UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ERDIE

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

---

Rapport relatif au Mandat du Bureau de l'intégration des étrangers dans le cadre du projet « Bientôt à l'École ! »

Kathrine Maleq, Rémy Tavernier & Consuelo Guardia Macchiavello

Juin 2022

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
POST TENEBRAS LUX

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

PIC
PROGRAMME D'INTÉGRATION CANTONAL
CANTON DE GENÈVE

RESUMÉ

Le présent rapport de recherche concerne un mandat attribué par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) à l'Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation (ERDIE) de l'Université de Genève. Ce mandat s'inscrit dans le cadre du projet « Bientôt à l'école ! » et vise à mettre en lumière la diversité des stratégies familiales, la pluralité des formes d'engagement parental ainsi que les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire. Il convient donc de noter qu'il ne s'agit pas d'une évaluation du projet « Bientôt à l'école ! ».

Ce rapport, composé de huit chapitres, se donne pour objectif comprendre comment s'amorce la relation famille-école dans la période de transition avant l'entrée à l'école. Les quatre premiers chapitres portent sur le projet « Bientôt à l'école ! », le contexte de la recherche, le cadre théorique et conceptuel ainsi que la revue de la littérature. Cette première partie constitue un élément majeur pour contextualiser notre thématique ainsi que pour saisir les enjeux de la relation famille-école dans un contexte de diversité culturelle. Les cinquièmes et sixièmes chapitres ont pour but de présenter la méthodologie utilisée ainsi que les résultats de notre étude réalisée auprès des parents en amont de la rentrée scolaire de leur enfant. Nous terminerons par considérer les limites de la recherche et par émettre des recommandations pour les prochaines éditions du projet.

Les résultats démontrent un fort intérêt des parents pour la scolarité future de leur enfant et une volonté de s'investir de manière active dans leur futur rôle de parent d'élève. Cependant, les parents perçoivent l'école genevoise comme étant relativement fermée et opaque. Cette perception donne lieu à un certain nombre d'inquiétude et de stratégies parentales.

Nos analyses mettent également en lumière la nature anxiogène que représente le début de la scolarité pour les parents. Les craintes de ces derniers portent essentiellement sur le niveau de sécurité, le harcèlement scolaire, le suivi scolaire et la collaboration avec les enseignant·e·s.

Ainsi, les conclusions de cette recherche pourront servir à enrichir les dispositifs de formation « Bientôt à l'école ! » visant à sensibiliser les acteurs scolaires aux enjeux actuels de la collaboration famille-école en contexte d'interculturalité et à déconstruire le regard porté sur les familles migrantes.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION **5**

1. LE PROJET BIENTÔT A L'ECOLE ! **6**

1.1 Genèse du projet *6*

1.2 Objectifs et mise en œuvre *7*

1.3 Des projets similaires sur le plan national et international *8*

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE **12**

2.1 Une politique de l'EAJE en faveur de l'équité *13*

2.2 L'inégalité d'accès à l'EAJE : un facteur de renforcement des inégalités *14*

2.3 L'encouragement précoce *15*

2.4 Les mesures politiques de gestion de la diversité culturelle dans l'espace scolaire *18*

3. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL **20**

3.1 Culture et diversité *20*

3.2 La collaboration *21*

3.3 La communication interculturelle *24*

4. REVUE DE LA LITTERATURE **26**

4.1 La relation famille-école *26*

4.2 La collaboration école-famille en contexte de diversité culturelle *27*

4.3 Soutenir l'implication des parents *29*

5. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE **31**

5.1 Problématique *31*

5.2 Plan de la recherche *34*

5.3 Questions de recherche *35*

5.4 Récolte des données *35*

5.5 Profil des participants *36*

5.6 Analyse des données *37*

6. RÉSULTATS 38

6.1 Les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire 38

6.2 Les aspirations et les craintes des parents vis-à-vis de la scolarisation future de leur enfant..... 43

6.3 Les stratégies familiales mises en œuvre par les parents en vue de la rentrée scolaire 47

6.4 La perception du rôle de parent d'élève..... 48

7. DISCUSSION 50

REFERENCES 55

INTRODUCTION

Dans un contexte sociopolitique de plus en plus caractérisé par un appel au partenariat famille-école, parents et enseigant·e·s sont appelés à collaborer, dans une intention louable d'égalisation des chances et de rapprochement entre l'école et les familles considérées comme éloignées de l'institution scolaire. Cependant, un certain nombre de recherches ont permis de mettre en lumière les enjeux de pouvoir sous-jacents à cette collaboration dans des contextes de diversité culturelle, se traduisant par une volonté de former ces familles à exercer leur rôle parental en conformité avec les attentes institutionnelles, dans une logique d'assimilation culturelle.

Par ailleurs, les recherches montrent que l'ouverture des institutions éducatives aux parents s'accompagne de malentendus croissants entre les familles migrantes et les enseigant·e·s, aboutissant à la construction du mythe du parent migrant démissionnaire. Il en découle la nécessité de repenser le paradigme traditionnel de l'implication des parents. Celui-ci, en légitimant uniquement les pratiques parentales qui correspondent à la norme scolaire dominante et en ne reconnaissant pas les stratégies d'engagement des parents migrants ou issus de milieux défavorisés, alimenterait une vision déficitaire de ces derniers.

Ce projet de recherche vise à mettre en lumière la diversité de stratégies familiales, la pluralité des formes d'engagement parental ainsi que les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire.

Les résultats montrent que les représentations des parents envers l'école sont fortement structurées par leurs propres expériences scolaires. De plus, les parents perçoivent l'école genevoise comme étant relativement fermée et opaque. Cette perception donne lieu à un certain nombre d'inquiétude et de stratégies parentales.

Nos analyses mettent également en lumière les nombreuses craintes des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant. Ces dernières portent sur plusieurs points tels que le niveau de sécurité des enfants, les problèmes de harcèlement, l'autonomie, le suivi scolaire et les difficultés de collaboration avec les enseignant·e·s.

1. LE PROJET BIENTÔT A L'ECOLE !

« Bientôt à l'école ! » est un programme innovant initié par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) du canton de Genève et développé au sein de sept communes genevoises. Ce programme, 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.

Le programme « Bientôt à l'école ! » décline sur trois axes :

La parentalité	De mi-mars à mi-juin, à raison d'une matinée par semaine, des modules sont proposés aux parents dans le but d'expliciter le fonctionnement de l'école genevoise et le rôle attendu de parents d'élèves.
La préscolarisation	En collaboration avec les secteurs de la petite enfance des communes concernées, un accueil préscolaire vise à rendre les enfants plus autonomes et plus compétents face aux attentes scolaires.
La sensibilisation des enseigant·e·s	« Bientôt à l'école ! » se donne pour ambition de sensibiliser les enseigant·e·s aux difficultés de compréhension des codes scolaires par certains parents et de modifier leur regard sur certaines attitudes parentales.

1.1 Genèse du projet

En partenariat avec le Service des affaires sociales de la Ville de Carouge, le BIE a lancé une première phase pilote du projet « Bientôt à l'école ! » en 2018. Dans cette phase initiale, le projet était implémenté dans trois écoles carougeoises et s'adressait prioritairement aux parents peu familiers avec le système scolaire genevois.

Suite à cette première phase pilote, le projet « Bientôt à l'école ! » s'est petit à petit étendu à d'autres communes du canton. En 2021, celui-ci a été déployé dans dix établissements scolaires dans les villes de Carouge, Genève, Lancy, Meyrin, Onex, Thônex et Vernier.

1.2 Objectifs et mise en œuvre

L'objectif annoncé du projet « Bientôt à l'école ! » est d'assurer une entrée à l'école réussie pour les familles. Cette notion d' « entrée réussie » est décrite comme la capacité des parents et des enfants de « se sentent adéquats et en maîtrise le premier jour d'école » (BIE, 2018).

Du côté des enfants, il s'agit de faciliter les moments de séparation avec ses parents et d'acquérir une expérience de la vie en collectivité.

> La plus-value de ce projet devrait être un premier jour de rentrée scolaire plus serein et "en maîtrise" grâce à ces moments passés au sein d'une structure petite enfance. En particulier, l'enfant aura déjà vécu une séparation d'avec ses parents, il aura déjà pris des repères temporels concernant le déroulement d'un temps d'accueil, il aura appris les premières règles de vie en commun dans un espace dédié à l'éducation et il aura acquis les premiers rudiments de la langue française tout en jouant, en lisant des livres et en participant aux diverses activités proposées pour la stimulation du développement de l'enfant dans une structure d'accueil de la petite enfance (SAPE). Le futur élève aura aussi déjà visité l'école et une classe (BIE, 2018, p. 8.).

Il convient de noter que l'accueil des enfants ne se fait pas systématiquement dans des structures d'accueil de la petite enfance (SAPE). Dans certaines communes, les enfants sont accueillis par des professionnel·le·s de la petite enfance dans une salle de l'école aménagée à cet effet. Les activités proposées lors des moments d'accueil visent à développer les compétences nécessaires à la vie de groupe et de favoriser l'autonomie de l'enfant.

Du côté des parents, les modules proposés ont pour objectif de « mieux comprendre comment aider son enfant à se préparer à l'école » (BIE, 2018). Visant à répondre à leurs divers besoins, le contenu des modules porte notamment sur le système scolaire et plan d'étude, la santé de l'enfant, les règlements de l'établissement scolaire, l'offre d'activité extrascolaire dans l'environnement proche et l'animation parascolaire.

Finalement, le projet « Bientôt à l'école ! » espère sensibiliser les enseignant·e·s « aux difficultés de compréhension des codes scolaires par certains parents peut modifier leur regard sur certaines attitudes parentales » (BIE, 2018).

1.3 Des projets similaires sur le plan national et international

Nous pouvons constater que ce projet s'inscrit dans une tendance mondiale qui place la petite enfance comme élément clé pour la réduction des inégalités scolaires. En effet, comme le montre le rapport de l'OCDE (2018a) le développement cognitif est important au cours des trois premières années de vies, c'est pourquoi, l'accueil des enfants (0-3 ans) dans des espaces d'éducation et d'accueil du jeune enfant (EAJE) peut avoir un effet positif sur la scolarisation future. En effet, des espaces d'EAJE de bonne qualité « favorisent l'obtention de meilleurs résultats lors des étapes ultérieures de la vie. » (OCDE, 2018a, p.162) et représente dorénavant une piste privilégiée pour combattre les inégalités scolaires.

Cependant, un nombre croissant de recherche appuie l'importance de la transition entre l'EAJE et l'école, à la fois pour les enfants et leurs les parents.

Dans le contexte suisse caractérisé par une pénurie de place dans les structures d'EAJE, il est important de proposer des programmes de soutien qui se destinent en priorité aux familles qui ne bénéficient pas de cette aide. De plus, il apparaît nécessaire de proposer un soutien aux familles migrantes pour qui la compréhension du système scolaire peut être restreinte.

Nous avons identifié trois autres programmes suisses qui visent, tout comme le programme « Bientôt à l'école ! », à faciliter la transition vers l'école :

Sur le chemin de l'école

Le programme *Sur le chemin de l'école*[1] lancé en 2020 dans la ville de Renens vise à familiariser les familles avec la langue française à travers des jeux, des activités créatrices et des chansons. Le programme se décline sur onze séances en amont de la rentrée scolaire, avec un ratio d'une séance par semaine dans laquelle les parents et enfants peuvent participer aux différentes activités en français.

[1] Sur le chemin de l'école. Disponible sur : http://www.renens.ch/web/portrait/actualites/affiche.php?menus_pages_id=1&id=112&id_actus=443

Copilote : Info café et Mentoring Parents & École

Ce projet de Caritas Zurich[2] vise à assurer une rentrée scolaire réussie pour les familles migrantes en leur permettant de mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire zurichois.

D'une part, un espace d'Info café Parents & École gratuit est ouvert à tous les parents qui souhaitent obtenir des informations sur l'école ou sur les offres d'activités extrascolaires pour leur enfant. Ces espaces permettent également aux parents de se rencontrer et de trouver des pistes sur comment mieux soutenir leur enfant dans leur scolarité.

D'autre part, Copilote propose un programme de *Mentoring* pour les parents qui ont au moins un enfant âgé de trois à huit ans et qui souhaitent bénéficier d'un accompagnement personnel dans le quotidien scolaire de leur enfant. L'accompagnement se fait par des bénévoles et propose des moments d'échange deux à quatre fois par mois sur une durée d'une année. Pendant ces séances, les accompagnateurs peuvent apporter leur aide à plusieurs niveaux, en explicitant certaines attentes du système scolaire à l'égard des parents d'élève ou en aidant les parents à remplir différents formulaires.

Parmi nos voisins européens, de nombreuses initiatives visant à rapprocher les familles de l'école ont également vu le jour ces dernières années. Il existe notamment le projet « The key to integration in London » en Angleterre et « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE) » en France:

The key to integration in London

L'objectif principal de ce projet[3] est d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves issus de migrations non-européennes dans les écoles primaires et secondaires ainsi que de favoriser l'acquisition de l'anglais et la participation des mères dans la scolarité de leur enfant. Ainsi, le projet ambitionne de faciliter l'intégration des élèves à l'école en intégrant mieux leurs mères dans la vie de l'école.

Ce projet vise notamment à développer les connaissances des mères sur les systèmes et les exigences scolaires afin que celles-ci puissent travailler en collaboration avec les enseignant·e·s et être mieux intégrées dans la communauté scolaire.

[2] Le projet de Copilote – disponible sur : https://www.caritas-zuerich.ch/hilfe-finden/neues-lernen/copilot-erfolgreicher-schulstart-fuer-ihr-kind

[3] The key to integration in London – Disponible sur: https://www.london.gov.uk/what-we-do/education-and-youth/english-key-integration-london

Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE)- France

Ce projet français, financé par la direction générale de l'enseignement scolaire et le ministère de l'Intérieur, et mené en collaboration avec le ministère de l'éducation, vise à favoriser l'intégration des parents d'élèves primo-arrivants, immigrés ou étrangers (hors Union européenne).
Ayant pour but principal de favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, le projet propose notamment des cours de français ainsi qu'une formation sur « les valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française, ainsi que sur la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents ».[4]

Une première évaluation réalisée entre 2017 et 2018, a montré que 460 ateliers ont été réalisés, avec une moyenne d'inscription de 17 parents par atelier. Une des principales observations a été la surreprésentation des femmes, avec 84 % de mères parmi le total des parents inscrits.

Nous pouvons constater qu'au Canada, les programmes adoptent souvent une approche écosystémique et communautaire, avec un axe d'intervention autour de la parentalité. Ils ne ciblent pas spécifiquement les familles migrantes mais sont mis en œuvre dans des quartiers populaires. En Ontario, un premier projet de recherche-action a vu le jour à la fin des années 1980. Un second projet communautaire a été initié dans la ville de Toronto en 2002 :

Better Beginnings, Better futures

Pour favoriser l'égalité des chances et soutenir l'implication des parents dès la petite enfance, le projet de recherche-action canadien « Better Beginnings, Better futures » (BBBF)[5] a obtenu des résultats prometteurs. Il s'agit d'un projet de prévention communautaire canadien qui se destine à la fois aux enfants de 0-4 ans et de 4-8 ans, ainsi qu'à leurs parents. Celui-ci vise à prévenir les problèmes émotionnels et comportementaux et à favoriser le développement général des jeunes enfants ; renforcer les capacités des parents et des familles à répondre efficacement aux besoins de leurs enfants ; et développer des programmes de haute qualité pour les enfants et leurs familles. Ayant comme but de favoriser l'égalité des chances scolaires et de prévenir les actes déviants des enfants à risque, il agit sur différentes sphères de la vie d'un enfant, intervenant dans la sphère privée, familiale et communautaire (activités, sorties dans le quartier) (Craig, Petrunka, & Khan, 2011).

