indiqué que leurs enfants ne voulaient pas commencer l'école. Une famille a même précisé que leur fille avait peur d'aller à l'école, ce qui n'aide pas les parents à se rassurer. La quasi-totalité des personnes interrogées évoquait la difficulté de la séparation pour eux en tant que parents. Bien qu'ils aient déjà connu des expériences similaires lors de l'intégration de leurs enfants dans des structures d'accueil de la petite enfance, le début de la scolarité obligatoire est une source de craintes pour les parents. Certains évoquent le fait qu'ils étaient souvent avec leurs enfants et, qu'avec l'entrée à l'école, ils passeront moins de temps avec leurs enfants.

Il ressort aussi, pour les parents, le sentiment de culpabilité de ne pas pouvoir être présents pour leurs enfants s'ils/elles en ont besoin. Une mère évoquait le fait que sa fille pourrait se blesser à l'école.

Mais ce sont des choses qui arrivent mais c'est normal y c'est un, pour ça que j'ai peur parce que au jardin [d'enfants] c'est quelques heures deux ou trois heures trois heures qu'elle va et à l'école c'est toute la journée et ça s'est que je reste inquiète que je m'inquiète pour ma fille que peut-être elle tombe par terre elle se se frappe la tête ou je ne sais pas, c'est ça que je je m'inquiète. (Lucia)

La plupart des parents éprouvent des difficultés à imaginer qu'ils ne pourraient pas répondre à tous les besoins de leurs progénitures. Il y a aussi un aspect intéressant qui fait que les parents ont souvent abordé cette question de séparation par le point de vue de leurs enfants. Selon eux, les enfants auraient besoin de leurs parents ce qui créerait des difficultés. Néanmoins, au fur et à mesure des entretiens, ainsi que des modules du projet du BIE, je me suis rendu compte que les

parents aussi avaient beaucoup de craintes à propos de cette séparation. Je me questionne si la crainte de la séparation a été transmise des enfants aux parents ou alors si ce sont les parents qui ont transmis leur crainte aux enfants. Quoiqu'il en soit, les parents interrogés sont conscients que ce moment de séparation pose des difficultés. Cette entrée à l'école peut causer de réelles angoisses aux parents à cause de ce moment de séparation en particulier.

Malgré toutes ces craintes, certains parents ont mis l'accent sur le fait qu'il fallait aussi qu'ils acceptent le fait qu'ils ne pourraient pas toujours être présents. Il faut préciser que certains parents trouvaient que d'une part la séparation était difficile mais d'autre part, le fait que leurs enfants leur racontaient le soir ce qui s'était passé durant la journée - en particulier les événements qui se rapportaient à des conflits - n'était pas non plus chose aisée pour eux. Cela rajoutait le sentiment de culpabilité de ne pas avoir pu être présent pour l'enfant.

Les craintes liées à la collaboration avec les enseignant.e.s et au suivi de la scolarité de leurs enfants

Cette dernière catégorie de craintes concerne le fonctionnement plus général de l'école dans le canton de Genève. Il est nécessaire de garder à l'idée que les parents interrogés n'ont pas systématiquement des connaissances claires de notre système scolaire. Il sera donc d'abord question de traiter la relation avec les enseignant.e.s puis d'aborder l'aspect des modalités inhérentes à la scolarité des élèves.

A travers les entretiens, plusieurs parents ont abordé plus ou moins brièvement la question de la relation avec l'enseignant.e. Tout d'abord, il y a ceux qui ont des inquiétudes par rapport au fait qu'il n'y a pas vraiment de relation quotidienne avec l'enseignant.e. de leurs enfants. Le problème réside dans la fréquence à laquelle les parents peuvent s'entretenir avec la maitresse ou le maître. Il faut dire que cinq parents sur les six, avec qui je me suis entretenu, avaient mis leurs enfants dans des structures d'accueil de la petite enfance. Cet élément peut peut-être jouer un rôle dans cette crainte d'une relation qui ne soit pas quotidienne avec l'enseignant.e. En effet, un parent a mis en avant le fait, qu'à l'école, il n'y a pas de retour journalier, contrairement à ce qu'il se passe dans les IPE. Malgré ceci, une mère a pu exprimer que, ce qui peut devenir une réelle difficulté pour elle, c'est dans le cas d'un début de scolarité mal vécu par son enfant. D'autres parents ont aussi expliqué que, si quelque chose se passe mal pour leurs enfants, ils ne savaient pas trop quoi faire. En effet, ils se demandaient s'il était possible de prendre rendez-vous avec l'enseignant.e. Il faut

préciser que, durant une présentation du projet « Bientôt à l'école ! », les parents ont pu faire part de leurs craintes à une enseignante présente ce jour-là. L'enseignante a tenté de rassurer les parents, en mentionnant que sa porte serait toujours ouverte pour les parents d'élèves qui en auraient besoin. Il est intéressant de préciser qu'elle a aussi ajouté qu'elle ne serait pas la maîtresse de leur enfant et qu'elle ne peut donc pas parler pour les autres enseignant.e.s, puisqu'elle enseignait dans une école de la commune qui ne correspondait pas aux écoles qu'allaient fréquenter les enfants des parents présents. Malgré le côté rassurant de son intervention et les réponses aux multiples questions des parents, cette crainte de ne pas pouvoir suffisamment communiquer avec l'enseignant.e reste fortement présente chez les parents interrogés.

Ensuite, il y a eu une mère qui a partagé une mauvaise expérience vécue par le passé lorsqu'une de ses filles était scolarisée. La problématique ne concerne plus la fréquence de la relation avec l'enseignant.e mais elle s'oriente davantage vers la qualité de la relation. Cette mère craignait que sa petite fille puisse être avec une maitresse qui n'aurait pas un comportement adéquat avec les enfants.

Par rapport à XXX (nom de sa fille), je me rappelle que j'ai de l'aller avec mon époux heu mon ex, deux fois à parler avec la maîtresse et une fois avec la directrice parce que la maitresse elle blessait tout le temps XXX (nom de sa fille), elle disait des choses comme tu ne vas jamais réussir, des choses comme ça très blessantes et des choses qu'une maitresse ne peut pas dire à un enfant. (Bianca)

À la suite de cet entretien, cette personne m'expliquait que les agissements de cette enseignante à l'égard de sa fille avaient créé de « blocages » chez cette dernière. Le comportement autoritaire et sévère de l'enseignante en question a créé des craintes chez cette mère. Comme nous l'avons vu dans la première question de recherche, cette mère a aussi évoqué la question du racisme de la part d'une maitresse envers son enfant. C'est le seul entretien sur les cinq menés qui abordait cet aspect d'autorité abusive de la part d'un.e enseignant.e envers les élèves.

En ce qui concerne le curriculum, les parents s'interrogent en ce qui concerne ce que leurs enfants vont faire à l'école. Ils trouvent que, dans les plannings horaires, il y a beaucoup de temps de libre. Ces temps sont, selon eux, des moments où les enfants ne seraient pas en apprentissage et cela crée des craintes pour ces parents qui se demandent pourquoi il y a autant de temps de libre. Pour eux, lorsque l'on est à l'école, c'est pour travailler, ce qui implique qu'il y ait une bonne structure

comme ils me l'expliquaient. Néanmoins, ces parents n'ont pas tout à fait compris ce que leurs enfants allaient faire lors de leur première année d'école.

For me in a way, I had a little bit more exceptions with the curriculum, that had never really got with not deep enough but I also understand it's because of the time and as it was run by the communes it's not the type of exception that you know, I what I've had with a teacher who could kind of teach go through what the curriculum would be at school so in my sense, I guess it was like yeah I had a different expectation, what the objective is, so that was just different yeah. (Carolina)

Enfin, pour certains parents, l'entrée dans le système scolaire est quelque chose d'inconnu et qui plus est l'entrée dans le système scolaire genevois. Il n'est pas facile de comprendre toutes les modalités d'enseignement, tous les règlements, ainsi que les attentes portées aux élèves. Lorsque l'on a été à l'école dans des systèmes scolaires, de différents pays, qui ne sont pas similaires au système scolaire du canton de Genève, il peut paraître évident que l'inconnu puisse provoquer quelques craintes. Malgré le projet « Bientôt à l'école ! », certaines craintes persistent même si beaucoup de parents évoquaient le fait que, pour l'instant, ils se contentaient de se projeter seulement sur le 1P pour ne pas être trop embrouillés.

Pour résumer, les parents ont des aspirations et des craintes partagées et propres à eux-mêmes. À travers tous les échanges avec les parents, je me suis rendu compte que tous rappelaient à leurs enfants qu'ils/elles iraient bientôt à l'école. On peut se demander si les parents agissent de la sorte pour préparer au mieux leurs enfants à cette nouveauté ou s'ils ont la crainte que ces mêmes enfants oublient que l'école commence bientôt. Lors des entretiens, la confiance a implicitement été abordée. Les parents ont un instinct de protection de leurs enfants, cela s'entend qu'ils aient besoin de temps pour être en confiance avec l'école. Même si la plupart d'entre eux sous-entendent avoir déjà confiance, ils verbalisent facilement qu'ils attendent la rentrée pour voir comment cela va se passer. En effet, deux familles ont explicité le fait que, malgré tout ce qu'elles ont dit, c'est dès le premier jour ou la première semaine de l'école qu'elles verront ce qu'il se passe pour leurs enfants. Les parents sont aussi souvent dans une sorte de paradoxe lorsqu'ils abordent la socialisation de leurs enfants. Ils se réjouissent que leurs progénitures puissent se socialiser grâce à l'école mais ils ont néanmoins quelques retenues quant à certains risques (comme le harcèlement ou les mauvaises fréquentations) que peut amener cette socialisation nouvelle. Il est aussi primordial de rappeler qu'il est possible que certains parents aient conscience que la transition entre les institutions de la petite

enfance et le début de la scolarité obligatoire puisse amener beaucoup de changements (moins d'espace et de temps pour jouer, modification de la relation entre les parents et le/la professionnel.le, etc.). Malgré tous ces éléments, des parents ont mis en évidence le caractère inévitable et compréhensible des craintes parentales relatives au début de la scolarisation de leurs enfants.

5.2.3. Quelles sont les stratégies familiales mises en œuvre par les parents en vue de la rentrée scolaire de leur enfant ?

Lors des différents échanges avec les parents, plusieurs éléments se dessinent et parmi les diverses stratégies mises en oeuvre par les familles, certaines d'entre elles sont liées directement avec les enfants et d'autres concerneraient les parents.

Les parents interrogés ont mis en place plusieurs stratégies pour préparer la rentrée scolaire de leurs enfants. En effet, la stratégie partagée par tous les parents est celle qui consiste à discuter avec le/la futur.e écolier/ère de l'école. Tous les parents ont abordé ce sujet lors des entretiens. Chacun à sa manière a évoqué la future rentrée. D'un simple rappel quasi-quotidien à un jeu à la maison (une mère fait déjà « la maitresse » à la maison pour sa fille), les parents ont exprimé qu'ils voulaient vraiment que leurs enfants se rendent compte que le début de la scolarité était proche. Certains parents ont ajouté à cela qu'il n'était pas certain que leurs enfants arrivent à prendre conscience de ceci, ne serait-ce que pour une question de situation dans le temps. Un parent en particulier a précisé qu'il pensait que sa fille ne se rendait pas vraiment compte de ce que signifiait une semaine, un mois etc. en terme de quantité temporelle. Néanmoins, selon les parents, il est important que les enfants soient informé.e.s régulièrement du fait que l'école commence bientôt, bien que les enfants aient l'air déjà au courant :

And for exemple, like today at dinner as explaining to my 4 years that she will go to school next year and she has to be independent in the toilet and she's saying mummy you already told me many many times (rises), I know i'm going to school so she's like I know I know already. (Carolina)

Il y a aussi un élément important dans les stratégies mises en oeuvre. Les parents ont consciemment tenté de préparer leurs enfants en ce qui concerne l'autonomie. Comme nous l'avons cité

précédemment, lors des entretiens, il est dit presque unanimement qu'un enfant doit savoir a minima s'habiller et aller aux toilettes de manière autonome. Les parents l'ont tous évoqué, comme par exemple Bianca : « oui s'habiller tout seul/ aller tout seul aux toilettes/ à ranger ses affaires tout seul ». D'autres parents ont ajouté à la liste des choses autonomes qu'un enfant doit savoir faire avant l'entrée à l'école le rangement. Le rangement des jouets, ou, d'une façon plus générale, le rangement de ses affaires est revenu dans trois entretiens sur cinq. Les parents précisaient que savoir ranger était quelque chose d'un enfant doit être capable d'accomplir avant qu'il commence l'école, comme nous avons pu le constater dans la première question de recherche.