[4] Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants – Disponible sur: https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants
[5] Better beginnings, Better futures – Disponible sur: http://bbbf.ca

Les principales conclusions de l'une des premières études longitudinales de BBBF ont révélé des améliorations significatives au niveau du fonctionnement socio-émotionnel et de la santé physique des enfants et des parents (Peters, Petrunka & Arnold, 2010). Une seconde étude longitudinale réalisée avec le groupe d'enfants de 4 à 8 ans a montré que cinq ans après, les enseignants ont identifié les enfants ayant bénéficié d'un programme BBBF comme étant mieux préparés pour l'école, ayant un fonctionnement plus adaptatif à l'école, nécessitant moins des services d'éducation spécialisée et étant davantage susceptibles d'aller loin dans le parcours scolaire que les enfants du groupe contrôle. De plus, les résultats montrent que les enfants ayant bénéficié du programme BBBF font preuve d'une meilleure stabilité émotionnelle, d'une diminution des problèmes comportementaux, sollicitent moins les services spécialisés et ont un meilleur fonctionnement scolaire.

Les résultats du projet sont donc encourageants et démontrent l'efficacité d'une stratégie de prévention écosystémique et communautaire sur le développement à long terme des jeunes enfants. Il s'avère donc pertinent et utile d'améliorer l'environnement familial et communautaire dans des zones économiquement défavorisées (Peters, Petrunka & Arnold, 2010), de favoriser la participation des parents et d'améliorer la qualité des programmes de crèche et garde d'enfant. (Corter & Pelletier, 2010).

Toronto First Duty

Le projet « Toronto First Duty »[6] souligne l'importance de l'environnement du jeune enfant et stipule que l'État devrait veiller à ce que chaque enfant soit correctement logé, vêtu, nourri et éduqué durant ses six premières années de vie. Pour ce faire, la ville de Toronto a mis en œuvre un projet de collaboration entre l'école, les services de la petite enfance et les services socio-éducatifs. Il s'agit de réunir les trois volets de la maternelle, de la garde d'enfants et du soutien aux parents en un seul programme conçu pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants en même temps qu'aux besoins des parents. Grâce aux sites de « Toronto First Duty », les parents peuvent accéder à toute la gamme des soutiens à l'enfance et à la famille disponibles dans leur communauté.

De par le caractère très multiculturel de la ville de Toronto, ce projet a également pour ambition de favoriser l'intégration des familles migrantes et de soutenir ces familles au moment de la transition vers l'école.

[6] « Toronto First Duty » - Disponible sur : https://www.oise.utoronto.ca/atkinson/About_Us/What_We_Do/Toronto_First_Duty/

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La population suisse est caractérisée par une importante diversité avec plus de 190 nationalités parmi la population vivant dans le pays. En plus des quatre langues nationales, on y recense plus de dix communautés religieuses et pas moins d'une dizaine de langues largement répandues. De plus, parmi la population de nationalité suisse, une personne sur huit est née à l'étranger et a, par conséquent, elle-même expérimentée la migration (OFS, 2021). Le caractère multiculturel de la population est d'autant plus présent dans des régions urbaines telles que Genève où 40% de la population du canton est étrangère (OCSTAT, 2021).

Cette diversité constitue une richesse pour la société, mais elle constitue aussi un défi en matière de scolarisation et d'égalité des chances scolaires. En effet, dans le canton de Genève, 42 % des élèves scolarisés sont considérés comme allophones et plus de 160 nationalités sont représentées à l'école obligatoire (Engel & Le Roy-Zen Ruffinen, 2015).

En réponse à cette réalité et à un public scolaire de plus en plus divers, des incitatives pour favoriser l'égalité des chances et promouvoir une école inclusive se sont multiplié en Suisse au fil des années.

La publication des premiers résultats PISA en 2000 a également mis en exergue l'importance de l'EAJE. La petite enfance y est décrite comme une étape cruciale pour le bon développement cognitif, émotionnel, moteur, linguistique et social de l'enfant, au cours de laquelle des impulsions déterminantes peuvent être données (Buholzer, 2012).

En effet, un nombre croissant d'études ont montré les effets bénéfiques d'un encouragement précoce sur le parcours scolaire futur des enfants, en particulier pour ceux issus de milieux défavorisés (Arnold, Zeljo, Doctoroff & Ortiz, 2008 ; Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005 ; Peters, et al., 2010). Dans ce contexte, l'EAJE semble une solution pertinente pour promouvoir et assurer l'égalisation des chances scolaires.

Ainsi, dans ses cinq rapports publiés entre 2001 et 2018, l'OCDE souligne l'importance des premières années de la vie qui constituent les bases de l'apprentissages futurs et du développement des compétences. De plus, elle soutient l'idée selon laquelle l'investissement dans les services d'EAJE de qualité serait rentable au regard des bénéfices en termes de résultats d'apprentissage à long terme (OCDE, 2001 ; 2007 ; 2012 ; 2015 ; 2018a). Néanmoins, sa dernière publication en date attire l'attention sur le besoin d'accompagner la transition de l'EAJE à l'école primaire pour faire perdurer les effets bénéfiques de cette éducation précoce (OCDE, 2018b).

> Le passage de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire est une étape majeure pour tous les enfants. Une expérience encourageante et sereine à ce stade influencerait leur capacité à s'épanouir pleinement à l'école, sur les plans à la fois sociaux et éducatifs. Il apparaît donc primordial d'invertir dans la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'efficacité des transitions aux différentes étapes de la petite enfance pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants à long terme. (OCDE, 2018b, p. 13).

2.1 Une politique de l'EAJE en faveur de l'équité

En Suisse, l'EAJE représente néanmoins un sujet de discorde au sein de l'ensemble des partis politiques, comme le prouve les nombreuses interventions parlementaires et la couverture médiatique dont elle fait l'objet (OFAS, 2008). Devenu un enjeu politique majeur depuis plus d'une décennie, elle polarise le débat entre celles et ceux qui estiment que la petite enfance relève davantage de la sphère privée, et celles et ceux qui revendiquent sa légitimité en tant que service public.

Par conséquent, une division persiste entre les acteurs politiques sur la question du financement étatique (Commission Suisse pour l'UNESCO, 2019). L'absence de consensus politique est certainement l'une des principales causes d'un développement tardif de l'EAJE en Suisse en comparaison à la moyenne des pays de l'OCDE (Burger, Neumann & Brandenberg, 2017).

En effet, dans les débats actuels autour de la politique d'EAJE, la Suisse est généralement considérée comme un mauvais élève parmi les pays de l'OCDE, avec une politique d'EAJE décrite comme un « patchwork peu efficace » par la Commission Suisse pour l'UNESCO (2019). Néanmoins, alors que le taux de fréquentation dans les structures d'EAJE est longtemps resté inférieur à la moyenne des pays de l'Union européenne, la tendance s'est inversée suite à l'adoption de à la Loi fédérale sur les aides financières à l'accueil extra-familial pour enfants et au lancement, en 2003, du programme d'incitations qui l'accompagne, qui ont considérablement fait augmenter l'offre de places (OFAS, 2018).

Plus récemment, on constate que l'idée selon laquelle l'EAJE représente un levier potentiel dans la lutte contre la pauvreté et la promotion de l'intégration et la cohésion sociale se diffuse dans de nombreuses instances politiques. La question de l'EAJE prend alors une place accrue dans l'agenda politique de l'Office Fédérale des Assurances Sociale (OFAS), donnant lieu au développement de programmes d'encouragement précoce qui visent à lutter contre la pauvreté (CFM, 2012). Parallèlement, l'Office Fédérale de la Santé Publique (OFSP) place également une importance accrue aux structures d'EAJE en tant que lieux privilégiés pour la promotion de la santé et la prévention durant la petite enfance (OFSP, 2018). En outre, comme nous le verrons ci-dessous, l'encouragement précoce se trouve au cœur des Programmes d'Intégration Cantonaux (PIC) du Secrétariat d'État aux migrations (SEM, 2016) et se

dessine comme une partie intégrante d'une politique de promotion de l'intégration et de la cohésion sociale en Suisse.

On constate ainsi un certain élargissement des missions assignées au secteur de l'EAJE qui ne se destine plus uniquement à un mode de garde permettant l'accès au marché de travail des mères, mais qui vise à lutter contre les inégalités.

2.2 L'inégalité d'accès à l'EAJE : un facteur de renforcement des inégalités

En Suisse, si les débats sur l'utilité, les objectifs et les contenus des programmes d'EAJE se sont fortement intensifiés au cours des 10 dernières années, la question de l'accès à ces programmes devient centrale.

Alors que pour des pays tels que l'Allemagne, le Canada, la Grande-Bretagne et les pays scandinaves le besoin d'offrir une éducation à la petite enfance à tous paraît être une évidence, la Suisse semble hésitante et toujours attachée à l'idée que l'éducation des jeunes enfants est de la seule responsabilité des parents. De ce fait, en comparaison internationale, la part du financement de l'EAJE qui revient aux familles est plus élevée que la moyenne des pays européens (Burger et al., 2017). Comme l'indique le rapport du Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation :

> En Suisse, les pouvoirs publics participent moins au financement de cet accueil, de sorte que ses coûts sont sensiblement plus élevés pour les parents que dans les pays voisins tels que la France, l'Allemagne et l'Autriche : leur charge représente une part deux à trois fois supérieure du revenu privé brut (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2018, p. 74).

La conséquence étant une inégalité d'accès aux offres éducatives de la petite enfance.

De plus, il s'avère que le temps d'accueil hebdomadaire des jeunes enfants dans les structures d'EAJE est considérablement plus court que dans bon nombre d'autres pays européens, avec une moyenne de 18 heures hebdomadaire pour la Suisse et de 27,4 au niveau européen (OFS, 2016).

Dans une plus grande mesure, nous constatons que les conditions socio-économiques des parents jouent un rôle primordial dans la décision de recourir ou non à une offre d'accueil (Abrassart & Bonoli, 2015 ; Knoll, 2016 ; Schmid, Kriesi & Buchmann, 2011 ; Stamm, 2009) et dans la durée de la prise en charge (Burger et al., 2017).

Dans une perspective de lutte contre les inégalités, il s'avère donc essentiel d'alléger la charge financière supportée par les familles puisque les enquêtes nationales ont montré que les enfants de familles

défavorisées sur le plan socio-économique fréquentent plus rarement les structures d'accueil que les enfants de foyers privilégiés. Pourtant, les recherches démontrent que ce sont précisément ces enfants qui profiteraient le plus d'une telle prise en charge extra-familiale. L'unique moyen de démocratiser l'accès à l'EAJE semble alors être de renforcer les dépenses publiques dans ce domaine et de modifier le système des subventions, qui auraient pour effet d'alléger les coûts supportés par les familles.

Selon les statistiques de l'OCDE (2019), les allocations familiales financées par les pouvoirs publics représentent en moyenne 1,974 % du produit intérieur brut (PIB) dans les pays de l'OCDE, mais n'atteignent que 1,717 % pour cent en Suisse (chiffres de 2017). En plus, les investissements publics pour l'EAJE sont plus faibles que la moyenne des pays de l'OCDE. En Suisse ils constituent que 0,2 du PIB, contre une moyenne de 0.8 % pour l'ensemble des pays membre (OCDE, 2018a).

La conséquence de ces coûts importants à la charge des familles est une surreprésentation des familles suisses dans les structures de la petite enfance, notamment dans les zones urbaines avec une forte mixité culturelle (Ville de Genève, 2015).

2.3 L'encouragement précoce

En réponse à cette situation, la Commission Fédérale des Migrations (CFM) a lancé un appel d'offres relatif au projet « Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire » en juillet 2009. Cette initiative a fait suite à deux publications mandatées par de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (voir Efionayi-Mäder et al., 2008 ; Kaufmann et al., 2008) portant sur la nécessité de développer des projets l'encouragement précoce dans le cadre familial afin de favoriser l'intégration des enfants et des parents issus de la migration. Elle fait également écho à l'étude menée par le Forum suisse pour l'Étude des Migrations et de la Population, mandatée par la Commission Éducation et Migration de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), qui explore les possibilités et les pistes pour accroître la participation des parents migrants dans le domaine préscolaire et de l'école enfantine (0 à 6 ans) (Moret & Fibbi, 2008).

Cet intérêt accru pour le domaine de la petite enfance se manifeste également par la publication de nombreuses études mandatées par la Commission suisse pour l'UNESCO portant sur la formation des professionnels de la petite enfance en Suisse et la qualité de l'EAJE (voir Kovacs, 2008 ; Stamm, 2009 ; Wustman Seiler & Simoni, 2012 ; Stern, Schwab Cammarano, Gsschwend & Sigrist, 2018). L'étude de Stamm (2009) déplore notamment « que le personnel pédagogique des structures de l'encouragement précoce ne soit pas suffisamment préparé pour faire face aux défis particuliers du travail avec des groupes d'enfants qui se caractérisent par leur diversité culturelle et intellectuelle et par leur complexité sociale » (Buholzer, 2012, p. 3).

En 2009, Schulte-Haller a également publié un rapport, mandaté par la Commission Fédérale pour les questions de Migration (CFM), sur la recherche, la pratique et la politique dans le domaine de l'encouragement précoce. Le rapport fait également état des différents champs d'action possibles et émet des recommandations en matière d'encouragement précoce (Schulte-Haller, 2009).

Cet aperçu des publications montre que le domaine de la petite enfance fait l'objet d'un intérêt marqué de la part d'acteurs politiques variés depuis un peu plus d'une décennie, en particulier dans le domaine de l'intégration des familles migrantes.

Il n'est donc pas étonnant que, ces dernières années, la petite enfance et le potentiel qu'elle représente pour les processus d'apprentissage et de formation, ait retenu l'attention des milieux spécialisés et ait également fait l'objet d'un intérêt particulier dans le domaine de la formation et de la politique sociale (Buholzer, 2012, p. 9).

En effet, réalisant le potentiel que représente le domaine préscolaire pour l'intégration des étrangers et leurs familles, la CFM s'est engagé dans ce domaine et la question de « l'intégration des enfants issus de la migration a dès le départ trouvé sa place dans les discussions relatives à l'accueil, la formation et l'éducation de la petite enfance » (Buholzer, 2012, p. 4). Il s'agit également d'accroître l'accès à l'offre éducative de la petite enfance pour les familles migrantes qui sont, comme nous l'avons évoqué précédemment, sous représentées dans les structures d'EAJE.

Dans cette même lignée, les Programmes d'Intégration Cantonaux (PIC) ont été lancés en 2014 dans le but de renforcer les mesures d'intégration déjà en place dans les cantons, de combler les lacunes existantes et d'aplanir les différences régionales (ODM, 2011). Ainsi, la Confédération apporte un soutien financier pour les projets qui répondent aux objectifs des trois piliers suivants :

a. Information et conseil (primo information et besoin particulier d'encouragement de l'intégration ; conseil, protection contre la discrimination)
b. Formation et travail (langue, encouragement précoce, employabilité)
c. Compréhension et intégration sociale (interprétariat communautaire, intégration sociale) (ODM, 2011)

L'encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire s'inscrit donc dans le deuxième pilier de l'encouragement spécifique de l'intégration. En adoptant une vision holistique de l'enfant, la participation active des parents est considérée comme un enjeu essentiel au développement harmonieux de l'enfant et à l'intégration des familles. Comme préalable à la participation des familles aux activités proposées, il apparaît essentiel d'offrir une information adaptée, un accompagnement personnalisé et une collaboration entre tous les acteurs du terrain permettant à terme une plus grande autonomie et meilleure intégration des jeunes familles migrantes. Il s'agit de développer des outils

d'information, de dépistage et d'orientation pour accompagner les parents au développement en pleine santé tant physique que psychique de leurs enfants (BIE, 2017).

Les objectifs du PIC II pour le canton de Genève se déclinent en mesures, permettant un accompagnement de qualité des parents et des professionnels de la grossesse jusqu'à l'entrée à l'école obligatoire. Afin de concrétiser ces objectifs, l'accent a été mis d'une part sur la qualité des prestations proposées et d'autre part sur de projets d'accompagnement aux transitions (arrivée d'un enfant, déménagement, l'entrée dans une structure de la petite enfance, entrée à l'école obligatoire, etc.).

Le projet « Bientôt à l'école ! » s'inscrit de ce fait dans ces objectifs cantonaux, en particulier le mesure 5.3 détaillé ci-dessous :

Objectif cantonal	L'offre de prestations intra- et extra-familiales dans le domaine de la petite enfance est renforcée afin de promouvoir l'égalité des chances des enfants, en particulier allophones.
Mesure 5.3	Encourager les activités permettant de développer une forme de coéducation et en particulier renforcer les compétences parentales lors des moments de transition (ex. : période périnatale, déménagement, début de l'école obligatoire, etc.)