Il me paraît être pertinent de préciser que ces formes d'autonomie ne s'acquièrent pas uniquement dans le cadre familial, ou du moins, à la maison. Rappelons-nous que les parents interrogés avaient opté pour mettre leurs enfants dans des lieux d'accueil de la petite enfance. Certains d'entre eux ont exprimé qu'au sein de ces espaces de vie enfantine, les apprentissages de l'autonomie pouvaient être facilités. La fréquentation d'une IPE peut être une forme de stratégie familiale pour préparer l'enfant à l'école, sans oublier l'utilité première de certains de lieux de garde. Trois parents ont exprimé que, selon eux, la crèche et/ou le jardin d'enfants étaient des espaces dans lesquels les enfants pouvaient, entre autres, jouer, se socialiser, développer leur autonomie etc., en français. La question de la maîtrise de la langue française a été soulevée dans plusieurs entretiens mais ce qui est intéressant est d'inclure ceci dans les stratégies. Les parents ont conscience que, lorsque leurs enfants sont socialisés en français, cela est décisif pour le début de l'école. Inscrire son enfant dans une structure préscolaire fait donc partie des stratégies des parents en vue de la proche entrée en scolarité de celui/celle-ci.

En ce qui concerne les stratégies que les parents ont mis en place pour eux-mêmes, il y en a plusieurs qui ont été abordées. Tout d'abord, toutes les personnes avec qui je me suis entretenu ont assisté au minimum à une séance du projet « Bientôt à l'école ! ». Certaines mères ont été présentes aux six présentations, d'autres n'ont pu être autant présentes pour diverses raisons. Néanmoins toutes ces personnes ont fait le choix de s'inscrire à ce projet et ce pour une raison commune: se familiariser avec le système scolaire genevois. Certains parents avaient plus de connaissances que d'autres, mais même ces parents-là avaient le désir d'être informés au sujet de la future scolarité de leurs enfants. Le fait de s'inscrire au projet « Bientôt à l'école ! » est une stratégie mise en oeuvre par les parents. Une mère précise qu'elle a pris des jours de vacances pour pouvoir assister aux séances :

For me, because I work full time, like I felt I with I sacrificed time at work, I took vacation days to attend this program because I felt it was very important for, at least, for me to understand everything with regard school system and knowing that it was like the first year at XXX (nom de la commune où elle habite), I fell with special cause some of my friends who live here were completely lost in the first year 1P, so based on their experience I decided that I needed to sacrifice my work to attend yeah. (Carolina)

Une autre mère a partagé sa stratégie pour se rassurer à propos de la cour de récréation dans la future école de sa fille. Cette mère a quelques appréhensions dûes à une route à proximité du préau. Elle explique qu'elle ira faire un tour de l'établissement pour vérifier que le lieu soit bien sécurisé :

Ouais mais normalement, je devais passer là-bas aussi pour voir un peu l'environnement comment il est parce que vu que j'avais reçu la lettre et donc je vais passer pour voir, bon moi je suis assez protectrice pour mes enfants donc je veux bien qu'elle soit vraiment en sécurité, on voit beaucoup de choses y a des enfants qui sont là entrain de jouer ils sont à l'école et puis si il suffit juste qu'il y ait la route et que ils sortent directement et puis voilà, c'est ça qui est vraiment dangereux, je veux vraiment aller voir bon je vais vérifier, j'attendrai un petit moment et après je vais y aller. (Lila)

Il y a eu une autre stratégie de la part d'une grand-mère qui s'est retrouvée à devoir élever sa petite-fille, suite au décès de sa fille. Cette personne a quitté son travail pour prendre soin de celle-ci, mais elle a décidé d'attendre que sa petite fille commence l'école pour chercher à nouveau du travail. Elle expliquait après l'entretien qu'elle ne voulait pas retrouver du travail avant le début de l'école car elle souhaitait rester un maximum auprès d'elle pour faciliter la transition avec l'école. Elle pense que cette transition devrait être aussi facilitée par le fait que la petite fréquentait aussi une crèche.

Depuis que XXX (nom de sa petite-fille) elle est avec moi, j'ai arrêté le travail parce que c'était, d'abord c'était difficile les horaires l'adaptation et tout ça par rapport à XXX (nom de la petite-fille), après il y a eu l'histoire de coronavirus tout ça, bon à la fin XXX (nom de sa petite-fille) elle a retrouvé une crèche, maintenant qu'elle va rentrer à l'école au mois de septembre je vais commencer à chercher du travail dans mon métier. (Bianca)

Au travers des entretiens, même si les parents n'ont pas nécessairement conscience qu'ils sont entrain de mettre en œuvre des stratégies, il est souvent question de faire au mieux pour préparer la rentrée scolaire des enfants.

5.2.4. Comment les parents perçoivent-ils leur rôle de parent d'élève avant la rentrée scolaire de leur enfant ?

Il faut prendre conscience que même si les parents deviennent des parents d'élèves, ils gardent leur rôle premier de parents. Pour les parents interrogés, il est important de transmettre la culture familiale à leurs enfants. Et cela passe par la transmission de la langue première. Tous les parents parlent une langue autre que le français à la maison, à l'exception d'une mère qui parle le français ainsi qu'une autre langue maternelle à ses enfants. L'apprentissage du français est donc délégué aux divers.e.s professionnel.le.s de l'éducation (éducateur/trice.s de la petite enfance et enseignant.e.s). Je pense donc que, par cette délégation, se dessine une partie de la perception du rôle de parent d'élève.