Source : (BIE, 2017, p. 27)

Ainsi, les programmes d'intégration cantonaux (PIC) fournissent aux cantons un cadre général regroupant les offres d'encouragement spécifique de l'intégration. Dans ce cadre, l'Agenda Intégration Suisse (AIS) vise à assurer une mise en place plus précoce et plus intense des mesures spécifiques pour les réfugiés et les personnes admises à titre provisoire. Parmi les mesures proposées, le canton de Genève propose une prestation AIS-petite enfance qui vise à permettre une socialisation et une intégration des enfants de 0 à 5 ans ayant d'un permis F ou B réfugié acquis après le 1er mai 2019. Cette prestation se décline en cinq mesures qui se destinent à la fois aux jeunes enfants et leurs parents :

1. Présentation du programme
2. Entretiens familiaux
3. Lieux d'accueil et d'animation pour enfants de 0 à 5 ans et leurs familles
4. Intervention à domicile

5. Accueillir l'enfant à mi-temps dans des institutions de la petite enfance durant la dernière année avant l'entrée à l'école obligatoire[7]

En somme, nous constatons que les programmes d'encouragement précoce visant à promouvoir la santé et le bon développement des jeunes enfants et à renforcer les compétences et les ressources des parents se sont multipliés. Ces programmes prennent des formes diverses telles que l'accompagnement de la maternité, l'éducation et l'accueil extra-familial (structures d'EAJE ou groupes de jeu) et les programmes de visite à domicile.

2.4 Les mesures politiques de gestion de la diversité culturelle dans l'espace scolaire

Face au constat d'inégalité scolaires persistantes, différentes mesures ont été prises par les pouvoirs politiques genevois visant à aider et à soutenir l'intégration scolaire des enfants migrants (ou issus de la migration).

Il convient tout de même de rappeler que les inégalités scolaires ne sont pas uniquement expliquées par l'appartenance culturelle des élèves puisque leur milieu socio-économique représente également un facteur déterminant (Le Roy-Zen Ruffinen, Soussi & Evrard, 2013).

En matière d'accueil des enfants primo-arrivants allophones dans l'enseignement primaire genevois, plusieurs cas de figure existent. Selon l'âge de l'enfant, celui-ci intégrera une classe d'ordinaire (au cycle I) ou verra son emploi du temps partagé entre une classe d'accueil à mi-temps et la classe ordinaire (Rastoldo, Wassmer, Evrard & Kaiser, 2013).

En ce qui concerne l'encouragement à la scolarisation des élèves migrants (ou issus de la migration), il importe de souligner le rôle central de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, ci-après). À travers une série de rapport et de recommandations, elle a en effet contribué à diffuser l'idée que l'école devrait reconnaître et valoriser de la diversité linguistique des élèves. Ces recommandations ont ainsi donné lieu à l'instauration des cours de langue et culture d'origine ainsi que le renforcement de la présence des activités d'éveil aux langues.

Une autre mesure mise en œuvre dans le canton de Genève est la constitution du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) qui vise à lutter contre les inégalités scolaires. En mettant à disposition des moyens supplémentaires pour les écoles fréquentées par un public socio-économiquement défavorisé, l'objectif visé est l'amélioration de la qualité dans les écoles populaires et l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. Au-delà des ressources supplémentaires octroyées à ces écoles (taux d'élèves par

[7] L' Agenda intégration suisse (AIS) - Disponible sur: https://www.ge.ch/agenda-integration-suisse-ais/ais-personnes-refugiees

classe plus bas, présence d'un éducateur dans l'école, etc.), il est demandé aux établissements REP de renforcer la collaboration avec les partenaires externes locaux (communes, associations de quartier, etc.) et de porter une attention particulière au lien famille-école. En effet, de nombreuses recherches (Henderson & Mapp, 2002 ; Chemouny, 2014 ; Deslandes, 2019) démontrent l'importance d'une collaboration famille-école de qualité pour la réussite scolaire de l'élève.

Dans cette optique de favoriser les liens famille-école, l'initiative « sacs d'histoire » du Département de l'Instruction Publique et du Bureau d'intégration des étrangers du canton de Genève a été mise en œuvre en 2007. Ce dispositif, qui s'adresse aux élèves du cycle I et leurs familles, offre la possibilité aux familles de lire et d'écouter des histoires en français et dans leurs langues d'origine. Les « Sacs d'histoire » représentent à la fois une manière de valoriser la diversité linguistique des familles, mais également une invitation à construire un partenariat avec les parents.

Pour finir, L'Agenda Intégration Suisse – scolaire propose des mesures visant à offrir aux enfants de 5 à 12 ans, ayant d'un permis F ou B réfugié acquis après le 1er mai 2019, un programme de soutien et d'accompagnement scolaire. L'une des spécificités de ce programme est le fait que l'élève et ses parents bénéficient d'un·e accompagnateur·trice qui parle la langue d'origine de la famille. Les mesures proposées par ce programme sont les suivantes :

1. Présentation du programme : l'enfant et ses parents peuvent bénéficier d'un·e accompagnateur·trice scolaire parlant leur langue d'origine lors de l'inscription à l'école et durant les premières semaines.
2. Accompagnement familial et scolaire : L'accompagnateur·trice scolaire facilite une compréhension mutuelle. Il·elle peut accompagner la famille lors d'un changement d'école ou lors du passage au cycle d'orientation. L'accompagnateur·trice peut également aider l'enfant en cas de difficulté lors de l'apprentissage de la lecture en français.
3. Cours en langue d'origine : l'enfant est encouragé à conserver et à renforcer sa maîtrise de sa langue maternelle à travers des cours de langue d'origine gratuits.
4. Intervention à domicile : Lorsque le besoin est identifié, des professionnel·le·s peuvent apporter un soutien à domicile et répondre aux questions des parents concernant l'éducation de leur enfant.
5. Besoins particuliers : Des activités complémentaires à celles qui sont disponibles pour tous les élèves peuvent être proposées pour faciliter ou renforcer l'intégration scolaire de l'enfant[8].

[8] Le programme genevois de l'Agenda Intégration Suisse - Disponible sur: https://www.ge.ch/dossier/geneve-soutient-integration-etrangers/agenda-integration-suisse/programme-genevois-agenda-integration-suisse

3. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Avant de faire état de la recherche empirique sur la collaboration familles-école dans des contextes de diversité culturelle, il apparaît nécessaire de présenter certains apports conceptuels guidant nos analyses. Nous allons donc, dans ce chapitre présenter une définition conceptuelle de la culture et de la diversité ainsi que deux modèles théoriques sur la collaboration familles-école. Ensuite, le cadre théorique de l'intervention interculturelle (Cohen-Emerique, 2015) nous donnera un cadre d'analyse de l'intervention auprès des parents à travers une approche de communication interculturelle.

3.1 Culture et diversité

Le concept de culture trouve son origine dans le champ de l'anthropologie et permet de donner un sens à l'expérience humaine et sociale. Dans son sens anthropologique, la culture se définit comme une organisation collective et un système de représentations. En d'autres mots, la culture représente un ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe. Contrairement à certaines idées reçues, la culture n'est pas un catalogue d'attributs (religion, langue, comportement, ...) mais bien la signification du réseau de ces attributs entre eux.

Ainsi, la culture est une production humaine servant à la fois de repère à un individu et de structure aux sociétés. En ce sens, elle représente un outil nécessaire pour partager une même lecture du monde avec les membres du groupe auquel un individu appartient. Le concept de culture est donc fortement lié à la question d'appartenance à un groupe et aux processus de socialisation spécifiques à chaque groupe (Lüsebrink, 1998).

Si la culture se transmet à travers l'histoire, il importe cependant de rappeler que le concept de culture n'a rien d'une notion figée, statique ou déterministe. Étant profondément perméables et dynamiques, les cultures s'influencent entre elles et évoluent avec le temps. Pour cette raison, une conception essentialiste et déterministe de la culture est à prohiber. Comme l'illustre la citation de Porcher (1994) toute culture se caractérise par un dynamisme et le métissage des cultures :

> Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages sont évidemment essentiels à la compréhension, même s'il n'est pas nécessaire de les maitriser pour opérer en elle. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute culture, son côté « tatoué », sa dimension « tigrée », son aspect « arlequin ». Le patrimoine est toujours d'origines multiples, et cela ne l'empêche nullement d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires. (Porcher, 1994, p. 10)

Le concept de diversité renvoie quant à lui aux différences entre les personnes et surtout entre les groupes : « La diversité renvoie aux différences parmi les peuples. Bien qu'il y ait de nombreuses différences parmi les individus, les éducateurs multiculturels font habituellement référence aux différences de groupes » (Grant et Ladson-Billings, 1997, p. 93). Le concept de diversité est donc large, englobant à la fois des différences raciales, ethniques, de genre ou de statut socio-économique ; auxquelles peuvent s'ajouter, selon les auteurs, les différences concernant la langue, la religion, les habilités (ou le handicap), l'âge et l'orientation sexuelle (Grant & Ladson-Billings, 1997).

De par sa définition polysémique, le concept de diversité est fréquemment utilisé dans la recherche scientifique, mais également dans les médias et les discours politiques. La large diffusion du terme diversité tient non seulement à son caractère polysémique et flou, mais également sa capacité à « s'adapter à toutes sortes de contextes institutionnels et culturels et de correspondre à toutes sortes de perspectives théoriques et de conceptions du changement social » (Laufer, 2009, p. 41).

3.2 La collaboration

Aujourd'hui, l'impératif de collaboration qui s'impose dans les institutions préscolaires et scolaires semblerait vouloir réduire l'asymétrie entre les professionnels et les parents historiquement encrée. Cette nouvelle norme institutionnelle de collaboration entre parents et professionnels est généralement qualifiée de partenariat famille-école dans les contextes scolaires et traduit par le terme « coéducation » dans le champ de la petite enfance (Conus & Ogay, 2014 ; Rayna & Rubio, 2010).

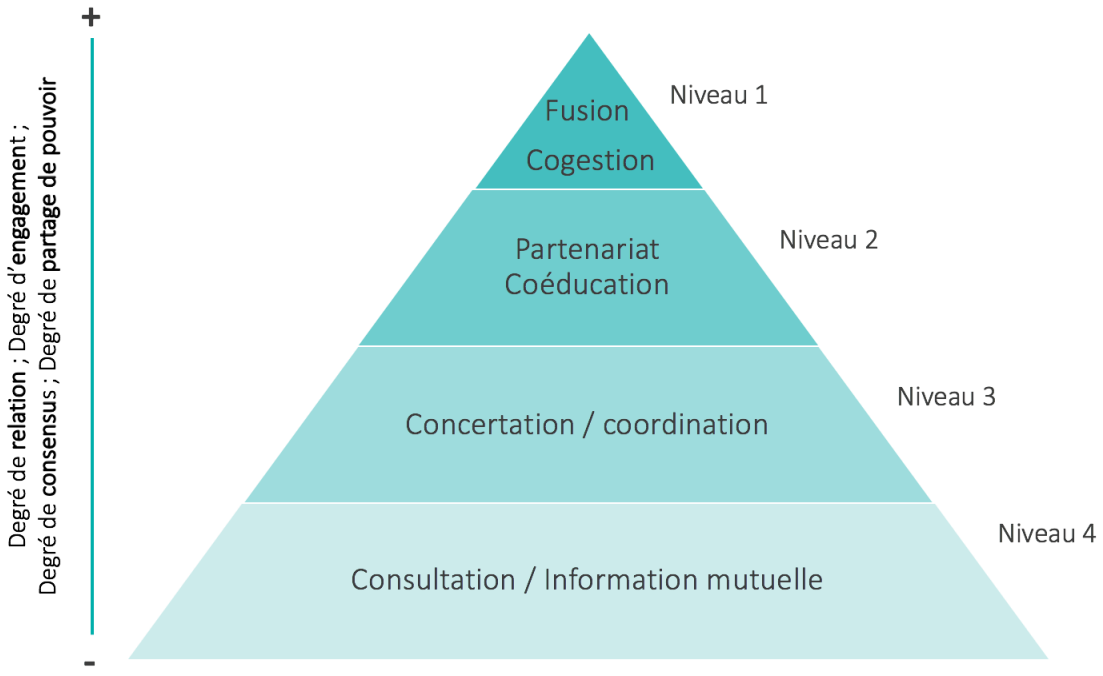
Toutefois, au-delà de la variété terminologique, la relation qui se noue entre parents et professionnels doit être pensée de façon dynamique et évolutive (Maraquin, 2015). Dès lors, il est difficile de donner une définition unique à la collaboration famille-école ou aux termes qui s'y rapportent car il varie en fonction des contextes et des individus qui le mettent en œuvre.

Dans la littérature scientifique dans le champ de l'éducation, la collaboration est généralement considérée comme un terme générique désignant le lien qui unit deux parties. Le partenariat ou la coéducation étant des formes particulières de collaboration. Cependant, dans la littérature anglophone

« collaboration » et « partnership » sont le plus souvent utilisés comme synonymes (Landry, 1994 ; Larivée, 2008).

Ainsi, Larivée (2010) propose un modèle qui schématise les diverses formes de collaboration parent-professionnel en fonction du degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir. Nous pouvons voir de la figure ci-dessous que le 4er niveau se limite à un échange d'informations alors que le 1er niveau représente une fusion ou une cogestion, qui pose évidemment des problèmes de confusion des rôles.

Figure 1 : Les diverses formes de collaboration parents-professionnel de l'éducation



Source : Adapté de Larivée (2010)

Ce modèle se pose comme pertinent pour notre recherche car il traite des enjeux de pouvoir dans la relation collaborative. Cependant, il sous-entend une certaine symétrie des acteurs. En réalité, l'opposition entre savoir professionnel et savoir parental (perçu comme subjectif) prédétermine une asymétrie dans la relation familles-école (Huches & Mac Naughton, 2000). Cette asymétrie serait d'autant plus marquée lorsque les acteurs ne partagent pas une proximité culturelle.

En effet, nous avons tous tendance à considérer les normes sociales dont nous sommes porteurs comme légitimes, à l'inverse de celles de l'Autre culturel[9]. De surcroît, les professionnels qui véhiculent la norme sociale majoritaire auront tendance à considérer qu'il est de leur devoir d'intervenir afin de corriger une socialisation suivant une norme minoritaire, considérée comme déviante et déficitaire (Conus & Ogay, 2018).

À cet égard, une décentration est nécessaire pour penser le rapport à l'altérité et l'action professionnelle.

En s'appuyant sur une enquête menée auprès de familles migrantes au Québec, Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont distingué six modèles de collaboration familles-école, sur la base notamment des questions de répartition des fonctions de socialisation, instruction et éducation.

Figure 2 : Modèles de collaboration

Modèles	Significations
L'implication assignée	Relation asymétrique où la famille doit se conformer à la norme établie par l'école.
La collaboration partenariale	Relation égalitaire où la valeur et la capacité de chaque partie sont reconnues.
La collaboration avec espace de médiation	Relation asymétrique en relais, nécessitant l'intervention d'un tiers.
La collaboration distance assumée	Relation asymétrique, mais fonctionnelle, où les familles sollicitent la communauté comme ressource.
La collaboration fusionnelle	Relation asymétrique et personnelle, où l'école se rapproche de la famille
La collaboration en quête de visibilité	Modèle 3 et 4, sans ressources disponibles de la communauté ou de l'école

Source : Adapté de Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi (2008)

[9] Ici, l'Autre culturel désigne la figue d'altérité que représente le parent migrant et avec qui la relation « remet en question les structures de base de notre compétence à interpréter les signes de notre environnement et à conduire nos actions » (Krewer, 1999, p. 98, cité par Leanza, 2005).

Il convient donc de se demander quelle est la meilleure stratégie à adopter pour une collaboration familles-école susceptible de favoriser la réussite scolaire des élèves ?