Il y a l'aspect de la protection qui est fortement ancré dans la perception du rôle de parent d'élève. Dans tous les entretiens, il a été question de la protection des enfants dans l'optique d'un certain bien-être, même si pas tous les parents ne l'ont pas exprimé explicitement. Finalement, si les parents ont des craintes, c'est principalement parce qu'ils ont peur que leurs enfants ne se sentent pas bien à l'école. Comme l'expliquait une mère, les parents doivent surveiller leurs enfants mais pas seulement en dehors, il faut aussi surveiller les enfants à l'intérieur du foyer. Cette personne abordait la responsabilité qu'avaient les parents quant à la protection de leurs enfants et qu'il ne fallait pas penser que les enfants étaient assez grand.e.s pour se gérer eux/elles-mêmes.

Oui parce que je trouve que des fois, il y a des mamans qui laissent les enfants n'importe où, les enfants ils peuvent passer toute une journée les parents ne sont même pas capables de téléphoner, ou on laisse aller dormir les enfants voilà, mais je pense que c'est assez important d'avoir plus d'informations par rapport. (Bianca)

Il en va de même lorsque les pères ou les mères rappellent quasi quotidiennement aux enfants que l'école commencera bientôt. D'une certaine façon les parents mettent tout en œuvre pour que la

transition de l'entrée à l'école se fasse le plus sereinement possible, peu importe qu'il y ait eu une préscolarisation avant.

Une autre composante du rôle de parent d'élève mis en exergue dans les entretiens est le fait d'aider son enfant, ou du moins d'être présent pour lui/elle. Cette aide parentale peut se situer sur plusieurs plans. Que ce soit en amont de l'entrée à l'école, lorsque les enfants acquièrent une plus grande autonomie dans des gestes du quotidien, ou dès que l'école aura commencé et que les enfants auront des incompréhensions ou plus tard des devoirs. Les parents pensent qu'il est important d'être présents pour leurs enfants. Même si quelques uns ne sont pas tout-à-fait sereins à l'idée de devoir se remémorer de vieilles notions scolaires, il paraît évident, pour eux, qu'ils seront un soutien pour répondre aux besoins de leur progéniture. Néanmoins, un aspect très important qui peut venir causer quelques difficultés pour les parents, est la barrière de la langue. En effet, certains parents ont affirmé qu'ils ne seraient pas capables d'aider leurs enfants lorsqu'il s'agit d'éléments en français. Selon eux, c'est aussi le rôle des enseignant.e.s d'aider les élèves à progresser dans les apprentissages :

Yeah also the language obviously the barrier I will not be able to help my child at a certain point thru the french lesson it would be impossible at my sense, I mean I really have difficulty now for my own letters and documents so it's not yeah, even just explaining math for exemple. (Carolina)

Puis son mari dit:

Exactly, we did this like 30 years ago, so it's no like things are fresh in our mind to teach them how to do long division or to wright poetry, it's things we don't practice so I feel it's the teacher would be much more student to teach these or our responsibility as parents it's to teach them things, outside of school 'bout life about how to behave. (Rick)

Dans cette citation, il est aussi question d'apprendre à son enfant les choses de la vie et la façon de se comporter en dehors de l'école. Le rôle d'un parent d'élève ne s'arrêterait donc pas à la limite des bâtiments scolaires et des préaux. Même si l'école enseigne aux élèves des choses essentielles pour pouvoir vivre en société, les parents doivent aussi être responsables de ces apprentissages, selon ce parent. Ce qui est marquant, c'est le changement de statut entre être un parent et être un parent d'élève. Les personnes interrogées ont conscience de ce changement sans pour autant avoir

de représentation du rôle précis que l'école leur attribuera. Lors des entretiens, les parents ont beaucoup abordé les éléments positifs ou négatifs que l'école pourrait amener à leurs enfants, comme nous l'avons vu dans les questions précédentes. Une mère a précisé que, selon elle, aucune mère n'est prête à voir son enfant commencer l'école, mais que c'est la suite logique des choses. Dans les entretiens, il a souvent été question de savoir si l'enfant ou les parents étaient prêts. Mais il est intéressant de mentionner que, même si les parents sont contents de voir leurs enfants entrer à l'école, chez certaines personnes les émotions peuvent être un peu mélangées :

Elle arrive à un âge où elle va commencer l'école, c'est de l'émotion, ça me fait un peu bizarre je crois que ce jour-là quand je vais l'accompagner à l'école je vais, je vais pleurer, j'sais pas mais ça sera vraiment, ça sera un moment vraiment agréable pour moi [...] rien que de la voir partir à l'école et commencer l'école, j'sais pas comment je peux exprimer ça [...] mais je suis très très très contente. (Lila)

Ou de la part de cette autre mère qui évoque ses inquiétudes,

Oui, je suis, je suis très contente qu'elle aille à l'école mais si parfois y a des inquiétudes pour ses, je pense que c'est plutôt ma personnalité mais para pour l'instant, c'est plutôt moi mais, elle commencera bien pour moi, elle sera bien. (Lucia)

Enfin, la question de la délégation a aussi été analysée dans les entretiens. Les parents ne peuvent pas être présents physiquement pour leurs enfants, tout au long de leur enfance. Une mère a évoqué le fait qu'elle laissait souvent sa fille dans sa famille lorsqu'elle ne pouvait pas être là. Dans ces moments-là, c'est la grand-mère qui prend le relais. Mais la mère garde quand même son rôle de parent, même si c'est une autre personne qui accompagne sa fille lors de ses absences. Les parents interrogés ont conscience qu'à certains moments, lorsque leurs enfants sont pris en charge par d'autres adultes, il y a une certaine délégation qui se crée. En effet, même si ce terme n'a pas été explicitement abordé par les parents, tous sont conscients que certains apprentissages ou moments de vie de leurs enfants ont été accompagnés par d'autres adultes qu'eux/elles. Dans l'inconscient des parents, il est donc important qu'ils/elles ne soient pas les seuls à favoriser le développement de leurs enfants.

Conclusion à cette deuxième question de recherche : « Quelles sont représentations et stratégies parentales face à l'école des futurs parents d'élève en situation de migration ? ».

La diversité dans le profil des parents est grande, néanmoins il y a des similitudes dans leurs représentations et leurs stratégies. Ce qui est frappant, c'est que tous ont facilement évoqué leurs craintes. Cette transition est donc un moment particulier dans la vie de ces parents. En effet, entre l'excitation et une difficulté certaine de voir leurs enfants grandir, ils n'abordent pas le proche début de la scolarité de la même façon mais tous vivent intensément ce changement. Le sujet scolaire est très abordable par tous les parents interviewés dans le cadre de ce travail, car tous ont vécu un moment de scolarisation. C'est cet aspect qui est souvent ressorti. Les parents infèrent une partie de leurs propres expériences à celles à venir pour leurs enfants, de là en découlent les stratégies mises en place mais aussi leurs représentations de l'institution scolaire.

6.

Conclusion

6.1 Résultats obtenus et Discussion

Pour conclure ce travail, j'aimerais revenir sur l'importance des représentations parentales face à l'école. Les parents ont tous conscience que l'engagement parental favorise la réussite scolaire de leurs enfants, et que c'est cette réussite scolaire qui permet une ascension sociale, bien qu'il demeure une grande part d'inconnu concernant l'école. Les changements entre les structures d'accueil préscolaires et l'institution scolaire créent un certain nombre des craintes chez les parents migrants. Le manque de contact (journalier) avec l'enseignant.e, la surveillance des enfants durant les moments de récréation et/ou de parascolaire, la maîtrise de la langue d'enseignement qu'ils ne pourront pas accompagner à la maison, le regard parfois jugeant de certain.e.s enseignant.e.s face à la diversité, etc. tout cela peut être perturbant. Mais, n'oublions pas que ces craintes peuvent être potentiellement angoissantes, pour certains parents, alors que, pour d'autres celles-ci, se rapprochent plus d'une inquiétude. Demandons-nous si ce sont de vraies angoisses ou si elles sont présentes à cause d'un manque de connaissances, et, dans ce cas, c'est l'inconnu qui ne permet pas d'être totalement serein.

Les stratégies mises en place par les parents renvoient souvent à leurs propres perceptions d'une future collaboration avec l'école, dont ils ignorent encore les modalités. Les écoles devraient entrer plus systématiquement en contact avec les parents en particulier avec les parents migrants. Le projet « Bientôt à l'école ! » est très innovant et je pense qu'il a eu un réel impact sur les représentations scolaires des parents, d'une part, et, sur leurs stratégies, d'autre part. Les professionnel.l.e.s présent.e.s au cours du projet ont su transmettre les informations qu'ils/elles estimaient être pertinentes pour préparer au mieux la future rentrée scolaire des parents migrants.

La transition entre le préscolaire et l'école ne pourrait-elle pas être préparée, elle aussi, par les différent.e.s professionnel.le.s de l'éducation? Il existe une idée forte qu'il faut scolariser rapidement les enfants, mais est-ce vraiment nécessaire? Vouloir, à tout prix, scolariser dès que possible vaut-il mieux que de préscolariser les enfants dans des structures jugées comme étant de qualité? Toutes ces questions me mènent à penser au rapport qu'entretiennent les parents avec les structures préscolaires de type crèche. Étant donné que ceux-ci paient pour que leurs enfants puissent fréquenter ces lieux, je me demande si les parents ne se considéreraient pas comme des clients. Ce rapport bascule totalement une fois que les enfants deviennent des élèves, puisque les parents n'ont plus le choix et ne paient plus, ou du moins pas directement. De ce fait, ils passeraient

d'un droit d'exiger certaines prestations, et pourquoi pas d'imposer leurs choix, à une obligation d'inscrire leurs enfants ce qui implique qu'ils ont des devoirs à respecter. Cette entrée à l'école inverse dans une certaine mesure les rôles.

6.2 Limites de la recherche

Une première limite à ce travail se situe au sein même du projet « Bientôt à l'école ! ». Je me questionne à propos de la visibilité du programme pour les familles, qui en ont vraiment besoin. En effet, les familles présentes aux différents modules avaient l'air d'être plutôt bien intégrées dans la vie sociale, puisque leurs connaissances du fonctionnement scolaire, concernant certains aspects, étaient plutôt bonnes et qu'ils vivaient à Genève depuis quelques années. Je m'interroge au sujet des familles qui sont plus isolées. Je me demande si elles ont eu connaissance de ce programme et si elles ont compris qu'elles pouvaient y participer car j'ai été surpris de ne pas rencontrer plus de familles qui venaient de vivre une situation de migration plus récente.

Une autre limite se situe dans le fait que c'est le projet « Bientôt à l'école ! » qui a cadré ce manuscrit. J'aurais aimé aller plus loin que le projet, en ayant le point de vue des institutions préscolaires, en lien avec leurs représentations des parents migrants, afin de pouvoir mieux comprendre les contextes préscolaires dans lesquels ces individus interagissent, par exemple. De plus, je pense qu'il aurait été très intéressant de pouvoir refaire des entretiens avec les parents, une fois que la rentrée scolaire passée. Le fait qu'ils puissent partager leurs expériences et faire un retour pourrait être bénéfique pour comprendre ce dont ils avaient vraiment besoin pour faciliter ce moment de transition. Si l'on pense à une ouverture sur une autre projet de recherche, je pense qu'il pourrait porter sur la continuité dans tout le processus. Je l'imaginerais découpé en plusieurs étapes, une première étape avec des observations au sein des IPE, une seconde durant le projet « Bientôt à l'école ! » et enfin une dernière après la rentrée scolaire effectuée.

Enfin, une dernière limite à ce projet réside dans mon rapport professionnel avec celui-ci. Je suis actuellement engagé en qualité d'Assistant Socio-Educatif au sein d'une crèche. Il m'a quelques fois été difficile de me décentrer de cette approche professionnelle, afin de chausser mes lunettes de chercheur. La réalité du terrain, que j'ai pu observer, a influencé ma façon de percevoir et de vivre mon travail et inversement. Le fait que je travaille dans une structure de la Petite Enfance a peut-être influencé mon rapport à ce travail. Pour finir, j'ai eu beaucoup de plaisir à pouvoir participer à ce projet et à l'inscrire dans mon travail de mémoire.