Les auteures démontrent que le modèle de l'implication assignée, bien que souvent privilégié par l'institution, est loin de représenter la meilleure solution. Elles ajoutent également que le rôle des communautés est important et déplorent qu'il soit largement sous-estimé dans la recherche dans les politiques éducatives. Pourtant, il apparaît clairement que les communautés culturelles ou religieuses peuvent représenter de réels soutiens à la réussite scolaire des élèves (Frideres, 2005). Les auteurs soulignent à ce propos l'impact important du milieu d'accueil des migrants et de l'accès aux ressources. Il est donc intéressant de considérer et de s'appuyer sur le rôle de soutien joué par les communautés. Les familles y trouvent non seulement des personnes ressources, des interprètes, mais également des modèles de réussite pour leurs enfants.

Cette étude a également mis en lumière que les stratégies familiales sont multiples et qu'elles ont la potentialité d'être corrélées à la réussite scolaire de leur enfant. Il est donc nécessaire de ne pas considérer la relation normative imposée par l'école (modèle 1) comme étant l'unique modèle valable.

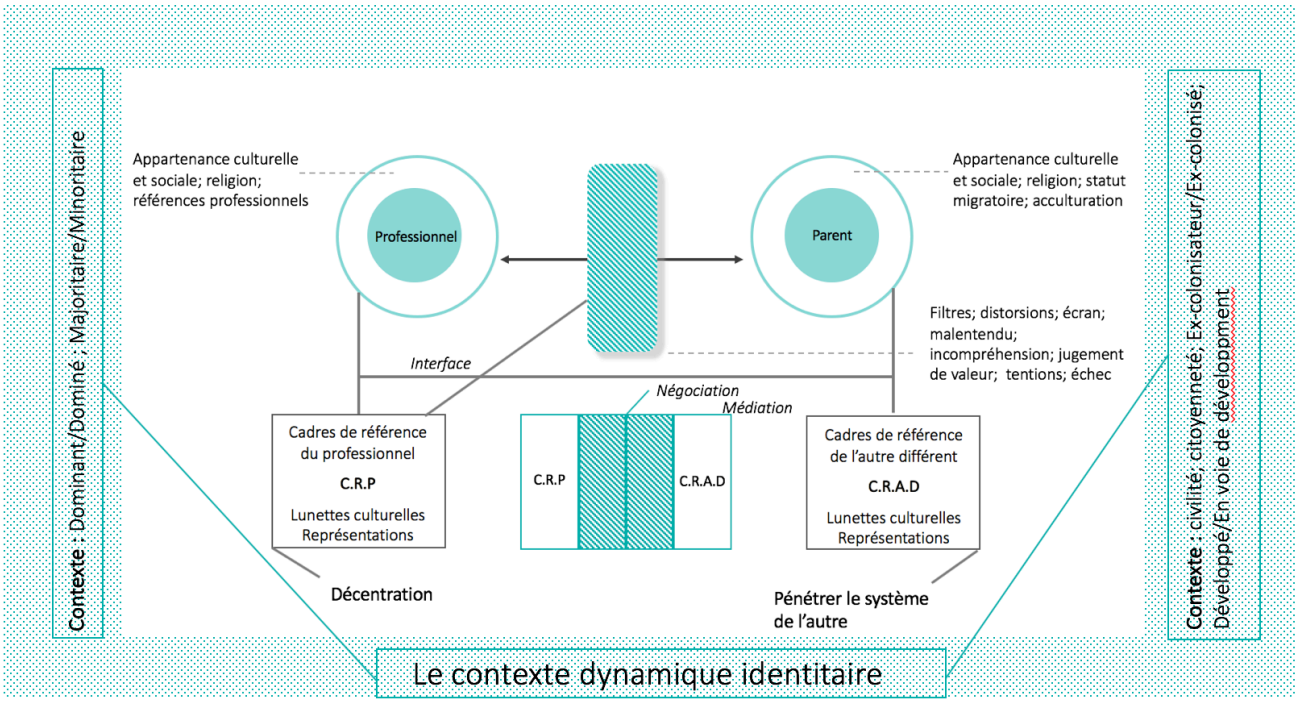
3.3 La communication interculturelle

Le modèle développé par Cohen-Emerique (2015) nous permet d'appréhender la communication interculturelle dans le cadre de l'intervention socio-éducative et d'illustrer les mécanismes à l'œuvre dans l'interaction.

Les acteurs véhiculent des normes sociales plus ou moins éloignées en fonction de leur proximité socio-culturelle, pouvant par conséquent donner lieu à des discontinuités et des dissonances.

Dans le contexte scolaire, nous pouvons placer d'un côté et de l'autre l'identité professionnelle de l'enseigant·e et de l'autre celle du parent migrant (figure d'altérité). Tous deux sont représentés dans leur microsystème qui représente le « foyer d'élaboration de sens » (Cohen-Emerique, 2013, p.4). Dans la partie inférieure du schéma, les cadres de référence des deux acteurs représentent les grilles de lecture qui sont produites à partir des appartenances multiples et du contexte. Au centre du modèle, l'interaction apparaît comme un processus d'attribution de sens et une dynamique de confrontation identitaire qui parcourt trois étapes spécifiques : (1) la décentration : à travers la prise de conscience de son propre cadre de références ; (2) la découverte du cadre de référence de l'autre et (3) le dialogue interculturel sous la forme d'une négociation-médiation (Cohen-Emerique, 2013).

Figure 3 : Schéma de l'interaction interculturelle



Source : Adapté de Cohen-Emerique (2015)

Dans une approche interactionniste, la différence interculturelle est définie non pas comme une caractéristique individuelle et statique mais comme émergeant de l'interaction entre les acteurs (Abdallah-Pretceille, 1985). Ainsi, la différence culturelle dans la communication est le résultat de l'interaction, plus ou moins harmonieuse, entre les références culturelles du parent (d'ailleurs ou d'ici), de l'enseigant·e (d'ici ou d'ailleurs) et du contexte institutionnel. Comme le soulignent Ogay et Edelmann (2011), « c'est dans cette interaction, dans cette relation, que réside la différence culturelle » (p. 51).

Ainsi, la communication interculturelle doit être comprise comme un processus dynamique et producteur de sens dans lequel les interlocuteurs s'influencent réciproquement. « C'est l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois. C'est un processus ontologique, d'attribution de sens et de dynamique de confrontation identitaire qui peut soit évoluer vers un affrontement identitaire, soit vers un rapprochement » (Cohen-Emerique, 2013, p.14).

4. REVUE DE LA LITTERATURE

Dans ce chapitre, nous présenterons la littérature scientifique qui traite des enjeux qui se jouent dans la collaboration famille-école ainsi que les défis spécifiques à cette relation dans des contextes de diversité culturelle. En effet, alors que la relation famille-école est un enjeu important de la réussite scolaire des élèves, il nous paraît important de mettre en lumière la spécificité des relations famille-école au regard de la culture scolaire et de relations à l'altérité. Nous terminerons par quelques pistes identifiées par les chercheurs pour soutenir l'implication de parents migrants, en reconnaissant leurs compétences et leurs stratégies.

4.1 La relation famille-école

Historiquement, la relation famille-école était marquée par une coupure et une volonté d'extraire l'enfant de l'influence de son milieu. Cette séparation entre les sphères familiales et scolaires était considérée comme essentielle pour que l'école puisse accomplir sa mission d'intégration citoyenne (Bouveau, Cousin & Favre, 1999).

Ce sont premièrement les travaux sur la reproduction des inégalités sociales par l'école qui ont déstabilisé cette idée. Ensuite, les travaux d'Epstein (1987, 1991, 1995) ont mis en lumière l'importance des liens positifs entre les parents et les enseignant·e·s pour la réussite scolaire des élèves. Il est dès lors apparut nécessaire de construire une relation collaborative harmonieuse entre l'école et les familles et de favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Depuis, de nombreuses études ont démontré une corrélation entre la qualité de la relation famille-école et le succès scolaire des élèves (Boonk, Gijselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Hill & Taylor, 2004 ; Jaeggi, Osiek, & Favre, 2003 ; Patrikakou, Weissberg, Redding & Walberg, 2005 ; Wilder, 2014). La qualité de la relation famille-école est dès lors perçue comme un enjeu important de la réussite scolaire des élèves. Cependant, l'impératif d'impliquer les familles dans la lutte contre l'échec scolaire engendre un bouleversement dans la façon de penser la division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010).

Cette volonté de rapprochement avec les familles s'inscrit également dans un contexte de transformation générale des institutions publiques. En effet, dans une visée de lutter contre les inégalités sociales, les différentes institutions publiques cherchent à créer davantage de symétrie dans les rapports sociaux entretenus entre les différents professionnel·le·s et leurs usagers. Cette recherche

de symétrie n'a donc pas échappé à l'institution scolaire qui est dorénavant appelée à collaborer et ouvrir l'école aux parents afin de lutter contre l'échec scolaire.

Ainsi, parents et enseignant·e·s doivent répondre à de nouvelles attentes institutionnelles et se considérer comme des partenaires éducatifs (Conus & Ogay, 2018). Dans les institutions scolaires, la collaboration entre les enseignants et les familles est actuellement une injonction à laquelle les enseigant·e·s doivent répondre. Cette injonction impose également aux parents certaines normes et attentes en matière d'implication et de collaboration. Cependant, un nombre croissant de recherche montre que les enseignant·e·s et les parents interprètent les attentes institutionnelles de manière différente en fonction de leurs ressources, de leurs expériences personnelles et de leur milieu socioculturel. Cette diversité des rapports entretenus entre les acteurs ne permet donc pas toujours la reconnaissance mutuelle des acteurs et l'établissement d'un réel partenariat famille-école (Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008).

Ogay (2017) met en lumière la fragilité de cette relation entre l'école et les familles et relève un paradoxe : « l'école a de fortes attentes envers les parents, qui devraient soutenir à la maison le travail de l'école » alors 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 s'avère donc difficile pour les parents qui sont peu familier avec la culture scolaire de répondre aux attentes de l'école et de se conformer au rôle attendu.

4.2 La collaboration école-famille en contexte de diversité culturelle

Si le partenariat famille-école est à présent perçue comme une nécessité, sa mise en œuvre ne va pas de soi. La collaboration entre parents et enseignant·e se révèle être est un phénomène complexe qui comprend sa part de défis, en particulier dans des contextes de diversité culturelle.

En effet, dans un contexte où la collaboration parent-enseignant·e devient le mode opératoire privilégié, nous constatons que la difficulté de collaboration avec les parents en situation migration est souvent attribué à un manque de ressources de la part des familles (Périer, 2005). Il est toutefois plus rare que la question de l'ethnocentrisme institutionnel soit mise en cause dans la difficulté à opérationnaliser le partenariat famille-école.

Comme l'illustre, Changkakoti et Akkari (2008) la tradition monoculturelle de l'école est peu perméable à la diversification socio-culturelle de son publique :

> La diversité des cultures d'origine et des cultures familiales est peu prise en compte, et l'appropriation des rôles de parents d'élèves ainsi que la mise en œuvre de la mission de l'école se font dans un contexte d'asymétrie des relations, sur la base d'implicites non partagés (p. 419).

Par ailleurs, si la question de la réussite scolaire des élèves est l'intérêt commun de l'école et des familles, les représentations des rôles attendus dans cette réussite sont bien souvent divergentes (Dubet, 1997 ; Deslandes & Bertrand, 2004). Par conséquent, les tentatives de rapprochement des familles aux institutions se soldent fréquemment par des reproches. Ainsi, une prétendue inadéquation de leur style d'éducation est souvent mise en avant pour expliquer l'échec scolaire de l'enfant (Matthiesen, 2016). Celui-ci serait éloigné des conceptions normatives de la « bonne » parentalité et décrit comme étant trop autoritaire ou trop laxiste, trop patriarcal ou trop maternant, trop traditionnel, etc. A l'inverse, les normes et valeurs de l'école et de la société d'accueil seraient vues comme plus modernes et plus légitimes.

En conséquence, les familles sont souvent jugées comme étant démissionnaires, fermées ou encore incapables de remplir sa mission d'ascenseur social (Changkakoti & Akkari, 2008; Hohl, 1996). De plus, des explications culturalistes, liées à un prétendu décalage avec les normes et valeurs de la société d'accueil, sont souvent avancées pour expliquer l'échec scolaire de l'enfant issu de la migration (Akkari, 2008).

Cette rencontre entre les acteurs scolaires et les familles minoritaires, peu familières avec le mode de fonctionnement attendu et les cadres de références de l'école, produirait par conséquent des effets pervers de mise à distance des familles (Périer, 2005 ; Delay, 2011) et de renforcement des inégalités (Ogay & Cottou, 2014). En effet, étant largement défini par l'institution, l'appel au partenariat peut paradoxalement éloigner davantage les familles maîtrisant peu les codes et usages du monde scolaires et étant peu familières avec la culture dominante qu'incarne l'institution (Périer, 2005).

Cependant, les recherches qui se sont intéressées aux familles migrantes nous permettent de déconstruire le mythe du parent passif, démissionnaire ou désintéressé par l'école. Périer (2020) nous rappelle que les projets familiaux dans des situations de migrations sont très souvent liés à une ambition de promotion sociale pour laquelle l'école représentait un levier privilégié.

De nombreux auteurs appellent donc à déconstruire ce qu'ils décrivent comme étant un mythe du parent démissionnaire ou désinvesti. Cet appel est étayé par des résultats de recherche qui montre que les stratégies familiales sont plus complexes que ce que laisse paraître les discours institutionnels. L'engagement de ces familles envers la scolarité de leur enfant dépasse même parfois celui des autres familles (Changkakoti & Akkari, 2008; Hohl, 1996).

Cependant, Delay (2013) constate que ces familles, peu familières avec le « parler légitime » (Delay, 2013, p.145), s'autorisent généralement peu à prendre la parole lors des entretiens individuels avec les enseignant·e·s et acquiescent silencieusement en hochant la tête. Il apparaît donc essentiel de renforcer

le sentiment de compétence parentale pour permettre aux parents d'entrer en lien avec l'école. En effet, comme le démontre la recherche menée par Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso (2014) « les parents décident de participer au suivi scolaire de leur enfant en fonction de la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence et, dans une moindre mesure, des invitations à participer de la part des enseignants » (p. 90).

Il en découle la nécessité de penser des nouveaux paradigmes permettant une reconnaissance des diverses formes d'engagement parental, une valorisation des ressources familiales et la création d'un climat de confiance, de collaboration et de co-construction entre les deux parties. En effet, une diversité de stratégies familiales peut conduire à des collaborations famille-école susceptibles d'être efficaces, sous condition d'une reconnaissance réciproque et d'une prise de distance avec les logiques scolaires dominantes (Akkari & Changkakoti, 2009).

Pour conclure, nous pouvons dire que la collaboration familles-école est largement définie par l'institution et demandent une maîtrise des codes et usages de la culture scolaire. Les parents ne partent donc pas sur un pied d'égalité face à l'appel au partenariat. L'ethnocentrisme institutionnel, par absence de décentration et d'explicitation des normes institutionnels, peut empêcher certains parents d'être perçu comme de « bon » parent et renforcer une vision déficitaire à l'égard des familles minoritaires. Regrettablement, dans ce contexte, l'appel à la collaboration peut paradoxalement éloigner davantage les familles plus éloignées de la culture dominante.

4.3 Soutenir l'implication des parents

Pour les parents, comme pour leur enfant, l'entrée à l'école représente une entrée dans la culture de l'école (Bolsterli & Maulini, 2007). En ce sens, le rôle de parent d'élève s'acquiert par un processus d'acculturation à la culture scolaire (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion & Lecomte-Andrade, 2006).

Or, la création d'une relation famille-école positive comporte son lot de défis (Thomas, 2000), notamment en termes de difficultés de communication liées à l'absence d'interprètes. De plus, il s'avère nécessaire que les acteurs scolaires prennent conscience des enjeux liés à la migration et aux parcours migratoires des parents (Charette, 2018). En effet, plusieurs études ont souligné l'impact du vécu pré-migratoire et migratoire des familles sur l'adaptation et la scolarité des enfants immigrants et réfugiés (Hodes, 2000 ; Papageorgiou *et al*., 2000). Les difficultés auxquelles sont confrontées les familles immigrantes et réfugiées dans le pays hôte (conditions économiques précaires, isolement, connaissance limitée de la langue du pays d'accueil, problèmes légaux associés au statut, expériences de discrimination et d'exclusion) exercent également une influence sur l'adaptation sociale des jeunes et

de leurs familles (Montgomery, Rousseau & Shermarke, 2001). Face à la complexité de ces différents facteurs de vulnérabilité et de résilience, Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix (2008) souligne l'importance d'établir un lien de confiance entre les familles et l'école basée sur la compréhension mutuelle, la réciprocité et la confiance :

> Il importe de bien saisir la réalité de ces jeunes immigrants et réfugiés et de leur famille, afin d'identifier les sources de souffrance et de stress, de même que les forces et les ressources qui influencent l'apprentissage et l'adaptation des jeunes. À cet effet, la communication entre les représentants de l'école et les parents est essentielle pour que puisse s'établir un pont entre les deux mondes qui permette, d'une part, d'ajuster l'enseignement en fonction du vécu de ces jeunes, et favorise, d'autre part, le développement de nouveaux référents identitaires indispensables à l'adaptation dans la société hôte (p. 314).