Bibliographie

- Adam, I., & Martiniello, M. (2013). Divergences et convergences des politiques d'intégration dans la Belgique multinationale. Le cas des parcours d'intégration pour les immigrés. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(2), 77-93.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants: Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(1), 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Akkari, A. & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation: entre théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice: International Journal of Intercultural Research/Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 2(2), 103-116.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). Recherches qualitatives. *L'analyse qualitative des données*, 28(1), 1-7.
- Armagnague, M. (2021). La méritocratie face à l'« indisponibilité scolaire»: l'école des enfants migrants. In M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni, & S. Tersigni (Eds.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 171-190). Lormont: Le Bord de l'Eau.
- Armagnague, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (2021). *Les enfants migrants à l'école*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- Armagnague-Roucher, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République: une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45-71.
- Bardou, É., Oubrayrie-Roussel, N. & Lescarret, O. (2012). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 121-141. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0121>

- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais: au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.
- Berry, J. W. (1991). Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme (Document de travail no. 24): Ottawa: Conseil économique du Canada.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. In J.E. Lansford, K. Deater-Deckard, & M.H. Bornstein (Eds.), *Immigrant families in contemporary society* (pp.69-82). Guilford Press
- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on social representations*, 20(1), 2-1.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of cross-cultural psychology*, 3(2), 291-326.
- BIE. (2017). Programme d'intégration cantonal II (2018-2021) – Canton de Genève. Genève : République et Canton de Genève.
- BIE. (2018). Bientôt à l'école ! Une expérience carougeoise inédite dans le canton de Genève initiée par le bureau de l'intégration des étrangers. Genève : République et Canton de Genève.
- BIE. (2021). Programme d'intégration cantonal II bis (2022-2023) – Canton de Genève Version finale 29.11.2021. Genève : République et Canton de Genève.
- Bouchamma, Y., & Tardif, C. (2011). Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle. *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques de l'établissement*, 87-96.
- Brogère, G. (2010a). La coéducation en conclusion. In: Sylvie Rayna (Ed.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 127-138). Toulouse: Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0127>

- Brougère, G. (2010b). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (53), 109-117.
- Changkakoti, N. (2021). Chapitre 6 L'entrée à l'école: un passage plus angoissant lorsqu'on vient d'ailleurs?. In M. Sanchez-Mazas, G. Mottet, N. Changkakoti, & A. Mechi (Eds.), *L'école à l'épreuve de la complexité: Radicalisation, altérité, reconnaissance* (pp.111-134). Paris : L'Harmattan
- Changkakoti, N., Gremion, M., & Hutter, V. (2009). Familles migrantes. *Interdialogos*, (2), 18-21.
- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil: regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1), 117-139.
- Conus, X. (2021). Chapitre 4 Naissance de la relation école-familles en contexte de diversité culturelle: lorsque les parents se trouvent réduits à une altérité négative. In M. Sanchez-Mazas, G. Mottet, N. Changkakoti, & A. Mechi (Eds.), *L'école à l'épreuve de la complexité: Radicalisation, altérité, reconnaissance* (pp.71-88). Paris : L'Harmattan
- Conus, X., & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?. *Educational Review*, 71(2), 234-256. DOI : [10.1080/00131911.2017.1387098](https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098)
- Conus, X. & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (35), 93-123.
- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2012). *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Confédération Suisse, C. F. (2021). Stratégie pour le développement durable 2030. Berne
- Dasen, P. R. (2001). Intégration, assimilation et stress acculturatif. *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires*, 187.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Option CSQ hors série no1*, 145-167.

- Deslandes, R. (2019). *Collaborations École-Famille-Communauté : Recension des écrits Tome 1 Relations école-famille*. Québec : PÉRISCOPE
- Deslandes, R. (2021, janvier). *Réflexion et mise à jour sur les relations école-famille-communauté au coeur des apprentissages et du développement des jeunes*. Communication présentée à la Rencontre avec les membres des chantiers et comités 6-15 & 16 ans et + de la Table Éducation Outaouais, Québec.
- Doutreloux, A. (1990). À propos de la communication interculturelle. In A. Bastenier & F. Dassetto (Ed.), *Immigrations et nouveaux pluralismes: une confrontation de sociétés* (pp.41-65). Bruxelles: Éditions universitaires et De Boeck Université.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1, 177-197. <https://doi.org/10.3917/socio.002.0177>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école: qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), fr77-89.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). *L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous?*. (N°27 - mai 2004). Louvain : CPU
- Dupriez, V. & Verhoeven, M. (2006). Débat sur l'égalité à l'école: Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les Temps Modernes*, 637-638-639, 479-501. <https://doi.org/10.3917/ltn.637.0479>
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2018). *Etude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. SRED.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.

- Florin, A. (2021). Garantir l'accès de tous les enfants dans le monde à une éducation de la petite enfance équitable et de qualité. In C. Zaouche Gaudron (Ed.), *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* (pp. 143-158). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2021.01.0143>
- Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle: une pluralité de significations. *Parents-professionnels: la coéducation en question*, 119-126.
- Gremion, L., Gremion, F., Dumoulin, C. & Brocard, F. (2018). Vers un partenariat école-famille qui tient compte de la précarité sociale sans la réduire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 17-24. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0017>
- Gremion, M. & Hutter, V. (2008). Chapitre 7. Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse. In G. Pithon (Ed.), *Construire une communauté éducative: Un partenariat famille-école-association* (pp. 129-146). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pitho.2008.01.0129>
- Grisales, N., Arsenault, S., & Guilbert, L. (2016). Les réfugiés, les défis rencontrés et les services offerts dans la région de Québec de 2006 à 2015. *Cahiers de l'Édiq*, 3(2), 37-61.
- Gsir, S. (2006). *Les dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les primo-arrivants en Belgique, en Europe et au Québec*. Liège : Ministère de la Communauté française
- Haenni Hoti, A. (2015). Égalité des chances et gestion de la diversité culturelle à l'école. In A. Haenni Hoti (Ed.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 89-99). Berne : CDIP.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis, 2002.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, (35), 51–62. <https://doi.org/10.7202/005126ar>
- Houssière, A. (2010). *L'intégration des enfants primo-arrivants en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: Think Tank européen pour la Solidarité.