Les conclusions de l'étude menée par Gremion et Hutter (2008) mettent en lumière la nécessité de rompre l'asymétrie relationnelle entre parents et enseigant·e·s et de mettre en œuvre un partenariat dans une optique expert-expert et une perspective de réciprocité et de respect mutuel. Pour ce faire, il s'agit non seulement d'intervenir auprès des familles en explicitant comment elles peuvent au mieux encourager et soutenir leur enfant tout au long de son parcours scolaire, mais surtout de reconnaître les stratégies familiales et le dynamisme éducatif dont font preuve les parents migrants.

Charrette (2018) ajoute que de plus amples recherches sont nécessaires pour permettre une meilleure compréhension des représentations sociales des parents envers l'école. Celles-ci permettraient notamment de mieux « décrypter leurs attitudes et leurs prises de position envers l'institution scolaire et divers enjeux associés (…) ce qui serait favorable pour l'établissement de relations école-familles efficace et pour l'exercice du rôle parental et l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire » (p. 120).

5. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans tout projet de recherche, il est nécessaire de réfléchir sur les choix méthodologiques qui représentent d'une certaine façon la colonne vertébrale de l'étude. Elle doit permettre d'accéder aux informations recherchées tout en gardant la distance critique nécessaire pour analyser d'un point de vue scientifique (Van der Mareen, 2004).

Cette recherche de type qualitative s'inscrit dans un paradigme interprétatif et compréhensif, qui considère la réalité comme une construction sociale et cherche à mettre en évidence le sens produit par les acteurs (Savoie-Zajc, 2004). Il s'agit dès lors d'analyser les logiques propres à l'individu et la manière dont il donne sens à ses actions, mais également comment cela s'inscrit dans une logique collective d'action sociale (Charmillot & Dayer, 2007). Pour comprendre ce savoir ainsi produit, ce dernier doit être pris en considération dans son contexte de production (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000).

Comme explique Paillé et Mucchielli (2003) et repris par Mukamurera, Lacourse & Couturier (2006) « L'analyse qualitative invite le chercheur à la création de sens à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence, car nos façons de comprendre le monde sont fortement influencées par notre sensibilité théorique et expérientielle » (p.116).

5.1 Problématique

Afin de bien saisir notre préoccupation de recherche, nous présentons dans ce chapitre notre problématique de recherche. Il importe en effet d'expliciter la problématique de toute recherche puisque cela permet de comprendre « l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger » (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017, p. 108).

Dans le cadre de cette recherche, deux points ont guidé notre réflexion :

Premièrement, l'attention politique et sociale accordée aux transitions dans le domaine de l'apprentissage précoce s'est accrue ces dix dernières années dans un bon nombre de pays (OCDE, 2018a). Les premières années de vie étant cruciales pour le bon développement de l'enfant et jettent les bases pour l'apprentissage futur, il s'agit de trouver « les stratégies et les politiques efficaces pour assurer la continuité de l'apprentissage et du bien-être des enfants en l'EAJE et le primaire » (OCDE, 2018b, p.3). Par ailleurs, comme le démontre Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion (2008), l'entrée à l'école représente pour les familles minoritaires une confrontation avec une nouvelle culture, impliquant une dynamique acculturative.

Deuxièmement, nous pouvons observer depuis d'une vingtaine d'année, un rapprochement entre l'école et les familles. En démontrant la 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), nous assistons à un changement de paradigme qui tente de rompre avec le principe de coupure entre les sphères familiales et scolaires historiquement ancrées. Ainsi, dans des contextes d'inégalités scolaires persistantes, les systèmes éducatifs appellent les parents d'élèves à collaborer avec l'école, dans une perspective d'égalisation des chances scolaires (Payet, 2017). La mise en place de pratiques collaboratives efficaces, notamment dans les milieux qui scolarisent les élèves les plus à risque d'échecs scolaires, se dessine alors comme norme incontournable pour maximiser les chances de réussite de ceux-ci (Larivée, Bédard, Couturier, Kalubi & Larose, 2017).

Cette nouvelle norme de la collaboration familles-école s'accompagne de ce fait d'une attention particulière pour l'action parentale vis-à-vis de la scolarité de leur enfant.

De nombreuses recherches ont cependant mis en lumière les enjeux de pouvoir sous-jacents à cette collaboration dans des contextes de diversité culturelle, conduisant à une volonté de former ces familles à exercer leur rôle parental en conformité avec les attentes institutionnelles (Matthiesen, 2016) et à une ouverture du territoire familial au discours prescriptif des professionnnel·le·s (Conus, 2017).

De part ces attentes implicites à l'égard des parents et un certain ethnocentrisme institutionnel, l'école adopte une attitude paradoxale : invitant ces parents à collaborer tout en révoquant leur aptitude à le faire (Ogay, 2017). Il apparaît donc que l'appropriation du rôle de parent d'élève est difficilement atteignable pour les familles peu familières avec la culture scolaire (Akkari & Changkakoti, 2009).

Étant largement défini par l'institution, cette rencontre entre les acteurs scolaires et les familles minoritaires, peu familières avec le mode de fonctionnement attendu et les cadres de références de l'école, peut donc paradoxalement éloigner davantage les familles maîtrisant peu les codes et usages du monde scolaires et étant peu familières avec la culture dominante qu'incarne l'institution (Périer, 2005). Cette mise à distance des familles minoritaires (Périer, 2005 ; Delay, 2011) pourrait par conséquent renforcer les inégalités scolaires (Ogay & Cottou, 2014). De plus, en légitimant uniquement les pratiques parentales qui correspondent à la norme scolaire dominante et en ne reconnaissant pas les stratégies d'engagement des parents migrants ou issus de milieux défavorisés, l'école tend à alimenter une vision déficitaire de ces derniers.

Fort de ce constat, plusieurs auteurs soulignent la nécessité de se distancer d'une approche normative et ethnocentrique pour tenter de reconnaître les diverses formes d'engagement parental, de valoriser les ressources familiales et de créer un climat de confiance, de collaboration et de co-construction entre les deux parties (Akkari & Changkakoti, 2009). En effet, Akkari et Changkakoti (2009) appuient l'idée que

de multiples stratégies familiales peuvent conduire à des collaborations familles-écoles efficaces, sous condition d'une mise de distance avec les logiques scolaires dominantes et d'une reconnaissance réciproque entre les acteurs.

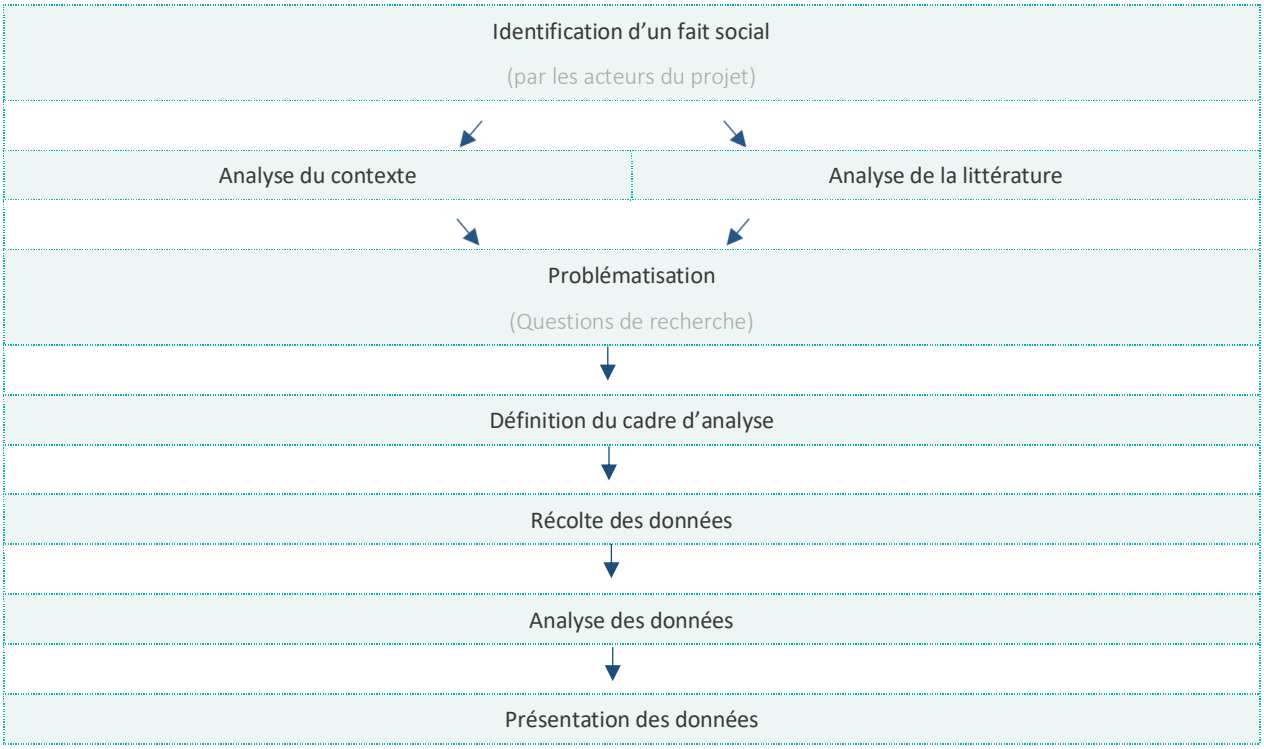
Pour toutes ces raisons, cette recherche souhaite porter un regard sur la période qui précède l'entrée à l'école pour les familles issues de la migration. Si des études suisses existent sur la construction de la collaboration familles-école dans des contextes de diversité culturelle à l'entrée à l'école (voir Ogay, 2017), celles portant sur la période de transition avant l'entrée à l'école sont plus rares.

Nous postulons par ailleurs que le concept de collaboration est polysémique (Bédard *et al*., 2009) et sujet à des interprétations diverses chez les différentes catégories d'acteurs. En effet, comme le démontrent plusieurs auteurs, les pratiques, les représentations et les attentes des divers acteurs concernés par la réussite scolaire de l'enfant varient selon les contextes ou les catégories d'élèves (De Saedeleer, Brassard & Brunet, 2004). Il est donc intéressant d'analyser comment s'amorce la relation collaborative avant même l'entrée à l'école. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés aux parents ayant participé au projet « Bientôt à l'école ! » initié par le BIE et avons tenté d'analyser la pluralité des formes d'engagement parental ainsi que les représentations sociales de ces parents envers l'institution scolaire.

5.2 Plan de la recherche

Le plan de recherche nous permet d'organiser le raisonnement, le traitement des questions de recherche ainsi que les réflexions théoriques sur le projet.

Figure 4 : Plan de la recherche



Ce schéma présente les principales étapes du processus de recherche. En premier lieu, nous avons examiné le fait social qui avait été préalablement identifié par le BIE, à savoir le besoin exprimé par de nombreuses familles de se familiariser avec le système scolaire genevois avant l'entrée à l'école. Dans un second temps, nous avons pris connaissance du projet « Bientôt à l'école ! » qui en était à sa 4ème édition et avons participé à plusieurs réunions de pilotage du projet.

Ensuite, l'équipe de recherche a réalisé une analyse de la littérature et du contexte, permettant à la fois de développer une connaissance théorique du champ disciplinaire dans lequel le projet de recherche est inscrit et de situer l'interprétation des données dans leur contexte (Miles & Huberman, 2003). Ce processus a également permis d'établir la problématique de recherche et les questions qui y sont relatives.

Une fois ces étapes réalisées, la définition du cadre théorique nous a fourni un cadre d'analyse permettant d'interpréter les données de la recherche. La méthodologie choisie pour la récolte des données sera quant à elle présentée dans les parties suivantes.

Il est néanmoins important de préciser que la linéarité de ce schéma n'est pas un reflet fidèle du processus de recherche puisque de nombreux aller-retours entre les différentes étapes se sont avérées nécessaires.

5.3 Questions de recherche

Pour traiter notre problématique générale, nous avons défini une question de recherche principale, décomposée ensuite en quatre sous-questions :

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

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

5.4 Récolte des données

Pour appréhender notre objet de recherche, nous avons choisi d'utiliser deux méthodes de récolte de données qualitatives : l'observation et l'entretien. Ces deux méthodes offriront la possibilité d'amener les parents à faire part de leurs représentations, leurs attentes et leurs pratiques dans la construction de la relation famille-école.

La définition de l'entretien de recherche que nous retenons est celle proposée par Savoie-Zajc (1997) : « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les

personnes impliquées » (p.265). En ce sens, l'entretien semi-directif permet à la personne interrogée de pouvoir exprimer son vécu, ses représentations, sa façon de penser et la logique qui la structure.

> La valeur heuristique de l'entretien tient donc à ce qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérientiel et l'inscrit dans un réseau de signification (...) Saisir la traduction personnelle des faits sociaux que l'on veut interroger c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propres de l'acteur (Blanchet et Gotman, 2007, p. 25).

L'entretien semi-directif permet aussi un espace de liberté et de confiance pour l'interlocuteur.

Nous avons également procédé à l'observation de la totalité des modules proposés dans le cadre du projet « Bientôt à l'école ! » dans trois communes genevoises. Nous avons recueilli les données relatives aux discussions collectives et aux interrogations individuelles des parents.

5.5 Profil des participants

L'échantillon choisi dans le cadre de cette recherche est composé de dix parents ayant participé à l'édition 2021 du programme « Bientôt à l'école ! » dans trois communes genevoises. Les entretiens ont été réalisés entre avril et juillet 2021.

Parmi les parents interrogés, tous ont immigré en Suisse il y a moins de 10 ans, à l'exception d'un parent qui vit en Suisse depuis plus de 20 ans. Les origines des parents sont diverses : Afrique (3 parents), Amérique Latine (2 parents), Balkans (2 parents), Asie (1 parent), Amérique du Nord (1 parent) et Europe de l'Est (1 parent).

Il importe de préciser que les parents avec lesquels nous nous sommes entretenus ont des profils très différents. En effet, bien que le projet « Bientôt à l'école ! » s'adresse en priorité à un public de parents allophones ayant récemment immigré en Suisse, celui-ci attire des parents avec une diversité de parcours et qui, pour certains, résident en Suisse depuis de nombreuses années. De plus, contrairement à ce que nous avions pu imaginer, certains parents avaient déjà une certaine connaissance du système scolaire primaire suisse puisqu'ils avaient déjà un enfant scolarisé en Suisse. D'autres ont cependant des connaissances beaucoup moins précises à ce sujet puisque leur seul contact avec l'école en Suisse s'est fait à travers le projet « Bientôt à l'école !». Néanmoins, il est intéressant de mentionner que toutes et tous se sont inscrits et 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 genevois ou de remettre leurs connaissances à jour, toutes ces personnes étaient en quête d'informations et de soutien.

5.6 Analyse des données

Pour analyser les données récoltées et répondre à notre problématique, nous avons choisi d'effectuer une analyse catégorielle thématique dans une démarche mixte d'élaboration des catégories telle que proposée par Miles et Huberman (2003). Les catégories thématiques établies à priori ont été complétées à posteriori par des catégories thématiques issues des données, dans un processus d'itération entre récolte des données et travail de codage caractéristique de l'approche inductive (Paillé & Mucchielli, 2012).

Pour saisir la complexité de la construction du rôle de parent d'élève, l'approche inductive permettra de saisir la pluralité des significations des acteurs, sans en définir le sens a priori à travers des catégories statiques et préétablies. Cette approche nous permettra de rendre compte de la pluralité des stratégies familiales, des formes d'engagement parental et des représentations sociales des parents envers l'institution scolaire.

6. RÉSULTATS

Nous allons présenter dans ce chapitre notre analyse des entretiens passés auprès des parents en amont de la rentrée scolaire de leur enfant. Nos analyses seront organisées en quatre sections, chacune étant consacrée à une thématique principale. La première concerne les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire, ainsi que leur perception de la collaboration famille-école. La deuxième, quant à elle, est consacrée au thème des aspirations et des craintes des parents vis-à-vis de la scolarisation future de leur enfant. Enfin, les deux derniers thèmes concernent les stratégies familiales mises en œuvre par les parents en vue de la rentrée scolaire et la perception du rôle de parent d'élève. Pour chacune de ces thématiques, nous nous appuyons principalement sur les discours des parents, que nous étayons, le cas échéant, par les observations réalisées.

6.1 Les représentations sociales des parents envers l'institution scolaire

Le premier constat que nous pouvons faire est que les parents ont des représentations sociales diverses envers l'institution scolaire puisqu'ils ont tendance à baser leurs représentations sur leurs propres vécus scolaires. Parmi notre échantillon, les parents ont été scolarisés dans des systèmes scalaires variés, situés en Amérique latine, en Amérique du Nord, en Afrique, en Asie, en Europe de l'Est et dans les pays des Balkans, avec des particularités propres à chaque contexte.

En se rattachant à ce qu'ils ont eux-mêmes connu, plusieurs parents expriment des craintes et des objections à l'égard de l'organisation scolaire genevoise. Un parent originaire d'Amérique du Nord estime par exemple que le nombre de jours d'école en début de cursus est insuffisant et souhaiterait qu'il soit de cinq jours par semaine plutôt que quatre comme c'est le cas actuellement au cycle élémentaire. De même, il juge que l'âge du début de la scolarité est trop tardif et aurait souhaité que son enfant commence l'école une année avant, comme il est coutume dans son pays d'origine. À l'inverse, deux parents originaires des pays balkaniques s'inquiètent d'une scolarité à quatre ans qu'ils estiment trop tôt. Leurs craintes concernent premièrement l'enfant, qui ne serait pas, à leurs yeux, suffisamment mature à cet âge-là et aurait avant tout besoin de l'affection maternelle. Deuxièmement, ils estiment les enseignant·e·s qui ne seraient pas pleinement en mesure de prendre soin d'autant d'enfants à la fois.

Quatre ans c'est trop petit. A l'école c'est trop petit comme ça tout seul. Les enfants ils ont besoin de leur maman, ils savent pas encore faire beaucoup de choses tout seul. Comment elle fait la maîtresse ? Elle peut pas bien s'occuper de tous ces enfants. Moi déjà avec 3 c'est compliqué (rire) (une mère).

Cette question de l'autonomie a pris une place centrale dans le discours de nombreux parents. En effet, une large majorité des parents pensent que leur enfant doit être autonome dans la réalisation de certaines actions ou comportements avant de commencer l'école. Les éléments les plus relatés par les parents sont liés au fait d'être capable aller aux toilettes seul, de savoir s'habiller de manière autonome, ainsi que l'autonomie dans la gestion des relation sociales. Si certains parents semblent sereins par rapport à cette autonomie de l'enfant qu'exigerait l'école, d'autres le perçoivent comme une source de stress ou d'angoisse. Ces derniers se demandent si l'enfant sera capable d'acquérir ce niveau d'autonomie avant la rentrée et s'interrogent sur la disponibilité des enseignent·e·s à aider en cas de difficulté.

Moi je suis stressée. Je ne sais pas comment il va faire tout seul pour faire tout. A la maison il me demande l'aide pour tout (une mère).

Parmi notre échantillon, une seule mère semble ne pas penser qu'il faille favoriser l'autonomie de l'enfant en vue de sa rentrée scolaire future. Percevant la première année d'école comme un espace de jeu, elle estime que le rôle des eiseignant·e·s de 1p et 2p s'apparente davantage à celui des éducateur·trice·s de la petite enfance. De ce fait, elle pense que l'enfant sera accompagné dans toutes ses tâches quotidiennes et aura accès à l'aide dont il aura besoin.

Il est petit mais en 1p ils ont tous 4 ans. Alors la maîtresse elle va s'occuper d'eux. Ils peuvent pas encore faire beaucoup de choses tout seul. Mais ils vont apprendre à l'école (une mère).

Nous pouvons ainsi constater que la perception des parents au sujet du niveau d'autonomie de l'enfant attendu par l'école est variable. Ainsi, cette perception peut représenter selon les parents une source de stress plus ou moins grande. Il apparaît également que tous les parents, à l'exception d'une mère, estiment que leur rôle est de faire en sorte que l'enfant soit suffisamment autonome au moment de sa rentrée scolaire. Certains évoquent même la pratique de petits exercices d'entraînement pour que l'enfant sache notamment mettre ses chaussures tout seul.

Une autre représentation de l'école évoquée par les parents concerne le nombre d'élèves par classe. À ce sujet, nous pouvons constater de multiples points de vue. D'une part, aux yeux d'un parent, celui-ci serait trop élevé en Suisse comparé à sa propre expérience scolaire. D'autres parents se réjouissent au

contraire que le nombre d'élèves par classes soient plus restreint que ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine. Ceci serait alors perçu comme un gage de qualité :

> *C'est bien en Suisse. C'est un pays riche alors ils ont de l'argent pour l'école, pour avoir beaucoup de maîtres. Les classes c'est plus petit. C'est bien. Comme ça les enfants ils travaillent bien (une mère).*

Au niveau des activités proposées sur le temps scolaire, plusieurs parents pensent que leur enfant aura moins de temps pour jouer une fois qu'il sera à l'école et que de longs moments seraient alors consacrés aux apprentissages de type scolaire. Cette question du jeu est ressortie dans plusieurs entretiens. 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. Selon les dires d'une majorité de parents, l'école ne proposerait presque pas de temps de jeu pour les enfants à l'exception du moment de récréation. Dans le discours de certains parents, on comprend qu'une distinction claire est faite entre le jeux et l'apprentissage, et qu'ils ne perçoivent pas le jeu comme une source d'apprentissage. Cela peut dans certains cas donner lieu à des incompréhensions et des frustrations :

> *A la crèche ils seulement jouer. Rien d'autre. Chanter et jouer. Après à l'école elle va voir, il faudra travailler. (…) Je pense pour ça la crèche prépare pas bien pour l'école (un père).*

Une minorité de parents ne partage cependant pas cette vision des premières années d'école qui serait uniquement centré sur des apprentissages de type scolaire. Ils estiment que les classes de 1p-2p sont avant tout des espaces de jeu, à l'image des jardins d'enfants. Pour ces parents, qui font également une distinction claire entre le jeu et l'apprentissage, les deux premières années de la scolarité obligatoire ne sont par conséquent pas qualifiées de « vraie » école :

> *Au début c'est pas vraiment l'école. C'est pour jouer. Ils commencent vraiment l'école au 3p (une mère).*

> *La première année c'est plus Kindergarden. C'est pour jouer. C'est pas vraiment comme l'école (une mère).*

Parmi notre échantillon, une mère ne fait pas cette distinction entre le jeu et l'apprentissage. Au contraire, elle conçoit l'apprentissage des jeunes enfants comme étant intimement lié au jeu. En s'imaginant que son enfant va pouvoir profiter d'une pédagogie par le jeu pendant les deux premières années de scolarité, elle estime que son enfant a de la chance. Dans son discours, elle place l'école

suisse en opposition avec celle qu'elle a connue dans son pays d'origine, qualifiant cette dernière de stricte et rigide.

> *L'école en Suisse j'aime beaucoup parce que c'est très facile pour les enfants. Parce qu'ils ont des jouets, des jeux et apprennent au début comme ça (une mère).*

L'analyse du discours des parents sur les lieux d'éducation et accueil du jeune enfant (EAJE) a également fait émerger certaines représentations sociales à l'égard de l'institution scolaire. Il convient tout d'abord de relever que, parmi les familles que nous avons interrogées, quatre enfants n'ont jamais fréquenté de structure d'EAJE et six fréquentent régulièrement soit un jardin d'enfants ou une crèche. Il est intéressant de constater que parmi les familles qui bénéficient d'une prise en charge d'EAJE, quasiment tous les parents ont abordé la question de transition entre les structures de la petite enfance et l'école. Nous avons tout de même relevé que l'écart perçu entre ces deux niveaux d'éducation est très variable d'un parent à l'autre. Plusieurs parents ont abordé la question du nombre d'enfants par groupe dans les structures d'EAJE en comparaison avec le nombre d'élèves par classe à l'école primaire. Ils s'inquiètent notamment du passage d'une structure de la petite enfance à l'école, où le nombre d'enfants par classe est plus élevé et où ils ne sont sous la surveillance que d'un·e seul·e enseignant·e.

Même si les parents ne l'ont pas tous explicitement exprimé lors des entretiens, nous avons pu observer lors des modules « Bientôt à l'école ! » que les parents dont l'enfant fréquente une structure d'EAJE semblent avoir une vision plus précise de l'organisation scolaire en Suisse. En effet, certains parents ont évoqué dans des moments d'échanges informels avec les chercheurs qu'ils avaient déjà abordé la question de la transition entre la structure d'EAJE et l'école avec les équipes éducatives des structures que fréquentent leur enfant.

Si cette question de la transition entre les structures d'EAJE et l'école prend une place importante dans le discours de nombreux parents, c'est aussi parce qu'elle est à l'origine d'un sentiment partagé entre la joie et préoccupation :

> *Un sentiment mitigé… je pense que c'est parce qu'elle [l'enfant] est tellement anxieuse à l'idée d'aller à l'école. Elle a toujours été anxieuse toute sa vie alors c'est mitigé oui. Je veux dire parce que nous avons aussi le privilège d'aller à la crèche et nous savons qu'à la crèche, vous savez, c'est tellement plus facile pour les parents de comprendre ce qui se passe pendant la journée. [À l'école] c'est totalement différent parce que tu n'as qu'une seule maitresse. (…) tu vas peut-être lui parler deux fois par an, d'après ce que j'ai compris d'autres parents cette année. Donc c'est là que je pense que je suis plus anxieuse, la transition*

sera très drastique. En comparaison avec la crèche en termes de communication, comment l'enfant progresse (une mère, traduit de l'anglais).

Cet extrait nous amène à aborder un dernier aspect relatif aux représentations des parents envers l'institution scolaire : l'ouverture de l'école face aux parents. L'analyse du discours de ces derniers montre qu'ils sont nombreux à être préoccupés par ce qu'ils perçoivent comme un faible degré de communication entre la famille et l'école. L'école serait vue comme une institution relativement fermée et opaque. Si la majorité des parents savent que des réunions de parents sont organisées ponctuellement, ils pensent que les enseignant·e·s sont peu disposé·e·s à communiquer avec eux sur les progrès ou les difficultés de l'enfant.

Il y a les réunions avec les parents. Mais sinon, je sais, on m'a dit qu'on sait pas trop ce qui se passe à l'école. Les maîtresses elles parlent pas avec les parents après l'école. Il faut attendre la réunion pour savoir. Ça c'est difficile je pense (une mère).

Les parents perçoivent donc l'école comme étant relativement fermée et dans laquelle ils ne sont pas au courant de tout ce qui s'y passe. Cette perception donne lieu à un certain nombre d'inquiétude et de stratégies parentales. Quelques parents rappellent par exemple régulièrement à leur enfant l'importance de les alerter en cas de problème de violence ou de moquerie de la part d'autres élèves. Cette communication entre les parents et l'enfant prend en effet une signification particulière dans un contexte où les parents pensent qu'ils ne seront pas mis au courant de ce qui se passe dans l'enceinte de l'école.

En résumé, nos analyses montrent que les parents ont des représentations sociales diverses et variées sur l'école genevoise. Toutes et tous se basent sur leurs propres expériences pour formuler des comparaisons à la fois positives et négatives. Pour les parents, il est évident que la scolarité que leur enfant va vivre sera plus ou moins éloignées de leur propre vécu scolaire.

Nos analyses mettent également en lumière le fait que les parents perçoivent l'école comme peu ouverte à collaborer avec eux. En effet, malgré une certaine ouverture aux parents, leur présence au sein des bâtiments scolaires n'est pas coutume. Les parents perçoivent cette ambiguïté entre un discours sur la collaboration famille-école et une interdiction d'entrée dans le bâtiment de l'école[10] qui leur a été communiqué lors des modules « Bientôt à l'école ! ». Cela donne lieu à des questionnements

[10] Dans un grand nombre d'école genevoises, les parents ne sont pas autorisés à entrer dans les bâtiments scolaires à l'exception des parents d'élèves de 1P pendant la période qui va de la rentrée jusqu'aux vacances d'octobre.

de la part des parents qui ne sont pas encore très au clair quant à la manière dont va se construire la relation avec l'enseignant·e de leur enfant.

6.2 Les aspirations et les craintes des parents vis-à-vis de la scolarisation future de leur enfant

L'analyse du discours des parents, a fait émerger de nombreuses aspirations pour la scolarité future de leur enfant. La plupart d'entre eux s'accordent sur le fait qu'il est important que leur enfant se sente bien à l'école et qu'il réussisse. Ce sentiment est à considérer au sens large. En effet, les parents ont exprimé leur souhait que « ça se passe bien » à l'école pour leur enfant, en faisant référence d'une part à la réussite scolaire (apprendre de nouvelles choses et avoir de bonnes notes), et d'autre part que leur enfant soit épanoui d'un point de vue sociale. Cet aspect de socialisation est central dans tous les entretiens et regroupe à la fois la nécessité pour l'enfant de créer des liens positifs avec l'enseignant·e et avec les autres enfants. Pour les parents, l'entrée dans le système scolaire est aussi une opportunité pour leur enfant de créer du lien social. Cette attention portée sur l'inclusion sociale des enfants s'explique par le lien établi par les parents entre la qualité des interactions sociales (avec les autres élèves et l'enseignant·e) et le plaisir de l'enfant à aller à l'école.

> *Je veux qu'il soit heureux, qu'il aime l'école et qu'il puisse finir. J'aimerais qu'il soit un bon élève comme ça, je sais pas, mais il pourra faire ce qu'il veut après. Mais l'important c'est qu'il soit heureux (une mère).*

Il est intéressant de noter que la plupart des parents sont relativement confiants en ce qui concerne les compétences de leur enfant et sa capacité à pouvoir réussir à l'école. Une large majorité des parents a clairement exprimé que leur enfant avait les capacités pour bien réussir leur scolarité future. Plusieurs d'entre eux sont d'ailleurs très fiers de leur enfant et de ses capacités intellectuelles ou langagières :

> *Ma fille est très intelligente. Elle va bien faire à l'école je sais. Elle sait déjà compter et parler deux langues à 4 ans (une mère).*
>
> *Il est très intelligent. Il dit tout le temps il s'ennuie avec les enfants de son âge [à la crèche] (une mère).*

Plusieurs parents perçoivent la scolarité de leur enfant en Suisse comme une opportunité pour ces derniers de réaliser de plus longues études que ce qu'ils ont eux-mêmes accompli. D'autres parents perçoivent un avantage d'être scolarisée dans le système suisse en termes de qualité pédagogique, d'opportunité d'apprendre plusieurs langues et d'accès à des Universités de renommée.

Au-delà de la réussite scolaire, plusieurs parents ont mis en avant le besoin de tout enfant d'apprendre à se comporter d'une manière adéquate et à s'épanouir en société. Si l'école a son rôle à jouer, ils estiment que cela passerait également par la confiance en soi et la socialisation.

Enfin, pour tous les parents, l'école est un passage clé dans la vie d'un enfant et tous espèrent que ces années de scolarisation se déroulent sans problèmes.

En abordant la question de la réussite scolaire future de leur enfant, il apparaît que la plupart des parents ont conscience de l'impact du climat scolaire sur la réussite de leur enfant. De plus, la confiance en soi serait aux yeux des parents nécessaire à la réussite scolaire.