- Houssonlogé, D. (2013). *L'accueil des Primo-arrivants à l'école, dispositifs législatifs*. Bruxelles, UFAPEC.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54, 5-52. <https://doi.org/10.3917/rfs.541.0005>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Intissar, S., & Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1(3), 161-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>
- Jaunin, A., & Martz, L. (2022a). *Accueil préscolaire: Données statistiques 2021* (N°25 - mai 2022). Genève : Observatoire cantonal de la petite enfance (OCPE/SRED)
- Jaunin, A., & Martz, L. (2022b). *Accueil préscolaire: Quelle offre territoriale en 2021?* (N°26 - mai 2022). Genève : Observatoire cantonal de la petite enfance (OCPE/SRED)
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, 219-247.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Larivée, S. J., Ouédraogo, F., & Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace: quels types de relation et de soutien sont privilégiés?. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (22).

Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique du 17 septembre 2015 (=LIP/GE ; RSG C 1 10)

Maleq, K. (2019). Analyse de l'émergence de la Commission suisse pour l'UNESCO comme actrice centrale dans l'élaboration d'une politique de la petite enfance en Suisse. *L'éducation en débats: analyse comparée*, (9), 40-53.

Maleq, K., Tavernier, R. & Guardia Macchiavello, C. (2022). *Devenir parent d'élève en situation de migration : représentations et stratégies parentales face à l'école*. (soumis à publication)

Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.

Mendonça Dias, C. (2021). La didactique du français langue seconde: entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage. In M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni, & S. Tersigni (Eds.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 151-170). Lormont: Le Bord de l'Eau.

Meunier, D., & Gloesener, P. (2020). *Les élèves allophones et le français langue de scolarisation: quels dispositifs pour quels besoins?*. Université de Liège.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives. (2ème édition)*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Moret, J., & Fibbi, R. (2010). *Enfants migrants de 0 à 6 ans: quelle participation pour les parents?*. CDIP.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

OCDE. (2015). *Petite enfance, grands défis IV. Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE. (2018). *Petite enfance, grands défis V. Cap sur l'école primaire*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE. (2021). *Petite enfance, grands défis VI: Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/93beb900-fr>

- OFAS. (2018). *Encouragement précoce. Guide à l'intention des petites et moyennes communes*. Berne : Confédération Suisse, Office fédéral des assurances sociales (OFAS).
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration*. Neuchâtel : OFS.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2022). *Population étrangère au 31.12.2021 selon l'autorisation de résidence*. Neuchâtel : OFS. Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/nationalite-etrangere/composition.html>
- Ogay, T. (2017). " *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école*" (recherche COREL): Rapport scientifique du projet FNS 100019 152695. Université de Fribourg.
- Organisation internationale pour les migrations (OIM). (2019). *État de la migration dans le monde 2020*. Genève : OIM.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Payet, J. P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Paris : De Boeck.
- Périer, P. (2020). Les parents migrants et l'école : un défi pour la coéducation. *Administration Education*, (2), 115-123.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné (e) peut-elle provoquer dans une famille migrante ?. *Cahier thématique du PNR 52*, (52), 8-13.
- Le Petit Larousse illustré (2021). Paris : Larousse.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 5-12.
- Rayna, S., & Rubio, M. N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M. N. Rubio, & H. Scheu (Eds.) *Parents-professionnels: la coéducation en questions* (pp. 15-25). Paris : Érès.
- Rayna, S. (2016). Enfants (de) migrants : quel accueil dans le préscolaire ?. *Informations sociales*, 194, 72-80. <https://doi.org/10.3917/inso.194.0072>

- Rigoni, I. (2020). Évolution des politiques scolaires pour les élèves allophones: La longue route vers l'inclusion et la sécurisation des parcours. *Administration & Éducation*, 166, 35-44. <https://doi.org/10.3917/admed.166.0035>
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N. & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 22, 223-248. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0223>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In Gauthier B. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. 5e édition* (pp. 337-360). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Tobin, J. (2020). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: findings and implications from the children crossing borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10-20
- Tobin, J., Arzubiaga, A., & Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool*. Russell Sage Foundation.
- UNESCO. (2018). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/2018. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*. Paris: Unesco
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques*, (35), 87-97. <https://doi.org/10.7202/005245ar>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Annexe

Annexe 1: Grille d'entretien parent du projet « Bientôt à l'école ! »



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

RECHERCHE :

Devenir parent d'élève en situation de migration : représentations et stratégies parentales face à l'école

Responsable(s) du projet de recherche :

Abdeljalil Akkari, professeur,
abdeljalil.akkari@unige.ch, +41 22 379 96 21
Kathrine Maleq, assistante de recherche et
d'enseignement, kathrine.maleq@unige.ch,
+41 22 379.94.32

GRILLE D'ENTRETIEN

1. PRESENTATION

- 1.1 Pourriez-vous me parler un peu de vous ?
 - Quel est votre métier ?
 - Combien avez-vous d'enfants ?
 - Avez-vous des enfants qui vont déjà à l'école ?
- 1.2 Depuis combien de temps habitez-vous à Genève ?
 - Où habitez-vous avant ?
- 1.3 Quel est votre pays d'origine ?
 - Depuis combien de temps avez-vous quitté votre pays d'origine ?
 - Pourquoi avez-vous décidé de venir vivre en Suisse ?
- 1.4 Quelle langue parlez-vous à vos enfants ?
- 1.5 Qu'est-ce que vous avez fait comme scolarité/étude ?
- 1.6 Pourrez-vous raconter comment s'est passé votre scolarité ?
- 1.7 Pourrez-vous décrire comment était votre école et vos enseignants ?