L'évocation de la scolarité future de l'enfant a également fait émerger un certain nombre de craintes chez les parents interrogés. Nous avons classé ces dernières en cinq catégories : (1) l'environnement et la surveillance des enfants, (2) les interactions sociales entre les enfants, (3) la séparation et (4) la collaboration avec les enseignant·e·s et (5) le suivi de la scolarité de leur enfant.

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

Ce premier type de crainte a été exprimé de manière explicite ou implicite par une large majorité des parents interrogés. En effet, les moments de récréation semblent susciter un grand nombre d'inquiétudes. Ces dernières sont de nature diverse, allant de la proximité d'une route, et du danger lié à celle-ci, aux violences et harcèlement scolaire. Cette peur pour la sécurité physique et psychologique de l'enfant est exacerbée par une perception d'un manque de surveillance des enfants. À ce sujet, nous avons pu observer lors des modules de « Bientôt à l'école ! » que les parents ont à plusieurs reprises questionné les intervenant·e·s à propos du nombre d'adultes présents lors des moments de récréation ou au parascolaire. Il convient de noter que les réponses données aux parents n'ont généralement pas dissipé les craintes des parents qui jugent le niveau de surveillance insuffisant.

Certains parents ont également abordé lors des modules la question du manque de clôture autour de l'école. Cette particularité suisse, qui consiste à ne pas délimiter les espaces de jeux autour de l'école par une barrière de sécurité, étonne en effet plusieurs parents. Habitués à voir des écoles clôturées dans leur pays d'origine ou dans des pays voisins comme en France, nombreux parents s'inquiètent des possibles fugues ou kidnapping d'enfants.

> *Moi je suis choqué quand je passe devant l'école. Je vous les maîtresses elles parlent, elles regardent pas les enfants. Et c'est tout ouvert. Les enfants peuvent partir sans elle voit. C'est pas possible comme ça (une mère).*

Certains parents s'inquiètent également que leur enfant puisse se blesser à l'école :

> *Je m'inquiète pour ma fille que peut-être elle tombe par terre elle se frappe la tête ou je ne sais pas, c'est ça que je m'inquiète (une mère).*

- *Les craintes liées aux interactions sociales entre les enfants*

Les inquiétudes des parents liées à de potentiels mauvais rapports sociaux entre les enfants renvoient à la question du harcèlement scolaire. À l'exception d'un parent, tous ont fait référence d'une manière plus ou moins explicite au problème de harcèlement scolaire. Chez certains parents, cette peur que leur enfant puisse un jour être victime de harcèlement est, en effet, très forte.

Une des mères, qui met en lien le manque de surveillance d'un adulte avec le risque de harcèlement scolaire, soulève également la question de la discrimination à l'égard des élèves d'origine étrangère.

> *Il y a beaucoup de moment où les enfants sont seuls (…) c'est pour ça que j'ai peur parce que pendant la récréation les enfants courent ou vous savez il y a toujours de l'intimidation entre les enfants. Vous savez j'ai entendu des histoires d'enfants qui disent aux autres enfants d'enlever leurs vêtements par exemple (…) ça arrive parce qu'il n'y a pas assez de personnes qui peuvent surveiller tout le monde je pense (…) par rapport à l'endroit d'où tu viens l'école ouvre la porte à l'intimidation et c'est là que je pense que nous avons le plus peur (une mère, traduit de l'anglais).*

De manière générale, nous pouvons pu voir que d'après les parents interrogés, la présence d'un nombre plus important d'adultes, notamment dans la cour de récréation, serait propice à une diminution des risques de harcèlement. Néanmoins, ils 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.

En réponse à leurs inquiétudes, certains parents ont ressenti le besoin de sensibiliser leur enfant aux dangers du harcèlement scolaire et les outiller sur la réponse à adopter si un jour ils y sont confrontés. Le type de réponse proposé par les parents est évidemment très variable.

D'autres ont fait part de leur intention de sensibiliser et expliquer à leur enfant comment se comporter face à des inconnus.

En lien avec les préoccupations des parents au sujet des interactions sociales entre les enfants, la question de l'allophonie a fait surface à de multiples reprises. Dans le discours des parents, il est intéressant de voir que l'identification des potentielles difficultés relatives à une non-maîtrise ou une maîtrise partielle du français sont davantage liées aux relations sociales entre les élèves qu'à la scolarité

de l'enfant. Les parents se demandent s'il ne sera pas difficile pour leur enfant de créer des liens avec les autres du fait qu'ils/elles ne parlent pas la même langue. De plus, une majorité des parents nous ont confié que leur enfant était plutôt réservé, ce qui renforce certainement cette idée de difficulté d'entrer en contact avec les autres. Un lien entre l'allophonie et d'éventuelles difficultés scolaires semble cependant très peu présent dans le discours des parents.

- *Les craintes liées à la séparation*

La question de la séparation semble être une préoccupation importante pour les parents interrogés. Leurs discours témoignent d'une séparation qui serait difficile à vivre à la fois pour les enfants et pour leurs parents. En effet, de nombreux parents ont indiqué que leur enfant ne se réjouissait pas de commencer l'école. Par ailleurs, trois familles ont fait part de la peur exprimée par leur enfant à l'idée d'aller à l'école.

De manière quasi-unanime, les parents interrogés imaginent que cette séparation sera également difficile à vivre pour eux. Malgré qu'ils soient nombreux à connaître des expériences similaires de séparations lors de l'intégration de leur enfant dans des structures d'EAJE, le début de la scolarité obligatoire semble représenter une source de craintes et d'anxiétés plus forte pour les parents.

Certains expriment également une certaine tristesse à l'idée de ne plus pouvoir passer autant de temps avec leur enfant une fois qu'ils iront à l'école. Pour certains, cela s'accompagne par un sentiment de culpabilité de ne pas pouvoir être présent pour leur enfant lorsqu'il en a besoin. Conscients qu'ils devront accepter de ne plus pouvoir être autant présents auprès de leur enfant, ces parents espèrent qu'il·elle leur racontera ce qui se passe à l'école, en particulier s'il s'agit d'évènements conflictuels. Cet instinct de protection engendre un stress et renforce le sentiment de culpabilité de ne pas pouvoir être présent à tout moment pour l'enfant et d'assurer sa sécurité.

- *Les craintes liées à la collaboration avec les enseignant·e·s*

En abordant la question de la future collaboration avec les enseignant·e·s, nous avons pu constater que de nombreux parents s'inquiètent de la fréquence des échanges. Cette inquiétude semble particulièrement marquée chez les parents dont l'enfant fréquente un lieu d'accueil de la petite enfance, où les interactions avec les équipes éducatives sont quotidiennes. Certains parents ont d'ailleurs mentionné qu'il faudra qu'ils s'habituent à ne plus avoir de retour quotidien une fois que leur enfant ira à l'école.

Un autre point important est relatif à la possibilité ou non de prendre contact avec les enseignant·e·s en cas de problèmes ou de difficultés de l'enfant. Plusieurs parents s'interrogent sur ce qu'ils peuvent faire dans l'éventualité que quelque chose se passe mal pour leur enfant.

Il convient de préciser que durant certains modules du projet « Bientôt à l'école », les parents ont pu faire part de leurs craintes aux enseignant·e·s présent·e·s. Néanmoins, cette crainte de ne pas pouvoir suffisamment communiquer avec le ou la futur·e enseignant·e reste fortement présente chez les parents interrogés.

Bien que peu nombreux, certains parents expriment également des craintes en lien avec le caractère des enseignant·e·s, leur autorité ou leur préjugé à l'égard des enfants issus de la migration.

- *Des inquiétudes liées au suivi de la scolarité de leur enfant*

En ce qui concerne la scolarité de leur enfant, les parents s'interrogent à propos du programme scolaire, de la grille horaires et de la fréquence des moments de jeu de libre.

En apprenant lors des modules de « Bientôt à l'école ! » que leur enfant aurait passablement de temps libre en 1p pour jouer librement, plusieurs parents se sont questionnés. Ayant une expérience scolaire dans laquelle le jeu avait peu de place, de nombreux parents s'inquiètent que l'école genevoise n'offrirait pas à leur enfant ce qu'ils décrivent comme une « bonne structure ».

En dépit d'avoir suivi les modules de « Bientôt à l'école ! », de nombreux parents disent ne pas tout-à-fait comprendre ce que leur enfant allait faire lors de leur première année d'école. Le système scolaire genevois et le programme de la première année de scolarité demeures donc plus ou moins inconnus. Cet inconnu et ce décalage perçu avec leur propre scolarité posent inévitablement certaines craintes. Nous pouvons constater que le projet « Bientôt à l'école !» n'a pas réussi à dissiper entièrement cette crainte liée à la méconnaissance de l'école genevoise.

La conséquence de ce manque de compréhension du système scolaire genevois est que les parents ont du mal à imaginer comment ils pourront aider leur enfant et l'accompagner dans sa scolarité.

6.3 Les stratégies familiales mises en œuvre par les parents en vue de la rentrée scolaire

Les parents interrogés nous ont dit avoir mis en place plusieurs stratégies pour préparer la rentrée scolaire de leur enfant. La stratégie principale étant de parler régulièrement avec leur enfant de la rentrée scolaire à venir. L'une des difficultés exprimées par les parents était cependant de faire prendre conscience à leur enfant de la notion du temps. Les parents expliquent à leur enfant qu'il ira à l'école

après les vacances d'été, mais se rendent bien compte que ces derniers peuvent avoir du mal à réellement se situer dans le temps.

Une mère a également imaginé un jeu de rôle avec son enfant dans lequel elle joue le rôle de la maîtresse. Elle espère que ce jeu permettra à son enfant de se familiariser avec le monde scolaire.

L'une des stratégies mise en œuvre par quasiment tous les parents interrogés consiste à rendre leur enfant autonome dans la réalisation de certaines tâches telles que l'habillement, l'hygiène corporelle ou le rangement.

> *De savoir… d'être indépendant. De y aller aux toilettes toute seul 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 désastre après (rires) (une mère)*

En ce qui concerne les stratégies que les parents ont mises en place pour se préparer à leur futur rôle de parent d'élève, nous pouvons évidemment évoquer leur motivation à suivre les modules de « Bientôt à l'école ! ». En effet, tous les parents interrogés ont assisté au minimum à une séance du projet. Si la fréquentation des modules était très variable d'un parent à l'autre, tous 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 préalables que d'autres, mais tous étaient animés par l'envie de mieux connaître les particularités et exigences de l'école genevoise. La fréquentation de ce programme représentants un investissement important en termes de temps, et il a été nécessaire pour certains parents de prendre de jours de vacances afin de pouvoir y assister.

> *J'ai sacrifié du temps au travail, j'ai pris des jours de vacances pour participer à ce programme parce que j'ai senti que c'était très important, au moins pour moi, de comprendre tout ce qui concerne le système scolaire et de savoir que c'était comme la première année à (nom de la commune où elle habite). Je me suis sentie concernée parce que certains de mes amis qui vivent ici ont été complètement perdus en première année 1P (une mère, traduit de l'anglais)*

6.4 La perception du rôle de parent d'élève

Il nous parait tout d'abord important de noter que les parents interrogés ont systématiquement appuyé l'importance de leur rôle de parent dans la transmission de la culture familiale. Cette transmission passe notamment par l'apprentissage de la langue première. Ainsi, tous les parents parlent leur langue maternelle à leur enfant, à l'exception d'une mère qui parle à la fois le français et sa 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). Cette délégation structure en partie la perception du rôle de parent d'élève.

> *Bon je parle pas bien français comme tu vois. Alors c'est l'école elle va apprendre le français. Moi je peux pas aider avec ça (une mère)*

Une des caractéristiques importantes dans la perception du rôle de parent d'élève est celui de la protection. Dans le discours des parents, il apparaît clairement qu'ils perçoivent leur rôle comme les garants de la protection et du bien-être de leur enfant.

Une autre composante du rôle de parent d'élève qui est ressortie des entretiens est le fait d'aider son enfant. Cette aide parentale peut se situer sur plusieurs plans : 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. Ce dernier suscite en particulier des inquiétudes de la part des parents qui s'inquiète de ne pas maîtriser suffisamment la langue d'instruction ou d'être incapables de se remémorer leurs propres notions scolaires.

Face à cette barrière de la langue qui empêcherait les parents d'aider leur enfant dans le travail scolaire, certains parents estiment qu'il est du devoir des enseignant·e·s d'aider les élèves. Le rôle de parent d'élève repose essentiellement sur apprendre aux enfants à bien se comporter, la politesse et le respect des règles.

Pour finir, il importe de relever que si les parents ont conscience de devoir endosser un nouveau rôle de parent d'élève, ils n'ont pas une idée claire de quel sera le rôle précis que l'école leur attribuera.

Dans le discours des parents, la question de la préparation de l'enfant à l'école était omniprésente. La question de se sentir soi-même prêt à voir son enfant commencer l'école a tout de même été relevée par plusieurs parents :

> *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. […] Je sais pas comment je peux exprimer ça […] mais je suis très très très contente (une mère).*

7. DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'approfondir nos connaissances concernant la construction du rôle de parent d'élève dans un contexte de migration. En effet, nous avions le souhait de mieux comprendre quelles sont les attentes, les représentations et les stratégies des parents vis-à-vis de la scolarité future de leur enfant.

Nous avons alors mené une recherche située dans une approche qualitative et inductive, attentive au sens donné par les acteurs aux différentes situations. Pour cela, nous avons effectué des observations des modules « Bientôt à l'école ! » dans trois communes genevoises et réalisé des entretiens de recherche avec une dizaine de parents.

Grace aux récits des parents rencontrés, nous avons pu mettre en évidence les représentations scolaires et les attentes des parents migrants vis-à-vis de la future scolarité de leur enfant. Nous avons également pu rendre compte de l'effort que ces parents fournissent afin de faciliter la rentrée scolaire.

Premièrement, l'analyse des entretiens montre que les parents migrants perçoivent l'école genevoise comme étant relativement fermée et peu ouverte à collaborer avec eux. Cette perception donne lieu à un certain nombre d'inquiétude quant au niveau d'informations qui leur sera communiqué.
Par ailleurs, nous constatons que l'école représente aux yeux des parents une promesse pour l'avenir, permettant à leur enfant d'accéder à de hautes études et un métier valorisant. Les projets de migrations étant souvent associés à une ambition de promotion sociale, l'école représente par conséquent un levier privilégié.

Deuxièmement, nous avons présenté et analysé les attentes et craintes des parents vis-à-vis de la scolarité future de leur enfant. Si tous se montrent confiants quant aux compétences de leur enfant et sa capacité de réussir, les craintes des parents se focalisent essentiellement sur sa sécurité physique et morale. Certains s'inquiètent également que leur enfant subisse du racisme à l'école. Ces craintes sont à mettre en lien avec une perception d'un manque de surveillance des enfants, notamment lors de moments de récréation.

Finalement, notre recherche montre que les parents interrogés font preuve d'un important engagement parental et d'un dynamisme éducatif. Tous ont relaté diverses stratégies pour préparer la rentrée scolaire de leur enfant et imaginent s'impliquer d'une manière ou l'autre dans sa scolarité.

En sachant que le sentiment de compétence parental est déterminant dans l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, ces différents constats pointent l'importance pour les écoles de légitimer les différentes stratégies et formes d'engagement parentales dans la relation avec les familles. Il s'agit d'outiller réellement les parents en les aidant, d'une part à clairement identifier leur rôle de parent d'élève et d'autre part à renforcer leur sentiment de compétence.

En effet, la littérature scientifique nous montre que le sentiment de compétence parentale et la façon dont les parents perçoivent leur rôle au niveau du cursus scolaire semblent constituer des éléments centraux dans la dynamique d'engagement parental (Poncelet *et al.*, 2014).

Obstacles et limites

Afin de parvenir à ces résultats de recherche, nous avons rencontré quelques obstacles, rendant plus difficile la réalisation de notre travail. Premièrement, nous avons été confrontés aux aléas du terrain et à la complexité de trouver des participants. Malgré cela, nous avons réussi à trouver suffisamment de participants pour composer notre échantillon.

Ensuite, nous avons été confrontés à la difficulté de conduire des entretiens semi-directifs avec des parents allophone ou n'ayant qu'une maîtrise partielle du français. Nous avons par conséquent décidé de réaliser certains entretiens en anglais pour faciliter la communication avec les parents.