2. PROJET BIENTÔT À L'ÉCOLE

- 2.1 Pourquoi vous êtes-vous inscrit à « Bientôt à l'école » ?
- 2.2 Qu'est-ce que vous souhaitez apprendre dans le projet « Bientôt à l'école » ?
 - Le projet « Bientôt à l'école » a-t-il répondu à vos attentes ?
- 2.3 Recondamneriez-vous ce programme à d'autres parents ?
- 2.4 Est-ce que vous savez dans quelle école ira votre enfant en août ?
 - Si oui, que pensez-vous de cette école ?
- 2.5 Pensez-vous que l'école en Suisse est très différente que celle dans votre pays d'origine ?
 - Si oui, en quoi ?
- 2.6 Pensez-vous que vous avez suffisamment d'information sur l'école en Suisse ?

3. ACCEUIL DE LA PETITE ENFANCE

3.1 Est-ce que votre enfant a été à la garderie de « Bientôt à l'école » ?

- Si oui,
 - Est-ce que votre enfant a du plaisir à venir à la garderie de « Bientôt à l'école » ?
 - Est-ce que vous pensez qu'il apprend quelque chose ? Si oui, quoi ?
 - Est-ce que vous pensez que la garderie « Bientôt à l'école » prépare bien les enfants pour l'école ?
 - Va-t-il également dans une autre crèche/garderie?
- Si non,
 - Est-il accueilli dans une autre crèche/garderie?
 - Est-ce que vous pensez qu'il apprend quelque chose à la crèche/garderie ? Si oui, quoi ?
 - Est-ce que vous pensez que la crèche/garderie prépare bien les enfants pour l'école ?

3.2 Quels sont d'après vous les choses qu'un enfant doit savoir faire avant d'aller à l'école ?

4. PROJECTION DANS L'AVENIR

4.1 Est-ce que vous vous réjouissez que votre enfant aille à l'école ?

4.2 Est-ce que votre enfant se réjouit d'aller à l'école ?

4.3 Y-a-t'il des choses qui vous préoccupent (des craintes) par rapport à la scolarité de votre enfant ?

4.4 Est-ce que vous pensez qu'il faut d'aider son enfant pour qu'il réussisse bien à l'école. Si oui, comment ?

- Si oui, qu'est-ce qu'un parent doit faire pour aider son enfant ?
- Si non, pourquoi ?

4.5 Est-ce que vous pensez que votre enfant est prêt pour aller à l'école ? Et pourquoi ?

- Vous sentez-vous prêt ?

4.6 Qu'est-ce que vous espérez pour la scolarité de votre enfant ?

4.7 Qu'est-ce que vous espérez pour l'avenir de votre enfant ?

4.8 Est-ce que vous parlez de l'école avec votre enfant (pour le préparer à la rentrée) ?

RECHERCHE	
Titre : Devenir parent d'élève en situation de migration : représentations et stratégies parentales face à l'école	
Responsable(s) du projet de recherche :	Abdeljalil Akkari, professeur, abdeljalil.akkari@unige.ch , +41 22 379 96 21 Kathrine Maleq, assistante de recherche et d'enseignement, kathrine.maleq@unige.ch , +41 22 379.94.32

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants (entretien)

Nous vous invitons à participer à notre recherche qui vise à comprendre quels sont les attentes et les représentations des parents face à l'école. Votre participation à cette recherche consiste à m'accorder un entretien qui porte sur le nouveau rôle de parent d'élève et la transition vers l'école de votre enfant. La durée de l'entretien sera d'environ 40 minutes.

Vous êtes totalement libre de donner la réponse que vous souhaitez. Vous pouvez ne pas répondre à toutes les questions et mettre fin à l'entretien en tout temps sans fournir de justifications. Si vous l'acceptez, l'entretien sera enregistré sur un support audio. En cas de refus de l'enregistrement, le chercheur prendra des notes manuscrites alors de l'entretien. Les données audios seront détruites une fois analysés. L'analyse portera sur le contenu des propos des parents.

L'objectif de la recherche est de comprendre, les questionnements des parents au sujet de la scolarité future des leurs enfants, les représentations et les attentes des parents face à l'école ainsi que leurs perceptions du rôle de parent d'élève. Les entretiens porteront donc sur votre parcours migratoire et scolaire, l'utilité du projet « Bientôt à l'école », la préparation à l'école et la scolarité future de votre enfant.

En cas d'utilisation d'un enregistrement audio lors des observations des modules, ces derniers seront détruits une fois analysés. Les enregistrements audios seront retranscrits et anonymisés c'est-à-dire que toutes les données personnelles permettant de vous identifier seront supprimées de nos fichiers une semaine après la date de la passation. Par conséquent, après cette date nous ne serons plus en mesure de détruire vos données si vous en faites la demande. Les données anonymisées seront archivées sur l'ordinateur institutionnel de Madame Kathrine Maleq, dont l'accès est protégé par un mot de passe. Leur conservation n'est pas limitée dans le temps. Les données anonymisées pourront faire l'objet d'une réutilisation dans des recherches futures et/ou être partagées avec d'autres chercheurs. Le présent formulaire de consentement sera conservé pendant 5 ans dans un tiroir fermé à clef du bureau de l'Université de Madame Kathrine Maleq.

Lorsque la recherche sera finalisée (décembre 2021), les participants qui en expriment le souhait pourront avoir accès aux résultats en prenant contact directement avec le chercheur par le biais de son adresse électronique suivante : kathrine.maleq@unige.ch

Les résultats et conclusions de la recherche seront présentés dans un rapport de recherche qui sera transmis au Bureau de l'Intégration des Étrangers. Dans ce rapport, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'aucune information permettant de vous identifier sera présent afin de garantir la confidentialité de votre identité.

Pour participer à ce projet de recherche, vous devez remplir les informations ci-après et apporter votre consentement à la fin de cette page.

FPSE – Soumission d'un projet de recherche

Par avance, je vous remercie très chaleureusement de votre participation !

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « Devenir parent d'élève en situation de migration : représentations et stratégies parentales face à l'école », et j'autorise :

L'enregistrement audio de l'entretien	OUI	NON
l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ;	OUI	NON
l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel).	OUI	NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date