En outre, notre échantillon ne nous permet pas de généraliser et de considérer que nos résultats s'appliquent pour tous les parents migrants. En effet, la particularité de cette recherche est qu'elle s'est intéressée uniquement aux parents ayant participé au programme « Bientôt à l'école ! » et ayant par conséquent une envie de se familiariser avec le système scolaire genevois.

Afin d'aller plus loin dans notre réflexion, il serait alors bénéfique de pouvoir réaliser notre recherche à plus large échelle, c'est-à-dire en constituant un échantillon de plus grande importance et donc plus représentatif. Cela nous permettrait de généraliser nos résultats de recherche et de les considérer comme de réelles tendances.

Recommandations

Ce rapport de recherche n'a pas pour vocation d'évaluer la pertinence ou l'adéquation du projet « Bientôt à l'école ! » mais, il nous parait tout de même intéressant d'émettre un certain nombre de recommandations en vue de la pérennisation du projet et son extension à d'autres communes genevoises.

Le bilan global que nous pouvons faire est positif dans la mesure où tous les parents interrogés ont reconnu les apports du projet. Les parents ont jugé les informations fournies sur le système scolaire genevois utiles et ont apprécié de découvrir l'établissement scolaire de leur enfant en amont de la rentrée.

De plus, le projet « Bientôt à l'école ! » permet de mettre en avant l'intérêt de l'école à collaborer avec les familles et l'importance du rôle de parent d'élève.

Cependant, nos observations ont montré que le projet « Bientôt à l'école ! » peine à atteindre les familles les plus isolées ou vulnérables. En effet, nous avons pu constater que les familles qui se sont inscrites à ce projet étaient généralement domiciliées à Genève depuis de nombreuses années et d'autres avaient déjà un ou plusieurs enfants scolarisés dans un établissement scolaire genevois. Certains avaient même effectué une partie de leur scolarité en Suisse ou dans un pays voisin[11]. De plus, une majorité des enfants présents bénéficiaient déjà d'un accueil à temps partiel dans une structure d'accueil de la petite enfance.

Dans une perspective d'amélioration continue du projet « Bientôt à l'école », il nous paraît important de réfléchir aux aspects suivants :

- Bien que le projet se veuille facile d'accès et inclusif, nous constatons que les personnes les plus isolées et vulnérables passent souvent « entre les mailles du filet ». À l'avenir, il semble nécessaire que les communes portent une attention particulière à ces personnes et qu'elles aillent au-devant de ces publics de manière proactive. L'une des manières d'atteindre ces populations pourrait être par l'intermédiaire du dispositif de l'Agenda Intégration Suisse - AIS petite enfance géré de La Fondation Officielle de la Jeunesse ou à travers le réseau associatif genevois.

[11] Ces personnes ne figurent pas dans notre échantillon de recherche.

- La mobilisation des parents allophones pourrait être renforcée s'ils disposaient d'interprètes communautaires lors des modules « Bientôt à l'école ! ». En effet, nous avons constaté que les parents qui avaient un faible niveau de français étaient peu présents à la suite du premier module. Dans certaines communes, cette déperdition était très marquée.

- Il nous parait essentiel de rappeler aux parents l'importance du maintien de la langue première. L'ajout d'un module animé par un·e enseignant·e de Cours de langue et culture d'origine (CLCO) apporterait une vraie plus-value au projet et permettrait aux parents de saisir l'utilité de ces cours.

- Le projet « Bientôt à l'école ! » a fait le choix d'engager des personnes avec des profils divers pour animer les modules et modérer les discussions avec les différents intervenants (enseignant·e, infirmier·ère scolaire, animateur·trice du GIAP[12], …). Cependant, si ces personnes ont été sélectionnées sur la base de leur compétence à intervenir auprès des personnes primo-arrivantes, leurs connaissances du système scolaires genevois était parfois lacunaire.
  De plus, leur rôle n'était pas explicité dans le trilogue entre les parents, les intervenant·s et l'animateur·trice des modules. Ces derniers·ères ont bien souvent été cantonnés·es à un rôle de représentant·e·s de l'institution scolaire. En ce sens, leur légitimité peut être questionnée.

- Malgré que l'objectif générale du projet « Bientôt à l'école ! » soit louable, celui-ci nécessite davantage de précision. En effet, le caractère général de l'objectif laisse place à des interprétations diverses de la part des différents acteurs et ne permet pas son évaluation.

- Si l'objectif du projet « Bientôt à l'école ! » est de préparer les familles à l'entrée à l'école de leur enfant et de favoriser une transition douce et harmonieuse dans le monde scolaire, nous pouvons dire que celui-ci est partiellement atteint. En effet, bien que les parents éprouvent une certaine satisfaction et estiment que le projet leur a été utile, l'analyse des entretiens révèle que le projet n'a pas permis d'apaiser leurs craintes relatives au niveau de surveillance des élèves, des violences scolaires ou de la disponibilité des enseignant·e·s à collaborer avec eux.

[12] Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire.

- Le message véhiculé par le projet « Bientôt à l'école ! » tend à renforcer l'idée qu'il est la charge des parents de préparer leur enfant à entrer à école, bien que celle-ci leur reste étrangère. Cependant, en appuyant le rôle des parents dans cette transition, l'école évite de se remettre en question elle-même. Il s'agit donc également d'encourager un processus de décentration de l'école pour que celle-ci se révèle capable d'accueillir tous les élèves dans leur diversité.

REFERENCES

Abdallah-Pretceille, M. (1985). Pédagogie interculturelle : bilan et perspective. In. C. Clanet (Ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (pp. 25-32). Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail.

Abrassart, A. & Bonoli, G. (2015). Availability, cost or culture? Obstacles to childcare services for low income families. *Journal of Social Policy*, *44* (4), 787–806.

Akkari, A. (2008). Approches interculturelles de l'éducation : émergence, spécificités nationales et perspectives. *Enjeux pédagogiques*, 8.

Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 103-130.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review*, *37*(1), 74-90.

Bédard, J., Larose, F., Couturier, Y., Potvin, L., Lisée, V. et Lemaire, F. (2009). Petits cuistots-parents en réseaux, offert dans des écoles montréalaises : un lieu de partage des expertises professionnelles entre l'école, la famille et la communauté. *Formation et profession*, 36-39.

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.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development,* 29(1), 35-47.

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

Bölsterli, M., & Maulini, O. (2007). *L'entrée dans l'école: rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF.

Buholzer, A. (Ed.) (2012). *Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. Enfants de 0 à 4 ans, parents, professionnels et personnes de référence. Encouragement de l'intégration des étrangers Programme des points forts 2008-2011*. Lucerne : Haute Ecole Pédagogique de Suisse centrale.

Burger, K., Neumann, S., & Brandenberg, K. (2017). E*tudes sur la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. Aperçu de la situation actuelle et recommandations politiques*. Zurich : Jacobs Foundation.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2018). L'éducation en Suisse – rapport 2018. Aarau: CSRE.

CFM. (2012). *Guide pour un encouragement précoce réussi. Récits d'expériences et résultats*. Berne : Commission fédérale pour les questions de migration (CFM).

Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au- delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 419-441.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 126-139.

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.

Chemouny, B. (2014). *Communiquer avec les parents pour la réussite des élèves: Cycles 1, 2 et 3*. Retz.

Commission suisse pour l'UNESCO. (2019). *Instaurer une politique de la petite enfance. Un investissement pour l'avenir.* Berne : Commission Suisse pour l'UNESCO.

Craig, W. M., Petrunka, K., & Khan, S. (2011). *Better beginnings, better futures study: Delinquency trajectories of at-risk youth*. *National Crime Prevention Centre*. Ottawa : National Crime Prevention Centre (NCPC).

Cohen-Emerique, M. (2013). Etude des pratiques travailleurs sociaux en situation interculturelles : une altérence entre recherches théoriques et pratiques de formation. In AFFUTS (Ed.), *Quels modèles de recherche scientifique en Travail Social* (pp.213-260). Rennes : Les Presses de l'EHESP.

Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social, 2e edition*. Paris : Presses de l'EHESP.

Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse: le territoire familial, une annexe de l'école? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp.101-120). Bruxelles: Peter Lang.

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.

Conus, X., & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s' imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. La revue internationale de l'education familiale, (2), 45-65.

Corter, C. A. R. L., & Pelletier, J. (2010). *Integrated early childhood services in Canada: Evidence from the better beginnings, Better Futures (BBBF) and Toronto First Duty (TFD) Projects.* Encyclopedia on Early Childhood Development, Retrieved from http://www. child-encyclopedia. com/documents/CorterPetersANGxp1. pdf.

Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légimité inégales*. Rennes : PUR.

Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Education et sociétés, 32*, 139-153.

De Saedeleer, S., Brassard, A., & Brunet, L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue française de pédagogie*, 69-77.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire, *Revue des sciences de l'éducation, 30* (2), p. 411-434.

Dubet, F. (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel.

Deslandes (2019). Relations famille-école. *Collaborations école-famille-communauté : Recensions des écrits (1)*. Québec : Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOlarité : Persévérance et Réussite (PÉRISCOPE).

Epstein, J. L. (1987). Toward a Theory of Family—School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Lösel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). Berlin, Boston: De Gruyter.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261–276). New York: Elsevier Science.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan, 76*(9), 701.

Engel, B., & Le Roy-Zen Ruffinen, O. (2015). *L'enseignement à Genève. Repères et indicateurs statistiques*. Genève, Suisse: SRED.

Efionayi-Mäder, D., Kaufmann, C., Fibbi, R., Krummenacher, J., Lanfranchi, A., Moser, U., Neuenschwander, M. P., Oelkers, J., Simoni, H. & Viernickel, S. (2008). *Familles, Education, Formation*. Berne : Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).

Frideres, J. (2005). Ethnogenèse. L'origine ethnique des immigrants et le développement des clivages sociaux qui y sont associés. *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, 65-68.

Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Oryx Press.

Gremion, M. & Hutter, V. (2008). Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse. In G. Pithon (Éd.), *Construire une communauté éducative: Un partenariat famille-école-association* (pp. 129-146). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

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*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164.

Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Familles et écoles. *Lien social et politique-RIAC, 35*, 51-62.

Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology and Psychiatry Review, 5*(2), 57-68.

Hughes, P., & Mac Naughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 1*(3), 241-258.

Jaeggi, J.-M., Osiek, F., & Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la recherche en éducation.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke: Éditions du CRP.

Kaufmann, C. E., Knupfer, C., Krummenacher, J., Marti, V., Simoni, H., & Zatti, K. B. (2008). *L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse. Un état des lieux de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales COFF*. Bern : Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).

Knoll, A. (2016). *Kindheit herstellen: Zur elterlichen Gestaltung des Alltags von Kindern im Vorschulalter aus ungleichheits- und diskurstheoretischer Perspektive*. Fribourg : Université de Friboug.

Kovacs, I. (2008). *Education de la petite enfance en Suisse romande : Etude de base visant à lancer durablement ce thème dans la société, la classe politique et la science*. Bern: Commission Suisse pour l'UNESCO.

Krewer, B. (1999). La construction de l'autre culturel du point de vue de la psychologie. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Ed.), *Identité collective et altérité* (pp. 93-111). Paris: L'Harmattan.

Landry, C. (1994). Emergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C., Landry, C. & F.,Serre, (Eds.), *Ecole et entreprise: vers quel partenariat?* (pp. 7-27). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S.J. (2008). Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. In E., Correa Molina, & C., Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (pp 219-247). Québec: Presses de l'Université du Québec.

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., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J. C., & Larose, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention.* Repéré à https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf.pdf

Laufer, J. (2009). L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? *Travail, genre et sociétés* (1), 29-54.

Leanza, Y. (2005). Le rapport à l'autre culturel en milieu médical: l'exemple de consultations pédiatriques de prévention pour des familles migrantes. *Bulletin de l'ARIC*, 41, 8-27.

Le Roy-Zen Ruffinen, O., Soussi, A. & Evrard, A. (2013). *Chiffres clés du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP).* Genève: SRED.

Lüsebrink, H. J. (1998). Les concepts de "culture" et d'"interculturalité". Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle. *Bulletin de l'ARIC*, 30, 1-4.

Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: Home–school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education, 20*(4), 495-507.

Maraquin, C. (2015). *Handicap : les pratiques professionnelles au domicile*. Paris : Dunod.

Montgomery, C., Rousseau, C. and Shermarke, M. (2001). Alone in a strange land : unaccompanied minors and issues of protection. *Canadian Ethnic Studies, 33*(1), 102-119.

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.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 1-27.

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?* Berne : CDIP.

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.

OCDE. (2001). *Petite enfance, grands défis I*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE. (2012). *Petite enfance, grands défis III*. Paris : Éditions OCDE.

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. (2018a). *Petite enfance, grands défis 2017*. Paris : Éditions OCDE.

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

OCDE. (2019). *Dépenses publiques en prestations familiales*. Consulté à : https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/family-benefits-public-spending/indicator/french_822fedfe-fr

OCSTAT. (2021). *Population résidante selon la nationalité, fin 2020*. Consulté à : https://www.ge.ch/statistique/prenoms/index.html

ODM. (2011). *Encouragement de l'intégration de la Confédération et ses effets dans les cantons Rapport annuel 2011*. Bern : Office fédéral des migrations (ODM).

Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 4, 35-54.

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*. Fribourg : Université de Fribourg.

Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (Eds.), *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67-74). Arras : Artois Presses Université.

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris: L'Harmattan.

OFAS. (2008). *Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse*. Berne : Office fédéral des assurances sociales (OFAS).

OFAS. (2018). *Encouragement précoce. Guide à l'intention des petites et moyennes communes*. Berne : Office fédéral des assurances sociales (OFAS).

OFS. (2016). *Accueil extrafamilial des enfants en comparaisons européennes*. Consulté à https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/familles/comparaisons-internationales.html

OFS. (2021). *Population selon le statut migratoire*. Consulté à : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html

Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.) (2005). *School- family partnerships for children's success.* New York: Teachers College Press.

Papageorgiou, V., Frangou-Garunovic, A., Iordanidou, R., Yule, W., Smith, P. & Vostanis, P. (2000). War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(2), 84-90.

Payet, J.-P. (2017). *Ecole et familles. Une approche sociologique*. Paris: De Boeck.

Peters, R. D., Petrunka, K., & Arnold, R. (2003). The Better Beginnings, Better Futures Project: A universal, comprehensive, community-based prevention approach for primary school children and their families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 32(2), 215-227.

Peters, R. D., Bradshaw, A. J., Petrunka, K., Nelson, G., Herry, Y., Craig, W., & Rossiter, M. (2010). The ''Better Beginnings, Better Futures'' ecological, community-based early childhood prevention project: Findings from Grade 3 to Grade 9. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 75(3), 1-176.

Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires.

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), 8-13.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V. & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, 96-109.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale,* (2), 61-96.

Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108, 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). Toulouse : Eres.

Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A., & Kaiser, C. A. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*. Genève: SRED.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherches en sciences sociales: de la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 122-151). Sherbrooke, Quebec: éditions du CRP.

Schmid, T., Kriesi, I. & Buchmann, M. (2011). Wer nutzt familienergänzende Kinderbetreuung? Die Betreuungssituation 6-jähriger Kinder in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 37 (1), 9–32.

Schulte-Haller, M. (2009). *Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich Frühförde- rung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder. Bern-Wabern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen.* Consulté à : http://www.ekm.admin.ch/de/dokumentation/doku/mat_fruehfoerderung_d.pdf

SEM. (2016). *Programmes cantonaux d'intégration 2014–2017. Rapport intermédiaire*. Berne: Secrétariat d'État aux migrations (SEM).

Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal, 34*(2), 187-193.

Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz*. Fribourg: Universität Fribourg.

Stern, S., Schwab Cammarano, S., Gschwend, E., & Sigrist, D. (2018). *Pour une politique de la petite enfance en Suisse : l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, un investissement dans l'avenir Textes bruts pour la définition du concept*. Zurich : Commission Suisse pour l'UNESCO.

Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective américaine*. Paris: Presses Universitaires de France.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2ème édition)*. Bruxelles: De Boeck.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales (5e éd.)*. Malakoff : Dunod.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-école : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 292-311.

Ville de Genève (2015). *La petite enfance en ville de Genève. Contexte et indicateurs*. Genève : Ville de Genève.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397.

Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Berne : Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial.