



**HAL**  
open science

# Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants et d'enseignants novices de l'enseignement primaire issus de la migration : Impacts sur l'accès au métier et sa pratique

Olivier Delévaux

## ► To cite this version:

Olivier Delévaux. Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants et d'enseignants novices de l'enseignement primaire issus de la migration : Impacts sur l'accès au métier et sa pratique. Education. Université Côte d'Azur, 2024. Français. NNT : 2024COAZ2018 . tel-04703656

**HAL Id: tel-04703656**

**<https://theses.hal.science/tel-04703656v1>**

Submitted on 20 Sep 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THÈSE DE DOCTORAT

Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants et d'enseignants novices de l'enseignement primaire issus de la migration : Impacts sur l'accès au métier et sa pratique

**Olivier DELEVAUX**

Unité de Recherche Migrations et Société (URMIS - UMR8245)

**Présentée en vue de l'obtention  
du grade de docteur en**

Sciences de l'éducation et de la formation  
d'Université Côte d'Azur

**Dirigée par :** Catherine Blaya

**Soutenu le :** 3 juin 2024

**Devant le jury, composé de :**

Alessandro Bergamaschi, Professeur,  
Université de Lorraine

Catherine Blaya, Professeure des universités,  
Université Côte d'Azur

Georges Felouzis, Professeur,  
Université de Genève

Nathalie Gagnon, Professeure,  
Université du Québec à Rimouski

Aline Niyubahwe, Professeure,  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



# **Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants et d'enseignants novices de l'enseignement primaire issus de la migration : Impacts sur l'accès au métier et sa pratique**

## **Jury :**

Monsieur Alessandro Bergamaschi, Professeur, Université de Lorraine (Président)

Madame Catherine Blaya, Professeure des universités, Université Côte d'Azur (Directrice)

Monsieur Georges Felouzis, Professeur, Université de Genève (Rapporteur)

Madame Nathalie Gagnon, Professeure, Université du Québec à Rimouski (Rapporteuse)

Madame Aline Niyubahwe, Professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Examinatrice)

## Résumé

### **Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants et d'enseignants novices de l'enseignement primaire issus de la migration : Impacts sur l'accès au métier et sa pratique**

Les travaux s'intéressant aux enseignant·e·s issu·e·s de la migration sont encore peu nombreux. Ceux qui traitent de la scolarité des élèves issu·e·s de la migration procèdent fréquemment d'une approche par les facteurs de risque et mettent en évidence des mécanismes contribuant à la perpétuation d'inégalités scolaires. Nous avons souhaité pour notre part privilégier une entrée par les facteurs de protection et les mécanismes de résilience qui peuvent s'avérer efficaces pour favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves issu·e·s de la migration au point de les amener à s'engager dans une carrière d'enseignant·e·s. Cette recherche s'appuie sur 42 entretiens réalisés auprès de 36 futur·e·s enseignant·e·s et enseignant·e·s novices de l'enseignement primaire issu·e·s de la migration. Son originalité réside en un double regard porté sur la scolarité des élèves issu·e·s de la migration. Le premier est rétrospectif et propose un retour réflexif de ces enseignant·e·s sur leur propre trajectoire de formation, les obstacles rencontrés et les facteurs qui leur ont permis, en dépit de la présence d'obstacles, d'accomplir un parcours de formation certes sinueux, mais néanmoins marqué par la réussite. Le second se centre sur la scolarité des élèves issu·e·s de la migration qu'ils-elles sont amené·e·s à rencontrer dans le cadre de leurs stages et de leurs premières expériences d'enseignement et vise à identifier des sources de malentendus et des formes de discrimination. Enfin, la recherche aborde également l'incidence de l'appartenance à la migration sur l'accès au métier, la perception de la confiance accordée par différentes parties prenantes du système éducatif et la question de la légitimité perçue pour intervenir auprès des usagers de l'école, issus ou non de la migration.

Les résultats montrent la persistance dans le temps de préjugés, stéréotypes et discriminations susceptibles de contribuer à développer des formes d'inégalité touchant les élèves issu·e·s de la migration. Ils mettent en évidence une grande sensibilité interculturelle des enseignant·e·s issu·e·s de la migration et montrent également que certains facteurs de protection s'avèrent efficaces et qu'ils peuvent faire l'objet de propositions concrètes. Certaines d'entre elles s'adressent directement aux élèves et aux enseignant·e·s. La plupart cependant sont orientées vers les parents et accordent une importance particulière à la clarté de la communication entre école et familles. Concernant l'accès au métier, l'analyse des données fait ressortir que certains préjugés et réticences concernant les compétences des élèves issu·e·s de la migration sont également présents au moment d'engager des enseignants issu·e·s de la migration. Par ailleurs la légitimité professionnelle évoquée par ces enseignant·e·s est liée à l'obtention de leur diplôme et nous notons qu'ils-elles résistent à l'idée de faire l'objet d'une assignation sociale limitant leur activité auprès des élèves issu·e·s de la migration. Paradoxalement cependant, les enseignant·e·s interrogé·e·s manifestent également certaines craintes à l'idée d'une insertion professionnelle dans un contexte caractérisé par une forte majorité de population non issue de la migration.

**Mots-clés :** enseignants issus de la migration, élèves issus de la migration, facteurs de protection, résilience, réussite scolaire et éducative, légitimité, insertion professionnelle.

## Abstract

### **Educational and biographical backgrounds of future and newly-appointed teachers in primary education from a migrant background : Impacts on access to the profession and its practice**

The research focusing on teachers from migratory backgrounds is scarce. Those addressing the school experience of students from migration often take a risk-factor approach, and highlight mechanisms contributing to the perpetuation of educational inequalities. Our purpose was to focus on protective factors and resilience processes that can prove effective in promoting the educational and school achievement of students from migratory backgrounds, to the point of leading them to get involved in a teaching career.

This research is based on 42 interviews with 36 prospective and newly appointed primary school teachers from migratory backgrounds. Its originality lies in a dual approach to the schooling of students from migration. The first perspective is retrospective, offering these teachers reflective insights into their own training trajectory, the obstacles they encountered and the factors that enabled them, despite the presence of obstacles, to complete a training path that was admittedly winding, but nonetheless successfully achieved. The second perspective focuses on the schooling of students from migratory backgrounds, whom they were in contact during their internships or during their first teaching experiences. It aims to identify sources of misunderstandings and potential forms of discrimination. Finally, the study also addresses the impact of migration on access to the profession, perceptions of trust from various stakeholders within the education system, and the perceived legitimacy to intervene with school users, whether or not from a migratory background.

The findings show the persistence over time of prejudices, stereotypes and discrimination over time likely to contribute to the development of inequalities affecting students from migratory background. They highlight a high level of intercultural sensitivity among teachers from migratory backgrounds, and also show that some protective factors prove effective and can lead to concrete proposals. Some of them are directed at students and teachers. However, most are aimed at parents, emphasizing clear communication between school and families. Concerning access to the teaching profession, data analyses show that certain prejudices and reservations regarding the skills of students from migratory backgrounds also impact their hiring process. Furthermore, the professional legitimacy evoked by these teachers is linked to their diplomas, and we note that they resist the idea of being subjected to a social assignment limiting their activity with migrant students. Paradoxically, however, the interviewed teachers also express fears about the idea of professional integration in a context characterized by a large majority of non-migratory population.

**Keywords :** teachers from migratory backgrounds, students from migration, protective factors, resilience, educational and school achievement, legitimacy, professional integration

## Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à ma directrice de thèse, Catherine Blaya, pour la stimulation, les encouragements et les conseils apportés, mais aussi pour son enthousiasme et la qualité de nos échanges.

Je souhaite remercier également les membres de mon comité de suivi individuel de thèse pour leurs retours et pour les conseils prodigués : Alessandro Bergamaschi, Barbara Fouquet-Chauprade, Jean-Luc Primon.

J'ai une pensée toute particulière pour les enseignant·e·s issu·e·s de la migration qui m'ont accordé du temps et m'ont témoigné leur confiance à l'occasion des entretiens. La richesse de leurs propos a réellement porté cette recherche.

Ma gratitude va également aux chercheurs rencontrés à l'occasion de divers entretiens pour leur disponibilité et leurs apports éclairants.

Merci à mes collègues et à mes amis pour l'intérêt porté à ce travail et la patience dont ils ont dû faire preuve.

Mes remerciements vont aussi à la Direction de la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour m'avoir fourni des conditions favorables à la réalisation de cette thèse.

Enfin, merci aux membres de ma famille pour leur soutien et leur tolérance, les questions (im) pertinentes et les débats. En particulier Nathalie, Romain et Lauriane.

*A mes parents, qui ont su ouvrir des portes et m'encourager à les franchir.*

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Document sous licence Creative Commons [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)





## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : APPROCHE SOCIO-PEDAGOGIQUE DES PARCOURS DE FORMATION DES ELEVES ET JEUNES ISSUS DE LA MIGRATION (REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE CONCEPTUEL)	8
CHAPITRE 1      THEMATIQUE ET QUESTIONNEMENT DE DEPART	9
1.1      Questionnement de départ	9
CHAPITRE 2      LE CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE DES MIGRATIONS EN SUISSE	11
2.1      Contexte récent de la migration en Suisse	11
2.2      Justification de l'utilisation de la terminologie « Issus de la migration »	15
CHAPITRE 3      LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET QUELQUES CARACTERISTIQUES DU SYSTEME EDUCATIF DANS LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	17
3.1      Le système éducatif suisse	17
3.2      La formation des enseignants du primaire, une récente tertiarisation	19
3.3      La Haute école pédagogique du canton de Vaud	20
3.4      Les enseignants issus de la migration	22
3.5      L'organisation scolaire vaudoise et les modalités d'engagement du personnel enseignant	24
3.6      Hétérogénéité culturelle des classes	25
CHAPITRE 4      LA SCOLARITE DES ELEVES ISSUS DE LA MIGRATION	26
4.1      Aspects statistiques	26
4.2      Eléments caractéristiques du parcours scolaire des élèves issus de la migration	29
4.2.1      Parcours de formation des élèves issus de la migration	29
4.2.2      Premiers éléments d'interprétation des inégalités constatées	41
4.2.3      Le rôle de l'institution scolaire et de ses acteurs dans la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les filières de formation à exigences étendues.	43
4.2.4      Des facteurs en lien avec les familles pour expliquer la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences étendues	57
4.3      Inégalités scolaires et justice sociale	59
CHAPITRE 5      L'APPROCHE PAR FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION ET SON LIEN AVEC LA RESILIENCE ET LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.	67

<b>5.1</b>	<b>Facteurs de protection dans une perspective écosystémique</b>	<b>68</b>
5.1.1	Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec le statut migratoire (macro et exosystème)	70
5.1.2	Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec l'école, les enseignants et les offres parascolaires (microsystème)	73
5.1.3	Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec la famille (microsystème)	76
5.1.4	Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec l'individu (ontosystème)	77
5.1.5	Synthèse des facteurs de protection	78

## **CHAPITRE 6 DE L'EXPRESSION DE DIVERSES FORMES DE RACISME A LA FORMATION DE LA RESILIENCE ET AU PROCESSUS D'ACCULTURATION 81**

<b>6.1</b>	<b>Race</b>	<b>81</b>
<b>6.2</b>	<b>Ethnicité</b>	<b>82</b>
<b>6.3</b>	<b>Racisme et racisation</b>	<b>84</b>
6.3.1	Racisme voilé, racisme symbolique	85
6.3.2	Racisme institutionnel	86
<b>6.4</b>	<b>Discrimination</b>	<b>87</b>
6.4.1	Discrimination systémique	88
6.4.2	L'expérience de discrimination	89
6.4.3	Discrimination et stigmatisation	90
6.4.4	Discrimination « choisie », intériorisation de la discrimination, menace du stéréotype	93
<b>6.5</b>	<b>Résilience</b>	<b>94</b>
<b>6.6</b>	<b>Construction identitaire</b>	<b>99</b>
6.6.1	Acculturation	99
6.6.2	Stratégies identitaires	104

## **CHAPITRE 7 PRATIQUES ET CONDITIONS PEDAGOGIQUES FAVORABLES A LA REUSSITE SCOLAIRE ET EDUCATIVE 110**

<b>7.1</b>	<b>Le climat scolaire</b>	<b>110</b>
7.1.1	Climat scolaire et réussite scolaire et éducative	111
7.1.2	Climat scolaire interculturel	116

## **CHAPITRE 8 LES ENSEIGNANTS ISSUS DE LA MIGRATION 120**

<b>8.1</b>	<b>Choix de se former, trajectoires et choix du métier d'enseignant</b>	<b>120</b>
8.1.1	Trajectoires de formation	121
8.1.2	Choix du métier d'enseignant	122
8.1.3	Socialisations en lien avec le choix de la formation à l'enseignement	124
<b>8.2</b>	<b>Insertion professionnelle des enseignants issus de la migration</b>	<b>127</b>
<b>8.3</b>	<b>La plus-value supposée ou réelle apportée par les enseignants issus de la migration</b>	<b>130</b>
8.3.1	Un rôle de modèle ?	132

## **CHAPITRE 9 MOBILITE SOCIALE ET TRANSCLESSES 135**

<b>9.1</b>	<b>Sur la question de classe</b>	<b>135</b>
9.1.1	Définition des classes sociales	135
9.1.2	L'utilité du recours au concept actuel de classes sociales et l'apparition de nouveaux clivages	137
<b>9.2</b>	<b>Les transclasses</b>	<b>138</b>
<b>CHAPITRE 10 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE</b>		<b>144</b>
<b>10.1</b>	<b>Introduction</b>	<b>144</b>
<b>10.2</b>	<b>L'évolution du questionnement initial : d'un certain romantisme à une complexification certaine.</b>	<b>145</b>
<b>10.3</b>	<b>Les approches retenues</b>	<b>147</b>
10.3.1	Une approche écosystémique et interactionniste	148
10.3.2	Une approche compréhensive	148
<b>10.4</b>	<b>La pertinence de traiter de l'insertion professionnelle</b>	<b>150</b>
<b>10.5</b>	<b>L'intérêt de considérer la mobilité sociale</b>	<b>151</b>
<b>10.6</b>	<b>La réunion des thématiques abordées dans le cadre conceptuel au sein de la pratique enseignante au 21<sup>e</sup> siècle.</b>	<b>152</b>
<b>10.7</b>	<b>Le questionnement de recherche</b>	<b>155</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR LES FUTURS ENSEIGNANTS ET LES ENSEIGNANTS NOVICES PRIMAIRES ISSUS DE LA MIGRATION</b>		<b>157</b>
<b>CHAPITRE 1 METHODOLOGIE</b>		<b>158</b>
<b>1.1</b>	<b>Une approche qualitative à visée compréhensive</b>	<b>158</b>
<b>1.2</b>	<b>La posture du chercheur et son identité</b>	<b>160</b>
<b>1.3</b>	<b>Une construction méthodologique en cohérence avec la visée compréhensive</b>	<b>161</b>
<b>1.4</b>	<b>Les entretiens semi-directifs</b>	<b>162</b>
<b>1.5</b>	<b>L'analyse des données</b>	<b>165</b>
<b>1.6</b>	<b>L'échantillon</b>	<b>166</b>
<b>1.7</b>	<b>Les dimensions éthiques</b>	<b>169</b>
<b>1.8</b>	<b>Conclusion du chapitre 1</b>	<b>171</b>
<b>CHAPITRE 2 PRESENTATION COMMENTEE DES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE ET DE LEUR PARCOURS DE FORMATION</b>		<b>172</b>
<b>2.1</b>	<b>36 parcours biographiques et migratoires de futurs enseignants issus de la migration</b>	<b>172</b>
<b>2.2</b>	<b>Les parcours de scolarité</b>	<b>206</b>
2.2.1	Des parcours non linéaires	206
2.2.2	Attitudes des enseignants et des pairs	212

2.2.3	Attitudes des parents face à l'école et type d'éducation	216
2.2.4	Autres facteurs de protection	229
<b>2.3</b>	<b>Le choix de la profession</b>	<b>233</b>
2.3.1	Les raisons du choix et son origine	234
2.3.2	Le choix de la profession en regard du projet migratoire et le regard de l'entourage sur ce choix	242
<b>CHAPITRE 3 L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS ISSUS DE LA MIGRATION (EN STAGE OU EN REMPLACEMENT)</b>		<b>252</b>
<b>3.1</b>	<b>La perception de la confiance accordée</b>	<b>252</b>
3.1.1	La confiance manifestée par les directions et les enseignants au moment d'engager un (futur) enseignant issu de la migration ou de lui confier certains enseignements	254
3.1.2	La confiance manifestée par les parents	257
3.1.3	La confiance manifestée par les élèves	261
3.1.4	Les constats après quelques mois d'enseignement	262
<b>3.2</b>	<b>La question de la légitimité</b>	<b>264</b>
<b>3.3</b>	<b>Le projet professionnel : lieu et contexte d'enseignement</b>	<b>269</b>
<b>3.4</b>	<b>L'intérêt particulier pour les élèves issus de la migration</b>	<b>272</b>
<b>3.5</b>	<b>Les incidences projetées ou vécues sur l'accès à l'emploi</b>	<b>277</b>
<b>3.6</b>	<b>Conclusion du chapitre 3</b>	<b>282</b>
<b>CHAPITRE 4 RAPPORT DES FUTURS ENSEIGNANTS ISSUS DE LA MIGRATION AUX ELEVES ISSUS DE LA MIGRATION ET A LEUR FAMILLE</b>		<b>284</b>
<b>4.1</b>	<b>L'observation de la discrimination</b>	<b>284</b>
4.1.1	Présence de discrimination dans le discours des enseignants	285
4.1.2	L'observation d'actes discriminatoires	290
4.1.3	Une discrimination systémique	294
4.1.4	Une minimisation des faits	297
<b>4.2</b>	<b>Des pistes pour contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration</b>	<b>300</b>
4.2.1	Différence de réussite scolaire	301
4.2.2	Difficultés rencontrées par les élèves issus de la migration et facteurs de protection	308
4.2.3	Des pistes pour favoriser la réussite scolaire et éducative	316
<b>4.3</b>	<b>Conclusion du chapitre 4</b>	<b>339</b>
<b>CHAPITRE 5 LA VISIBILISATION DES ORIGINES ET LE ROLE DE MODELE</b>		<b>343</b>
<b>5.1</b>	<b>La visibilisation des origines</b>	<b>343</b>
<b>5.2</b>	<b>La reconnaissance d'un rôle de modèle</b>	<b>348</b>
<b>5.3</b>	<b>Conclusion du chapitre 5</b>	<b>356</b>
<b>CHAPITRE 6 CONCLUSION DE LA PARTIE EMPIRIQUE ET DISCUSSION</b>		<b>358</b>

CONCLUSION GENERALE	362
BIBLIOGRAPHIE	373
ANNEXES	390

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

## Figures

Figure 1 : Schéma du système éducatif suisse (CDIP, <a href="https://edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_f.pdf">https://edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_f.pdf</a> ) .....	18
Figure 2 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (Absil et al., 2012, p.8) .....	69
Figure 3 : Evolution du modèle écosystémique présentant la notion de chronosystème (Absil et al., 2012, p.9) .	70
Figure 4 : Conditions de la réussite scolaire et champs d'intervention dans les domaines scolaire et préscolaire (D'après Lanfranchi et al. 2003) .....	74
Figure 5 : Discrimination et stigmatisation, 4 combinaisons. D'après Dubet et al. (2013) .....	92
Figure 6 : Niveaux de protection liés à la résilience dans une perspective écosystémique (Jourdan-Ionescu, 2001b, p. 167) .....	97
Figure 7 : Stratégies d'acculturation (Akkari&Radhouane, 2019; Berry&Sam, 1997) .....	103
Figure 8 : 7 paramètres de l'intégration sociale, d'après Manço, 2006 .....	106
Figure 10 : stratégies et postures identitaires (d'après Manço, 2006) .....	108
Figure 11 : L'insertion professionnelle comme processus multidimensionnel (Mukamurera et al., 2008, p.53) .	127
Figure 12 : Les quatre cas de figure de l'implication parentale.....	218

## Tableaux

Tableau 1 : Typologie des statuts migratoires (Kristensen, 2017) .....	13
Tableau 3 : Typologie de la population selon le statut migratoire, mise en évidence des correspondances entre terminologies française et suisse.....	32
Tableau 4 : Répartition des élèves de la scolarité obligatoire du canton de Vaud selon le type de classe et la nationalité ( <a href="https://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/statistique/statistiques-par-domaine/15-education-et-sciences/scolarite-obligatoirefilieres-de-transition">https://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/statistique/statistiques-par-domaine/15-education-et-sciences/scolarite-obligatoirefilieres-de-transition</a> ) .....	39
Tableau 5 : Types d'injustices ressenties, comparaison entre descendants d'immigrés et population majoritaire (Brinbaum & Primon, 2013, p. 223).....	54
Tableau 6 : Types d'injustices ressenties selon l'origine migratoire et le sexe (Brinbaum & Primon, 2013, p. 224) .....	55
Tableau 7 : Modèle de la justice sociale (Fraser, 2011, p.42).....	64
Tableau 11 : Indicateurs d'origine sociale (Coradi Vellacott & Wolter, 2002b, p. 92) .....	77
Tableau 12 : Influences positives exercées sur la formation professionnelle des jeunes (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.9) .....	79
Tableau 19 : Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes (Carré & Fenouillet, 2011) .....	121
Tableau 21 : Pays d'origine des répondants .....	169

## Graphiques

Graphique 1 : Nationalité de la population résidente permanente de 15 ans et plus issue de la migration ( <a href="https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066476.html">https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066476.html</a> ).....	11
Graphique 2 : Population résidante permanente en Suisse selon la nationalité et l'autorisation de résidence, en 2015 (Kristensen, 2017) .....	12
Graphique 3 : Répartition des classes d'âges dans la population résidante permanente d'origine étrangère, en fonction du type d'autorisation de résidence (Kristensen, 2017) .....	13
Graphique 4 : Population selon le statut migratoire (Kristensen, 2017) .....	14
Graphique 5: Evolution du nombre d'étudiants en enseignement primaire (HEP Vaud, 2023) .....	20
Graphique 6 : Evolution du nombre d'étudiants de la filière primaire avec un passeport étranger (HEP Vaud, 2023) .....	21
Graphique 7 : Evolution du nombre d'enseignants du primaire suisses et étrangers en Suisse.....	22
Graphique 8 : Evolution du nombre d'enseignants du primaire suisses et étrangers dans le canton de Vaud ....	23
Graphique 9 : Evolution du pourcentage d'élèves étrangers et de classes très hétérogènes en Suisse entre 1990 et 2009 (OFS 2016) .....	25
Graphique 10 : Population résidante permanente de 15 ou plus selon le statut migratoire et la nationalité ( <a href="https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066477.html">https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066477.html</a> ).....	27
Graphique 11 : Nationalités les plus représentées au sein de la population résidante permanente étrangère de 0 à 14 ans ( <a href="https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066469.html">https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066469.html</a> ).....	28
Graphique 12 : Evolution du pourcentage d'élèves allophones dans l'enseignement obligatoire vaudois ( <a href="https://cartostat.vd.ch/#c=indicator&amp;i=educ_natio_lang.part_lang_obl&amp;s=2022&amp;view=map2">https://cartostat.vd.ch/#c=indicator&amp;i=educ_natio_lang.part_lang_obl&amp;s=2022&amp;view=map2</a> ).....	29
Graphique 13 : Parcours de formation durant la scolarité obligatoire (CSRE, 2023, p.30) .....	38
Graphique 14 : Jeunes quittant prématurément l'école selon le statut migratoire (Kristensen, 2017, p.44) .....	40
Graphique 15 : Transition du Sec. 1 au Sec.2 selon la nationalité (OFS, 2017) .....	40
Graphique 16 : "Delay in upper-secondary education" (Wolter & Zumbuehl, 2017, p. 7) .....	58
Graphique 17 : Formation suivie en regard du statut migratoire. Enquête TREE (Extrait de Bertschy et al., 2007) .....	72
Graphique 18 : Motifs pour le choix du domaine selon le type de haute école (Fischer et al. 2015) .....	123

# LISTE DES ABREVIATIONS

APEPS	Association de promotion de l'enseignement plurilingue en suisse
CAS	Le <i>Certificate of Advanced Studies</i> est un certificat postgrade que l'on obtient au terme d'un cursus en cours d'emploi. Il correspond à un minimum de 10 crédits ECTS. Dans certains domaines, une combinaison de plusieurs CAS permet l'obtention d'un MAS (orientation.ch).
CFC	Certificat fédéral de capacité. Diplôme de fin d'apprentissage (niveau secondaire II) reconnu sur le plan suisse.
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
DAS	Le <i>Diploma of Advanced Studies</i> est un diplôme postgrade que l'on obtient au terme d'un cursus en cours d'emploi. Il correspond à un minimum de 30 crédits ECTS (orientation.ch).
DEF	Département cantonal vaudois de l'enseignement et de la formation professionnelle.
DGEO	Direction générale de l'école obligatoire vaudoise.
HEP	Haute école pédagogique.
MAS	Le <i>Master of Advanced Studies</i> est un titre de formation continue postgrade qui correspond à un minimum de 60 crédits ECTS (orientation.ch).
OFS	Office fédéral de la statistique
Prafo	Praticien formateur : enseignant diplômé qui accueille les enseignants en formation dans sa classe dans le cadre des stages et qui joue un rôle central dans l'évaluation de la formation pratique en établissement.
RAC	Classes de raccordement. Passerelles permettant de rejoindre une voie de formation à exigences plus élevée au secondaire I.
REP	Réseau d'éducation prioritaire.
VG	La voie générale est la voie à exigences élémentaires du secondaire I vaudois. Elle prépare en principe au secondaire II professionnel (organisation actuelle de l'école vaudoise).
VP	La voie pré-gymnasiale est la voie à exigences étendues du secondaire I vaudois. Elle prépare en principe au secondaire II général, appelé gymnase dans le canton (organisation actuelle de l'école vaudoise).
VSb	Voie secondaire de baccalauréat : voie à exigences étendues du secondaire I (organisation de l'école vaudoise jusqu'en 2013).
VSG	Voie secondaire générale : voie à exigences intermédiaires du secondaire I (organisation de l'école vaudoise jusqu'en 2013).
VSO	Voie secondaire à options : voie à exigences élémentaires du secondaire I (organisation de l'école vaudoise jusqu'en 2013).
ZEP	Zone d'éducation prioritaire





# Introduction

La Suisse est plus interculturelle que jamais. Les chiffres publiés en novembre 2023 par l'Office fédéral de la statistique<sup>1</sup> montrent, pour la population résidente permanente âgée de 15 ans et plus, un taux de personnes issues de la migration encore jamais atteint. Pour la première fois en effet, ce chiffre atteint 40%, ce qui représente 2 951 000 personnes. Une très grande partie d'entre elles, près de 80%, sont nées à l'étranger et sont donc considérées comme appartenant à la première génération de migration. Si l'on considère la nationalité de ces personnes, environ 29% de celles qui sont issues de la première génération possèdent un passeport suisse généralement obtenu par naturalisation, alors qu'ils sont près de 71% parmi la deuxième génération.

Les informations complémentaires concernant la population âgée de 0 à 14 ans, même si elles ne permettent pas d'établir avec certitude le statut migratoire des individus concernés, montrent quant à elles une structure différente du groupe considéré. Près de 27% de ce groupe possèdent un passeport étranger. Au sein de cette population, 70% sont nés en Suisse et peuvent donc être considérés comme appartenant à la deuxième génération de migration. A l'échelle du canton de Vaud, en 2022, plus de 35% des élèves de l'école obligatoire possèdent un passeport étranger et le pourcentage des élèves allophones dans les classes (36%) est comparable à celui des élèves d'origine étrangère.

Si l'on souhaite favoriser l'intégration des personnes issues de la migration dans leur pays d'accueil, il paraît légitime de prioriser une action visant les personnes issues de la première génération de migration. Les chiffres concernant la structure de la population issue de la migration montrent que près de trois millions de personnes résidant de manière permanente sur le territoire suisse devraient faire l'objet d'une attention particulière. Cependant, comme nous le montrent certains auteurs (Bouloudani, 2019; Manço, 2006; Bolzman et al., 2003b), le processus d'intégration sociale et d'acculturation se déploie sur plusieurs générations et la deuxième génération de migration n'est pas à négliger non plus.

Les statistiques et les recherches concernant la réussite scolaire des élèves issus de la migration que ce soit par exemple en Suisse ou en France (voir par exemple Kronig, 2003; Lischer, 2003; Moguéro, Brinbaum & Primon, 2015), dont il sera largement question dans cette recherche, mettent en évidence la pertinence d'une attention particulière portée à leur scolarisation. Notre ancrage professionnel premier, celui d'enseignant spécialisé, est en lien avec le questionnement lointain mais récurrent qui nous a amené à envisager la réalisation de cette thèse. Les enfants des parents issus de la première génération de migration, pour la plupart nés en Suisse, constituent une population qui par certains aspects se montre vulnérable et plus sujette aux inégalités scolaires. La qualité de leur intégration, notamment au travers de leur réussite scolaire et éducative et de l'accès à des formations professionnelles ou générales de qualité, constitue aussi un vecteur d'intégration pour la génération qui les précède. En effet, comme nous le montrent par exemple Gremion et Hutter (2008), la scolarité des enfants a un impact sur le processus d'acculturation des parents.

---

<sup>1</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.gnpdetail.2023-0316.html> (consulté le 24 novembre 2023)

Notre second ancrage professionnel, celui de formateur d'enseignants, nous a progressivement amené à nous intéresser à la part grandissante d'étudiants issus de la migration au sein des cohortes de futurs enseignants. Cette nouvelle population d'enseignants est particulièrement intéressante. Ayant accompli, pour la plupart, leur scolarité au sein d'un des systèmes scolaires du pays d'accueil (chacun des 26 cantons possède le sien) comme élèves issus de la migration, ces futurs enseignants y ont été exposés aux facteurs de risque et aux obstacles qui ont pour conséquence la surreprésentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences élémentaires ou dans les structures de l'enseignement spécialisé. Parvenus à surmonter ces obstacles et à développer une certaine résilience (Anaut, 2006; Cicchetti & Garmezy, 1993; Jourdan-Ionescu, 2001; Julius & Prater, 1996), leur parcours les a amenés au choix d'une formation professionnalisante en vue de devenir enseignants au sein de ce même système éducatif. Il nous a semblé intéressant d'investiguer le double regard que leur position particulière permet de porter d'une part sur leur propre scolarité, et d'autre part sur la scolarité des élèves issus de la migration qu'ils sont amenés à rencontrer dans le cadre de leurs stages. Nous souhaitons, par cette thèse, en nous basant sur l'expérience de futurs enseignants issus de la migration, contribuer à une connaissance plus fine des facteurs de protection qui peuvent s'avérer efficaces pour la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration et valoriser des pistes d'action destinées aux actuels et futurs élèves.

Nous nous sommes concentré sur les deux premiers cycles de l'enseignement obligatoire et donc sur les futurs enseignants amenés à y intervenir. Cette partie de la scolarité, appelée enseignement primaire en Suisse, et constituée des huit premières années d'école, constitue en effet un tronc commun réunissant quasiment tous les élèves par classes d'âge. Au terme de la scolarité primaire, une sélection vers les différentes options constituant les trois dernières années de scolarité obligatoire est opérée. Cette sélection, précoce en comparaison internationale (Baeriswyl, 2015), vise à diriger les élèves dans des voies définies par leur niveau d'exigences. L'orientation en fin de huitième année possède donc une dimension prédictive précoce des choix et perspectives de formation qui s'ouvrent à l'élève. La conscience du potentiel déterminisme de ce dispositif (Meyer, 2009) a amené à développer des possibilités de perméabilité entre les voies de formation caractérisant la fin de la scolarité obligatoire. Communément appelées « passerelles », ces opportunités de rejoindre une voie de formation à exigences plus élevées ne semblent pas fortement sollicitées (Baeriswyl, 2015) et les statistiques sont éloquentes sur les effets de cette sélection précoce sur les élèves issus de la migration en montrant leur nette sous-représentation dans les voies de formation à exigences plus élevées. Il nous a donc paru légitime de nous intéresser aux enseignants qui interviennent dans les années précédant cette sélection, ou qui y participent s'ils enseignent en huitième année d'école primaire, ainsi qu'aux élèves qui sont scolarisés dans les classes qui constituent des troncs communs et qui sont les plus représentatives des diversités sociales et culturelles de l'école.

Nous souhaitons identifier des caractéristiques du parcours scolaire des élèves issus de la migration durant leurs huit premières années de scolarité. En donnant la parole à leurs futurs enseignants et en les amenant à évoquer leurs observations et des propositions d'actions, nous espérons participer à une prise de conscience des mécanismes de discrimination qui aboutissent au déséquilibre constaté de la présence de ces élèves dans les différentes voies de formation qui s'ouvrent ensuite à eux.

La première partie de la thèse est consacrée au cadre théorique. Celui-ci propose des éléments statistiques et contextuels, des parties relevant de la revue de la littérature ainsi que des aspects conceptuels dont l'opérationnalisation sera mobilisée dans l'analyse. La deuxième section constitue la partie empirique de la recherche. La méthodologie de recherche y est présentée ainsi que l'échantillon. Les données recueillies y sont présentées et analysées.

Le premier chapitre de la première partie évoque notre questionnement initial. Celui-ci interroge les raisons qui ont présidé, pour des jeunes issus de la migration, au choix de devenir enseignants et de quelle manière certains éléments de leurs parcours biographique et scolaire sont réinvestis auprès de leurs élèves issus de la migration. Ce chapitre présente également de manière synthétique l'originalité de l'angle choisi, celui des facteurs favorisant la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration, et met évidence une certaine rareté des travaux concernant les enseignants issus de la migration (Payet, 2003).

Le deuxième chapitre propose des éléments de contextualisation et de définitions qui doivent permettre au lecteur d'appréhender le contexte particulier de la recherche. Des aspects historiques et administratifs récents en lien avec le contexte suisse y sont précisés. C'est également dans ce chapitre que nous justifions l'utilisation de la terminologie « issu de la migration » en regard d'arguments administratifs, mais également d'une argumentation davantage rhétorique.

Le troisième chapitre présente de manière plus détaillée la formation des enseignants du primaire dans notre contexte de recherche et précise également quelques caractéristiques du système éducatif régional et de l'organisation politique suisse. Le récent passage, au début du 21<sup>e</sup> siècle, d'une formation cantonale des enseignants du primaire à une formation régionale de type universitaire y occupe une place importante en raison des bouleversements qu'il a entraînés. La Haute école pédagogique du canton de Vaud qui représente la plus grande institution de formation des enseignants en Suisse romande et qui constitue notre terrain de recherche y est également présentée.

Une section de ce chapitre est consacrée aux enseignants issus de la migration et présente principalement des éléments statistiques en lien avec leur présence dans l'école suisse et vaudoise. Les particularités de l'accès à la profession d'enseignant en Suisse, en regard des modalités pratiquées dans d'autres pays, méritaient également des précisions présentées dans ce chapitre dans un but de meilleure compréhension de certaines données analysées dans la deuxième partie de la thèse.

Toujours dans un but de contextualisation et de précision, le chapitre quatre, consacré aux élèves issus de la migration, occupe une place centrale dans cette première partie. Dans la première section, des éléments statistiques liés à ce sujet sont présentés. Ils viennent illustrer les constats de la recherche qui met en évidence les mécanismes contribuant à la sous-représentation de ces élèves dans les voies de formation à exigences étendues. Les éléments convoqués sont en rapport avec le contexte helvétique, mais également international, notamment français. De nombreux apports théoriques émanent des travaux scientifiques en lien avec la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Rosenberg et al., 2003) et également des recherches menées autour des résultats de l'enquête TeO en France (Beauchemin et al., 2015; Brinbaum & Guégnard, 2012; Brinbaum &

Primon, 2016). La comparaison internationale, étendue également à l'Allemagne (Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe et Krämer, 2006), montre une grande similitude des constats, en dépit de contextes migratoires contrastés.

Des éléments d'interprétation des phénomènes observés sont avancés, puisant dans les différents niveaux écosystémiques (Bronfenbrenner, 1979) dans lesquels évoluent les élèves, dont l'école et la famille. En lien avec le microsystème « école », des facteurs institutionnels sont précisés et le rôle des enseignants fait l'objet d'une attention particulière afin de contribuer à une compréhension fine des mécanismes à l'œuvre aboutissant aux constats statistiques. Nous consacrons également un point à la perception de la discrimination par les élèves en nous basant principalement sur les travaux de Brinbaum et Primon (2016). Autre contexte impliqué dans la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences étendues, le milieu familial est aussi évoqué.

Le troisième point de ce chapitre, qui se concentre quant à lui sur les inégalités scolaires et les met en lien avec la question de la justice sociale, apporte les premiers éléments plus conceptuels de la partie théorique. Cette articulation permet en effet de faire émerger la notion d'équité (Rawls, 2009) et de relativiser celles d'égalité et d'inégalité en interrogeant leurs dimensions « juste » ou « injuste ». Concernant la déclinaison du concept de justice sociale dans le contexte scolaire, nous nous appuyons en particulier sur les écrits de Dubet (2017). Plus spécifiquement concernant les types de justices applicables aux minorités et l'idée de justice liée à la reconnaissance, les travaux de Fraser (2004, 2011) sont éclairants.

Notre choix de privilégier la mise en évidence des mécanismes de résilience au sein des trajectoires de formation des futurs enseignants issus de la migration, tout comme celui de contribuer à identifier des pistes favorisant la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration justifie un apport théorique spécifique. Le chapitre cinq contribue à éclairer l'approche par facteurs de risque et facteurs de protection ainsi que le processus de résilience dans le contexte scolaire. Nous avons souhaité relier les facteurs de protection à différents niveaux du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Des facteurs de protection en lien avec le macro et l'exosystème sont tout d'abord recensés dans la littérature (par exemple : Bolzman, 2003 ; Moguérou, Brinbaum et Primon, 2015). Les facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en rapport avec le milieu scolaire et les offres parascolaires (microsystèmes) occupent logiquement aussi une place importante. Leur présentation s'appuie notamment sur une métasynthèse de Häfeli et Schellenberg (2009). Le rôle du milieu familial, autre microsystème, est également abordé dans cette partie, de même que les facteurs de protection relatifs à l'individu lui-même (ontosystème).

Le chapitre six s'intéresse quant à lui à la question de la résilience comme réaction possible à la manifestation de diverses formes de racisme et de discrimination. Le modèle écosystémique est à nouveau convoqué pour mettre en évidence la formation de la résilience dans une interaction entre l'individu et son environnement. Considérant certains défis particuliers aux personnes issues de la migration, le concept d'acculturation est ensuite convoqué comme une forme particulière de résilience, et les stratégies identitaires des familles concernées en lien avec la scolarité de leurs enfants (Gremion & Hutter, 2008) sont évoquées. Les considérations sur les stratégies identitaires sont également l'occasion de préciser le concept d'assimilation et d'amener des distinctions quant à son usage.

La recension dans la littérature de pratiques et conditions pédagogiques favorables à la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration dans le chapitre sept constitue une occasion d'évoquer des perspectives plus concrètes. Les concepts de climat scolaire (Debarbieux, 2006 ; Janosz, Georges & Parent, 1998), et de climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018, 2019) viennent proposer des pistes susceptibles d'impliquer l'ensemble des parties prenantes de la relation pédagogique. Ils apportent également une réponse à la discrimination systémique abordée dans le chapitre précédent en identifiant les acteurs susceptibles de contribuer à la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration.

Les chapitres huit et neuf viennent compléter les apports théoriques en recentrant le propos sur les enseignants issus de la migration. Dans le chapitre huit, la question des trajectoires de formation est étayée par les travaux de Bolzman, Felder & Fernandez (2018) consacrés aux jeunes issus de la deuxième génération de migration. Bien que non spécifiques au domaine professionnel de l'enseignement, les caractéristiques décrites de ces trajectoires sont susceptibles d'aider à l'analyse des données concernant le parcours de formation des futurs enseignants issus de la migration rencontrés dans le cadre de notre recherche.

La partie de la recherche de Girinshuti (2017, 2020) portant sur le choix de la profession, et donc de la formation d'enseignant du primaire vient compléter cet apport théorique. C'est également l'occasion d'évoquer la question des socialisations particulières en lien avec le choix professionnel d'enseignant en nous appuyant sur les travaux de Charles et Legendre (2006).

La question de l'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration permet de recentrer le propos sur cette population spécifique en nous référant à des travaux québécois et suisses. C'est l'occasion de mettre en évidence les difficultés potentielles qui peuvent se présenter à ces enseignants dans cette phase particulière de leur parcours. Le chapitre s'achève sur l'interrogation de la plus-value des enseignants issus de la migration pour la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Différentes politiques nationales en matière de recrutement de ces enseignants, ainsi que les limites de certaines de ces politiques (Charles & Legendre, 2006 ; Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn, 2013) y sont évoquées. Ce dernier point se conclut sur des considérations quant au potentiel rôle de modèle joué par les enseignants issus de la migration pour les élèves issus de la migration.

Le questionnement du choix professionnel d'enseignant du primaire abordé au chapitre huit dans une approche surtout motivationnelle amène également à interroger les représentations du statut d'enseignant du primaire par les futurs enseignants issus de la migration et par leur entourage. C'est ce qui nous a amené à aborder la question de la mobilité sociale dans le chapitre neuf. Après quelques considérations sur le concept de classe sociale et son évolution au 21<sup>e</sup> siècle, nous proposons des considérations sur la non-reproduction. Plus particulièrement, nous présentons le concept de transclasse (Jaquet, 2014).

Cette première grande partie s'achève par un chapitre de synthèse consacré à la problématique et au questionnement de recherche. C'est également l'occasion de justifier les approches retenues pour la recherche, à savoir des approches écosystémique, interactionniste et compréhensive (Schurmans, 2009).

La deuxième partie de la thèse présente la recherche exploratoire menée sur les futurs enseignants et les enseignants novices du primaire issus de la migration.

Le premier chapitre de cette deuxième partie est consacré à la méthodologie et permet d'évoquer la cohérence de la méthode qualitative en regard de la visée compréhensive qui avait fait l'objet d'une justification dans la problématique, du point de vue de sa pertinence en regard du sujet traité. Notre posture de chercheur est également évoquée, ainsi que l'attention apportée à la dimension éthique.

La méthode d'analyse des données y fait l'objet d'une description et le chapitre s'achève sur une présentation de l'échantillon constitué de trente-six futurs enseignants du primaire issus de la migration.

Le deuxième chapitre de la deuxième partie introduit notre analyse qualitative. La richesse des données recueillies met en évidence, au-delà de caractéristiques largement partagées par les participants à la recherche, la diversité des trajectoires et du sens donné à leur expérience. Nous avons souhaité leur donner une place particulière en présentant tout d'abord les trente-six situations et en proposant ensuite une analyse thématique portant sur les parcours de scolarité et sur le choix de la profession. Ce choix favorise à nos yeux, pour le lecteur, une rencontre avec les participants à la recherche et la contextualisation de leurs propos qui viendront illustrer la suite de l'analyse des données dans les chapitres suivants.

Le chapitre trois se centre sur l'expérience des futurs enseignants ou des enseignants novices issus de la migration au sein des établissements scolaires du point de vue de leurs relations avec les autres enseignants et les directions ainsi qu'avec d'autres usagers de l'école.

Les différentes sections reprennent des considérations proches de la thématique de l'insertion professionnelle. En touchant les questions de la confiance accordée, de la légitimité ou encore du projet professionnel, les données analysées viennent faire écho à celles présentées au chapitre deux tout en étant davantage contextualisées et détaillées. La question de la confiance accordée par les parents et les élèves est également abordée.

La projection des futurs enseignants quant au lieu, ou au type d'établissement dans lequel ils se verraient débiter professionnellement est mise en lien avec leurs déclarations quant à l'intérêt particulier porté aux élèves issus de la migration.

C'est d'ailleurs ce rapport aux élèves issus de la migration et à leur famille qui sont au centre du chapitre quatre qui occupe une place centrale dans cette partie empirique. Nous avons souhaité articuler ce chapitre autour de deux axes : l'observation de potentielles manifestations de discriminations et l'évocation de pistes susceptibles d'améliorer la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Le premier axe est basé sur l'observation des futurs enseignants et des enseignants novices issus de la migration dans le cadre des stages, éventuellement des remplacements qu'ils effectuent, ou, lorsque nous les rencontrons pour la seconde fois pour six d'entre eux, dans le cadre des premiers mois de leur pratique professionnelle. Ce sont les propos tenus, voire des actes commis par d'autres professionnels qui sont au centre de ces observations qui dénotent une grande sensibilité de la part des participants à la recherche, mais également des difficultés à se positionner parfois, en raison de l'ambiguïté de leur statut de stagiaire ou d'enseignant novice. L'axe concernant des pistes visant une meilleure réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration débute par des constats nuancés sur la réalité d'une différence de réussite scolaire. L'évocation des obstacles qui se présentent sur le parcours de ces élèves est ensuite mise en relation avec des

facteurs de protection potentiels et des pistes impliquant les enseignants et les acteurs du processus éducatif à différents niveaux.

L'analyse des données s'achève au chapitre cinq par l'évocation de la visibilisation des origines dans le cadre des pratiques pédagogiques mais aussi des relations professionnelles au sein des établissements scolaires. Les propos émanent ici aussi soit des futurs enseignants issus de la migration, dans une posture de stagiaire en fin de formation, ou d'enseignants novices insérés professionnellement depuis un peu plus d'un an. Cette distinction amène des nuances intéressantes et dénote également, pour les six enseignants rencontrés une seconde fois, de l'élaboration du processus d'insertion professionnelle. L'éventuelle conscience de jouer un rôle de modèle est également abordée dans ce chapitre.

Le chapitre six propose une conclusion à la partie empirique et propose une discussion qui précède la conclusion générale de la recherche qui en synthétise les points les plus saillants et met en évidence ses apports et ses limites.



Première partie : **Approche socio-pédagogique des parcours de formation des élèves et jeunes issus de la migration (revue de la littérature et cadre conceptuel)**

# Chapitre 1      Thématique et questionnement de départ

La thématique de notre projet de thèse est en lien avec la scolarité des jeunes issus de la migration, notamment surreprésentés dans les voies de formation à exigences réduites, en particulier dans les structures de l'enseignement spécialisé.

Plutôt que de nous intéresser aux mécanismes de production des inégalités face à l'école, largement décrits dans la littérature et sur lesquels nous comptons fonder une partie de notre démarche, et dans un souci de mise en évidence de facteurs de protection, nous souhaitons plus précisément nous intéresser aux étudiants issus de la migration qui ont accompli un parcours scolaire caractérisé par la réussite et qui font le choix de devenir à leur tour enseignants.

## 1.1 Questionnement de départ

Considérant le rôle de transmetteurs de culture des enseignants, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir, le choix de jeunes issus de la migration de se former aux professions de l'enseignement revêt peut-être une symbolique particulière. Nous cherchons à identifier des événements qui, dans leur parcours biographique, se sont révélés déterminants en regard de leur scolarité. L'identification de facteurs endogènes et exogènes au système scolaire et la considération de variables dispositionnelles qui ont contribué à la réussite de la scolarité et au choix de la formation en enseignement seront au centre de la recherche.

Nous envisageons également de nous intéresser à la manière dont les caractéristiques individuelles liées au vécu migratoire sont réinvesties dans la pratique professionnelle de ces personnes, soit dans le cadre des stages, soit durant leurs premières années d'enseignement. Les enseignants issus de la migration ont-ils une approche particulière des élèves migrants ? Constituent-ils des vecteurs particuliers d'intégration sociale pour leurs élèves migrants ? Enfin, se sentent-ils porteurs d'attentes et d'espoirs particuliers pour leur communauté culturelle d'origine ? Symbolisent-ils une ascension sociale ?

Notre objet de recherche s'inscrit dans la suite du constat de Payet, lorsqu'en 2003 il affirmait, concernant les enseignants issus de la migration, que :

Aucune étude, à notre connaissance, n'a traité de cette question pourtant centrale d'une part du point de vue de la mobilité sociale des descendants de migrants, d'autre part du point de vue de leur place et de leur rôle dans l'institution scolaire. On sait de façon intuitive la faiblesse de leur représentation parmi le personnel enseignant, leur émergence parmi le personnel de la vie scolaire (conseillers principaux d'éducation) et leur forte représentation parmi les (ex-) aides-éducateurs. Mais quelles sont les raisons de leur choix ou de leur non-choix professionnel ? Quels sont les atouts et les difficultés de leur exercice professionnel ? Comment se représentent-ils les élèves issus de l'immigration ? Quel regard portent-ils sur l'ethnisation des relations scolaires ? Comment agissent-ils et, éventuellement, transforment-ils, activement ou du fait de leur présence, le rapport entre l'école et ses publics issus de l'immigration ? (Payet, 2003, p. 113).

Depuis, un certain nombre de travaux sont venus enrichir ce champ qui reste cependant relativement peu exploré. Nous nous appuyons d'ailleurs sur certains d'entre eux dans le cadre de cette recherche qui souhaite privilégier une approche interdisciplinaire entre sciences de l'éducation et sociologie, en se permettant des emprunts à la psychologie, pour en citer les principales influences.

Nous souhaitons contribuer à une meilleure connaissance de la diversité du personnel enseignant. Nous cherchons également à identifier les apports potentiels des enseignants issus de la migration dans la prise en compte de la diversité culturelle des élèves et à montrer de quelle manière ils pourraient favoriser les réussites scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Nous espérons formuler des pistes utiles tant au niveau de la formation des enseignants qu'à celui des pratiques enseignantes et des relations entre les établissements scolaires et leurs usagers.

## Chapitre 2 Le contexte sociohistorique des migrations en Suisse

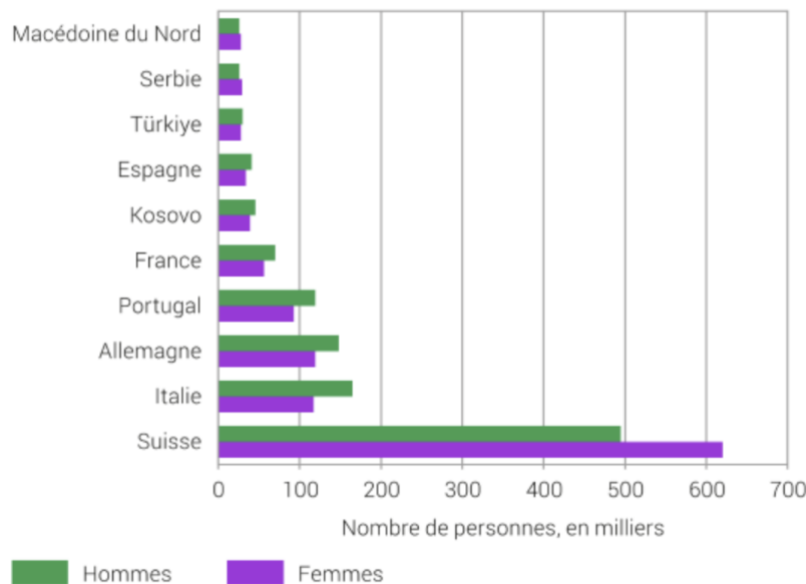
### 2.1 Contexte récent de la migration en Suisse

En lien direct avec la situation économique et les besoins de main-d'œuvre du pays, l'immigration en Suisse a connu de grandes fluctuations au cours du dernier siècle. Plusieurs vagues de travailleurs migrants se sont ainsi succédées depuis la période des grands chantiers (notamment le percement des tunnels ferroviaires sous les Alpes puis la construction des barrages hydro-électriques), au rythme des périodes favorables et des crises économiques et politiques. En 2023, 40% de la population de quinze ans et plus résidant de manière permanente en Suisse peut être considérée comme issue de la migration (près de 3 millions de personnes sur un total d'un peu plus de 8.8 millions). A titre de comparaison, en 1950, ce taux était de 6% pour une population inférieure à 5 millions d'habitants (Kristensen, 2017).

Le graphique 1 présente les 10 nationalités les plus représentées parmi cette population issue de la migration en 2022.

#### Population issue de la migration selon la nationalité, en 2022

Les 10 nationalités les plus représentées parmi la population issue de la migration de 15 ans ou plus



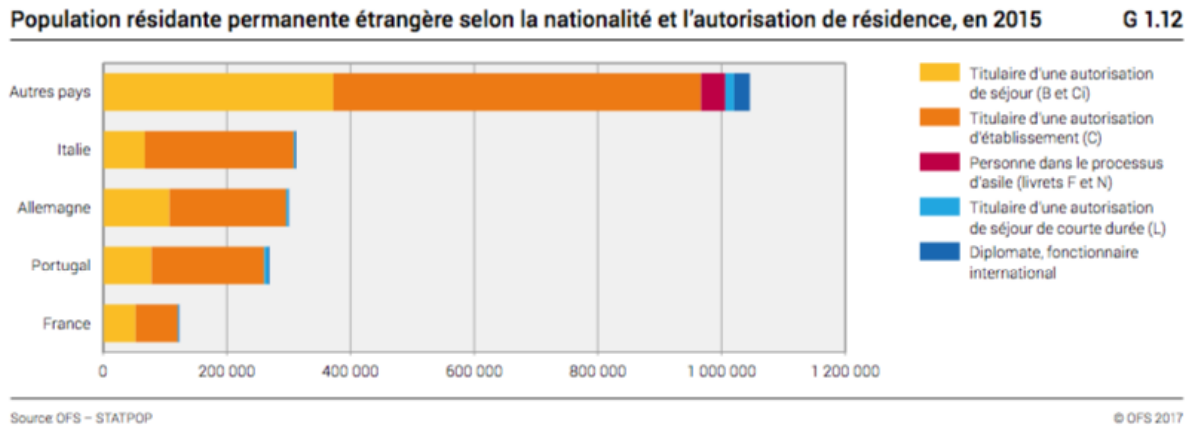
Source: OFS – Enquête suisse sur la population active (ESPA)

© OFS 2023

Graphique 1 : Nationalité de la population résidente permanente de 15 ans et plus issue de la migration (<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066476.html>)

Nous constatons donc qu'au sein de la population issue de la migration de 15 ans et plus, c'est la nationalité suisse, acquise le plus souvent par naturalisation, qui est la plus représentée.

Afin de nous appuyer sur l'analyse de Kristensen (2017) portant sur les autorisations de résidence, nous revenons à des chiffres légèrement plus anciens. Le graphique 2 présente de manière synthétique la composition de la population d'origine étrangère résidant en Suisse en 2015.



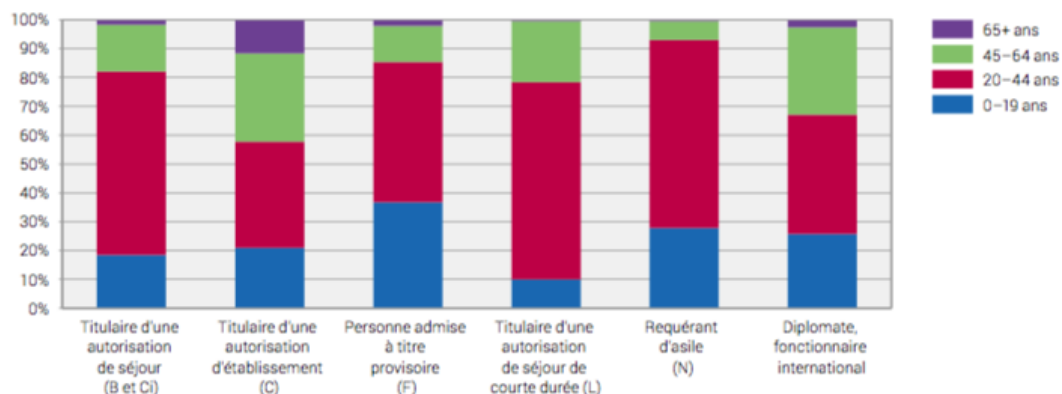
Graphique 2 : Population résidante permanente en Suisse selon la nationalité et l'autorisation de résidence, en 2015 (Kristensen, 2017)

Il est à noter que pour les pays traditionnels d'immigration, le pourcentage élevé de titulaires d'une autorisation d'établissement est en lien avec un séjour de longue durée qui a permis l'obtention du permis C (5 à 10 ans en fonction du pays de provenance des migrants). Par ailleurs, l'octroi d'autorisations diverses, ainsi que la politique restrictive de la Suisse en matière d'obtention de la nationalité influent sur les statistiques. Ainsi, une partie des personnes concernées par les statistiques traitant d'immigration sont des personnes de deuxième, voire de troisième génération. Si l'on considère l'âge de ces mêmes personnes, on constate que la population d'origine étrangère est plus jeune que celle constituée par les ressortissants suisses :

416 500 personnes ont moins de 20 ans, soit 20%, 162 000 personnes ont plus de 64 ans, soit 8%. 1,5 million de personnes sont en âge de travailler (20–64 ans), soit 71,8%. Les classes d'âges les plus représentées dans la population étrangère sont celles des 25 à 49 ans, d'où un âge moyen avoisinant 37 ans contre 44 pour les Suisses. Au sein de la population résidante permanente étrangère, on compte 11 personnes âgées de 65 ans ou plus pour 100 personnes en âge de travailler (20–64 ans), alors que ce rapport est trois fois plus élevé (36) dans la population suisse, indiquant un vieillissement plus marqué chez les Suisses. (Kristensen, 2017, p. 13)

**Population résidente permanente étrangère selon la classe d'âges et l'autorisation de résidence, en 2015**

G 1.13



Source: OFS - STATPOP

© OFS 2017

Graphique 3 : Répartition des classes d'âges dans la population résidente permanente d'origine étrangère, en fonction du type d'autorisation de résidence (Kristensen, 2017)

Le tableau 1 propose une typologie de la population selon de statut migratoire. Afin de clarifier nos propos pour la suite, c'est sur cette typologie que nous allons nous baser pour préciser de statut migratoire des participants à notre recherche.

Ainsi, font partie des migrants de première génération les personnes nées à l'étranger. Celles-ci peuvent être titulaires d'un passeport suisse acquis par naturalisation. Il est à noter que la typologie proposée considère également dans cette catégorie des ressortissants suisses à la naissance, nés à l'étranger et dont les parents sont également nés à l'étranger.

La catégorie des migrants de deuxième génération regroupe tous les migrants nés sur territoire helvétique, quelle que soit leur nationalité à la naissance, et dont un parent au moins est né à l'étranger. Cette typologie nous indique donc que les statistiques présentées considèrent aussi comme étant migrants des personnes dont la nationalité, à la naissance ou par naturalisation, est helvétique.

**Typologie de la population selon le statut migratoire**

T1

Nationalité		Lieu de naissance		Lieu de naissance des parents			Statut migratoire
Nationalité à la naissance		Naturalisation	En Suisse	À l'étranger	En Suisse/ À l'étranger		
Suisse	Etrangère				En Suisse	À l'étranger	
x			x		x	x	Non issu de la migration
x				x	x	x	
	x	x	x			x	
	x		x			x	
x				x			Issu de la migration 1 <sup>re</sup> génération
	x	x		x			
	x			x			
x			x				Issu de la migration 2 <sup>e</sup> génération
	x	x	x		x	x	
	x		x		x	x	

Source : OFS - ESPA

© OFS 2017

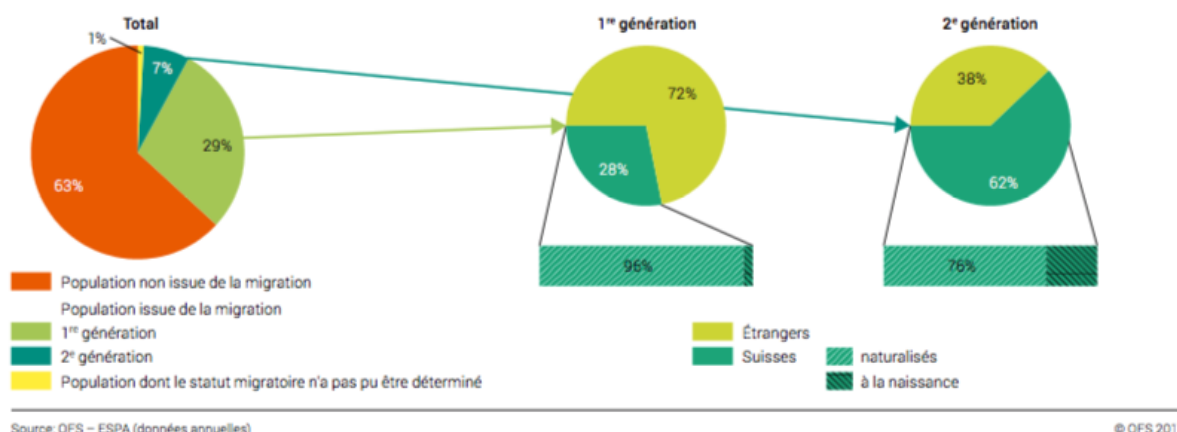
Tableau 1 : Typologie des statuts migratoires (Kristensen, 2017)

Si l'on considère la composition de la population selon le statut migratoire (graphique 4), on observe que la proportion de titulaires d'un passeport suisse est nettement plus faible chez les migrants de première génération que chez ceux de deuxième génération. On voit également que, pour la première génération de migrants, seuls 4% des personnes possédaient ce passeport à la naissance. Ils sont donc 96% à l'avoir acquis par naturalisation. Pour la deuxième génération, 62% des migrants ont un passeport suisse. Ils sont 24% à posséder cette nationalité à la naissance (lié à la transmission de la nationalité par les parents qui ont été naturalisés) et encore 76% à l'avoir acquise par naturalisation (démarche individuelle à la majorité ou démarche familiale avant la majorité).

#### Population selon le statut migratoire, en 2015

Population résidente permanente de 15 ans ou plus

G 1.18



Graphique 4 : Population selon le statut migratoire (Kristensen, 2017)

Ces données tranchent avec la perception, largement répandue, qu'on ne parle que de titulaires d'un passeport étranger, et donc de personnes ne pouvant pas exercer leurs droits civiques (du moins au niveau fédéral) lorsqu'on évoque des migrants de première ou de deuxième (voire troisième) génération.

Selon le Secrétariat d'Etat à la migration (SEM) de la Confédération suisse<sup>2</sup>, fin 2022, 2'241 '854 personnes de nationalité étrangère vivaient en Suisse, soit 51'561 de plus qu'une année auparavant. Par rapport à la population résidente permanente qui se montait à 8'800'000 au même moment, cela représente environ 25.5% de la population. 66% des personnes de nationalité étrangère proviennent des pays de l'UE et de l'AELE. Les ressortissants italiens, allemands, portugais, français et espagnols constituent plus de 50 % de la population résidente permanente étrangère.

Durant cette même année 2022, 41'566 personnes ont obtenu la nationalité suisse par naturalisation.

Concernant en particulier le conflit ukrainien, un statut de protection particulier pour des personnes réfugiées a été activé. A la fin 2022, il a été accordé à 72'611 personnes.

<sup>2</sup> <https://migration.swiss/fr/rapport-sur-la-migration-2022> (consulté le 18.09.23)

## 2.2 Justification de l'utilisation de la terminologie « Issus de la migration »

Le choix d'opter pour une certaine terminologie n'est pas neutre. Les appellations sont nombreuses pour désigner la population qui nous intéresse ici : issus de l'immigration, des immigrations, des migrations, issus des minorités culturelles... Nous avons opté pour « enseignants issus de la migration ».

D'une part, cette terminologie est assez répandue en Suisse et correspond à une catégorie de la population décrite par l'office fédéral de la statistique (voir tableau 1, Kristensen, 2017). D'autre part, dans notre conception, l'usage du singulier (la migration) désigne un processus général qui tient compte d'une mobilité géographique, mais également sociale, qui amène les individus à quitter un pays (émigration) pour en rejoindre un autre (immigration).

Par ailleurs, certaines terminologies comme « issus des immigrations » semblent faire référence à des vagues migratoires bien identifiées et situées, tant historiquement que géographiquement. La Suisse, terrain de notre recherche, ne possède pas de passé colonial et n'a pas vécu de telles vagues. Tout au plus, en lien avec des contextes géopolitiques particuliers, a-t-elle vécu l'arrivée plus marquée de ressortissants de pays en guerre à certains moments. Mais ces arrivées ont toujours, du moins dans l'histoire récente, été mêlées à une grande diversité de provenances pour les personnes immigrées dans le pays pour des raisons professionnelles et économiques.

Le résultat en est donc une population issue de la migration caractérisée par une grande diversité culturelle et sociale.

Nous attirons également l'attention sur le double sens que peut revêtir « issu de la migration ». Le terme peut servir à désigner une personne dont le parcours personnel contient des caractéristiques liées à un déplacement géographique d'un pays à un autre, à des origines culturelles et/ou linguistiques différant des langues et/ou cultures majoritaires dans son nouvel environnement. Administrativement et statistiquement (voir tableau 1), la terminologie est également utilisée pour désigner le statut migratoire : issu de la première génération, de la deuxième génération, non issu de la migration. Dans cette acception, une personne possédant certains antécédents migratoires, avec une culture d'origine différente de la culture locale, pourrait, selon certains critères, être considérée statistiquement comme non issue de la migration. Cela crée une ambiguïté dont nous sommes bien conscient et avec laquelle nous devons composer.

Par ailleurs, en aucune manière, l'usage du singulier ne sous-entend une conception globale du phénomène migratoire qui ignorerait la diversité et l'unicité des parcours en fonction des contextes sociopolitiques et socio-économiques, des pays d'origine, des périodes historiques considérées et des caractéristiques individuelles. Comme précisé par Cesbron (2014) qui, pour sa part, dans le contexte français a opté pour la terminologie « enseignants liés aux immigrations » :

Il s'agit de ne pas privilégier les appartenances ou affiliations culturelles (très liées au contexte, à l'histoire, à l'imaginaire) aux dépens de la compréhension des conditions d'existence, des statuts sociaux, des rapports sociaux. Il s'agit, en outre, de ne pas produire des interprétations causales qui occultent la donnée fondamentale de



l'historicité, c'est-à-dire de l'élaboration des phénomènes sociaux dans une dynamique temporelle propre à une nation (Cesbron, 2014, p. 48).

En aucun cas non plus nous ne voulons laisser penser que nous considérons que les enseignants issus de la migration constituent une catégorie socioprofessionnelle homogène et aisément identifiable du fait de la possession de caractéristiques communes et figées. Cela n'aurait pas plus de sens que de considérer qu'il existe, au-delà de la catégorisation lexicale permettant de désigner une appartenance à une profession, une catégorie « enseignants » caractérisée par son homogénéité.

Il s'agira au contraire de déconstruire autant que faire se peut cette catégorie en prenant en compte les histoires migratoires individuelles, les constructions identitaires personnelles et professionnelles individuelles.

Pour Cesbron, ces personnes :

Ne se définissent pas uniquement par leur origine, ni même par leurs conditions sociales d'existence, qui sont majoritairement et historiquement imposées à certains individus rendus visibles. Elles se construisent, se définissent, agissent aussi en fonction de leur trajectoire personnelle dans laquelle l'appartenance à un corps professionnel peut être décisive et les éloigner les unes des autres, tout en contribuant à transformer la place de l'immigration dans la société (Cesbron, 2014, p. 54).

Ichou (2013, p. 13) attire également l'attention sur la nécessité de considérer la diversité des trajectoires et des histoires migratoires lorsqu'il affirme : « l'étude des immigrés et de leurs enfants doit nécessairement prendre en compte l'étude des émigrés avant qu'ils émigrent ». Dans le cadre des entretiens que nous avons menés, les questions portant sur les parcours personnels, les constructions identitaires, les sentiments d'appartenance contribuent à faire émerger la diversité au sein de la catégorie « enseignants issus de la migration » que nous avons dû construire.

Notons enfin que nous n'avons pu éviter, en faisant référence à des sources variées de recherches et de statistiques, d'être confronté, notamment dans les citations choisies dans notre cadre théorique, à l'usage d'une terminologie très variée. Nous utilisons donc aussi fréquemment que possible le terme « issu(s) de la migration » tel que défini ici, en espérant que la cohabitation avec d'autres emprunts lexicaux ne crée pas d'inutiles confusions.

## **Chapitre 3 La formation des enseignants du primaire et quelques caractéristiques du système éducatif dans le contexte de la recherche**

### **3.1 Le système éducatif suisse**

Le fédéralisme est une particularité helvétique caractérisée par la coexistence, dans beaucoup de domaines, de 26 législations cantonales, l'état fédéral étant constitué de 26 cantons qui possèdent tous une forte autonomie. Le système éducatif est concerné et il en résulte des disparités intercantionales dont l'harmonisation ne constitue qu'un souci récent (pour exemple, HarmoS, qui est un concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses a été approuvé par le peuple en 2006).

Globalement, le système éducatif suisse actuel compte 11 ans de scolarité obligatoire, dont huit ans d'école primaire et trois ans d'école secondaire de niveau I.

Le secondaire II est constitué des écoles gymnasiales (nommée aussi filières générales dans certaines statistiques), préparant à l'accès aux Hautes écoles et aux Universités, et de la formation professionnelle aboutissant à l'obtention de Certificats fédéraux de capacité (CFC) ou d'Attestations de formation professionnelle (AFP) dans les métiers concernés. De nombreuses passerelles existent, qui permettent de rejoindre une autre voie d'études. A l'instar de pays voisins, par exemple la France pour ce qui concerne l'obtention du baccalauréat, la Suisse a souhaité un renforcement du pourcentage de jeunes résidant en Suisse obtenant un diplôme de l'enseignement secondaire II. A l'heure actuelle, ils sont plus de 90% à obtenir un diplôme de formation professionnelle initiale ou d'enseignement général de type maturité.

# LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE

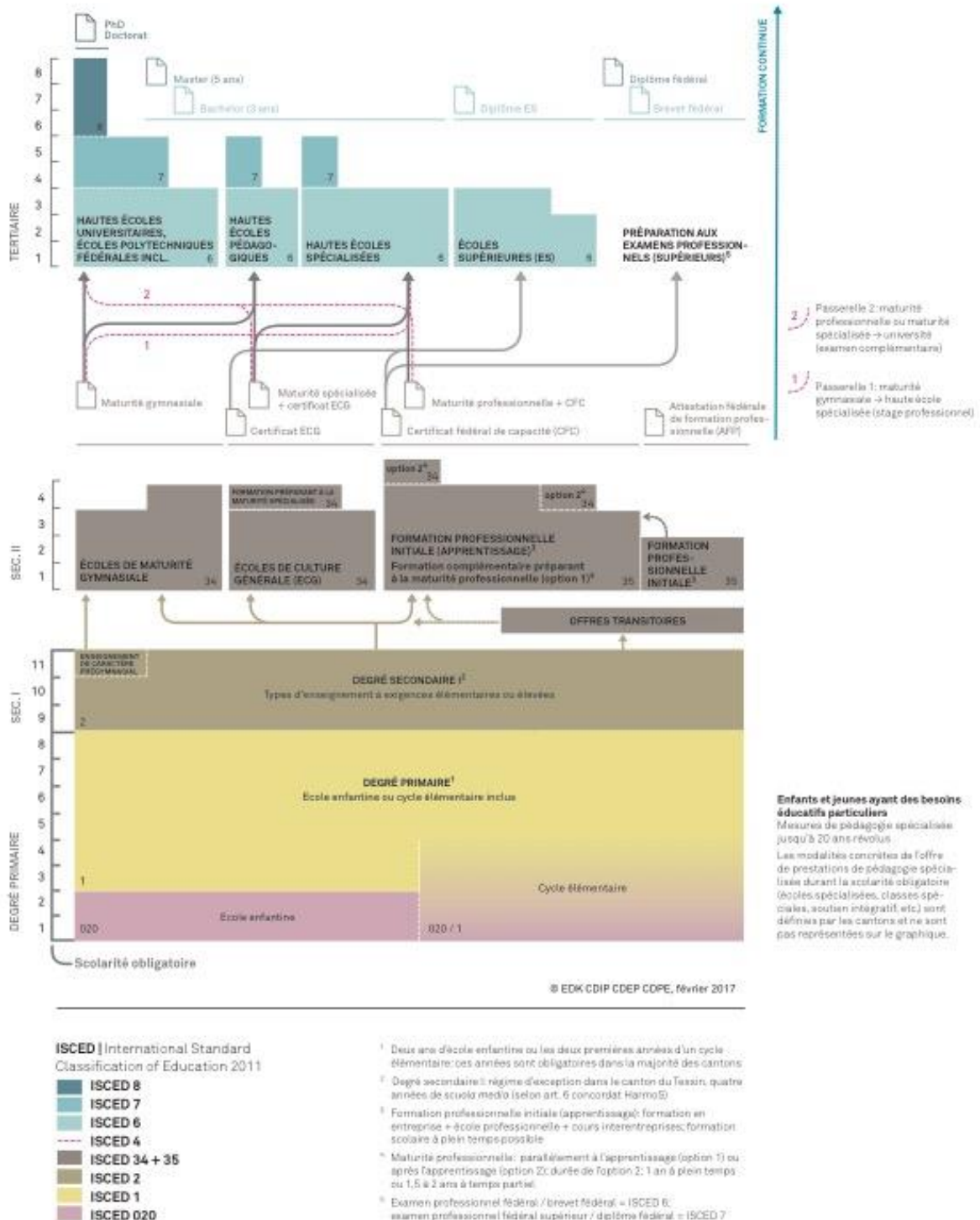


Figure 1 : Schéma du système éducatif suisse (CDIP, [https://edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik\\_bildung\\_f.pdf](https://edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_f.pdf))

### 3.2 La formation des enseignants du primaire, une récente tertiarisation

Le degré tertiaire du système éducatif est constitué des Universités, des Hautes écoles spécialisées, des écoles supérieures et des Hautes écoles pédagogiques (HEP), institutions récentes en charge de la formation des enseignants. Elles sont apparues aux alentours de 2000. Auparavant la formation des enseignants du primaire était confiée aux écoles normales cantonales.

Comme nous l'apprend Grunder (2012), ce n'est qu'à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle, avec le développement de l'école primaire, que la Suisse se préoccupe de former des maîtres d'école. Diverses tentatives pour créer des écoles visant à former les instituteurs se sont succédées sans beaucoup de succès. Après un projet d'école normale suisse avorté, l'instruction publique et la formation des enseignants redeviennent dès 1803 l'affaire des cantons qui les organisent comme ils l'entendent. Il en a résulté le développement de formations cantonales pour l'enseignement primaire dont le diplôme n'était reconnu que sur le territoire du canton l'ayant délivré. Cette particularité n'est pas anodine lorsque l'on s'intéresse aux étudiants des Hautes écoles pédagogiques, actuelles institutions en charge de la formation des enseignants, et aux enseignants diplômés issus de la migration. En effet, dans un contexte privilégiant uniquement la reconnaissance de diplômes cantonaux, il n'a peu ou pas été envisagé, jusqu'à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, d'autoriser l'accès à la formation d'enseignant aux ressortissants étrangers. Le recours à des enseignants du primaire formés à l'étranger étant marginal, la présence d'enseignants issus de la migration est donc un phénomène relativement nouveau dans l'école obligatoire ou tout au moins dans l'école primaire.

La tertiarisation de la formation des enseignants du primaire est donc récente. Une des principales impulsions pour cette évolution a été donnée en 1995 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui réunit les 26 conseillères et conseillers d'Etat cantonaux responsables de l'éducation. On peut estimer que plusieurs facteurs sont à l'origine de ces recommandations.

Tout d'abord, comme le mentionne Ambühl (2010), faisant référence à la situation qui prévalait avant cette tertiarisation et qui voyait la formation des enseignants rattachée le plus souvent au secondaire II : « Il ... paraît en effet difficile de demander à un élève de s'engager à 15 ou 16 ans dans une formation à une profession qui réclame non seulement de grandes qualités intellectuelles, mais également des attitudes et aptitudes sociales spécifiques » (Ambühl, 2010, p. 14). La forte disparité des modèles de formation des enseignants dans les différents cantons, et les difficultés potentielles qui pouvaient en résulter sont également mises en évidence.

La réforme de la formation gymnasiale qui a abouti dans les années 90 a aussi contribué à la tertiarisation des formations à l'enseignement, ainsi que « la volonté politique de valoriser les formations professionnelles qui déboucha sur la création des hautes écoles spécialisées » (Ambühl, 2010, p. 15).

L'évolution qui nous intéresse davantage dans le cadre de cette recherche est celle qui a permis l'accès généralisé aux HEP aux ressortissants étrangers. En effet, bien que le peuple suisse ait décidé la non-entrée de la Confédération dans l'Union européenne en 1992, une

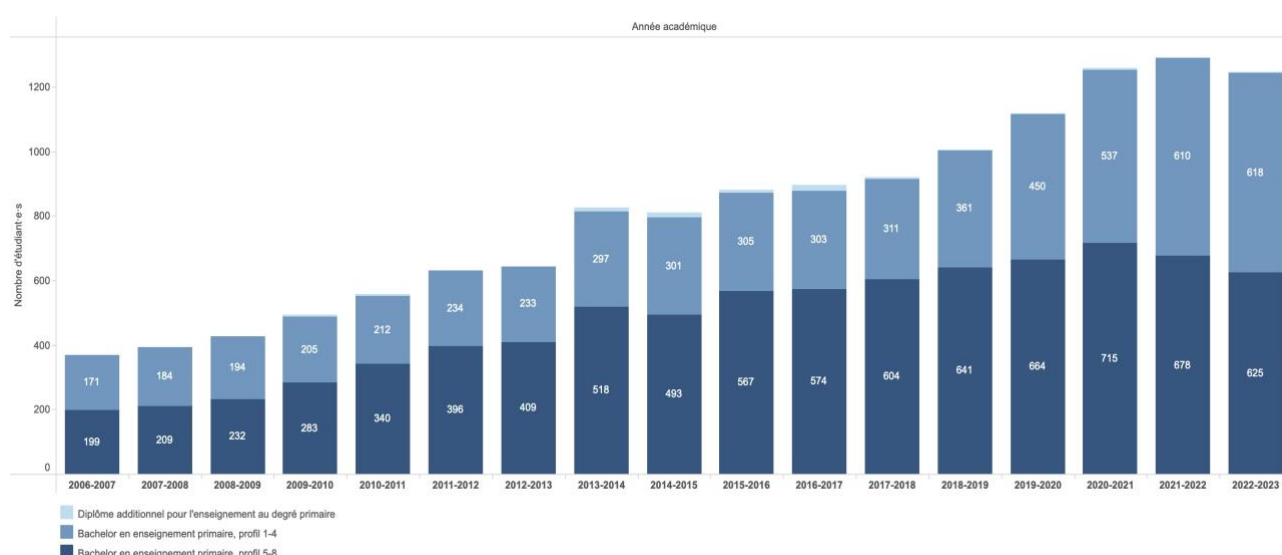
série d'accords bilatéraux a été conclue avec l'Union européenne, dont celui portant sur la liberté de circulation des personnes, entré en vigueur en 2002<sup>3</sup>.

De notre point de vue, ce dernier élément s'est montré déterminant non seulement pour l'harmonisation de formations à l'enseignement de niveau tertiaire et la reconnaissance des diplômes sur l'ensemble du territoire helvétique, mais également pour l'accès de ressortissants étrangers à l'enseignement primaire et aussi aux formations à l'enseignement.

Les HEP ont donc vu le jour à partir de 2001, réduisant à 13 le nombre d'institutions de formation des enseignants, et proposant, de manière variable (l'offre n'étant pas identique dans chaque HEP), l'ensemble des cursus préparant aux diplômes pour l'enseignement au primaire, au secondaire I, secondaire II et à l'enseignement spécialisé. Ce dispositif en HEP prend la forme dans certains cantons de formations à l'enseignement de type universitaire. Ce sont les étudiants en enseignement primaire qui nous intéressent particulièrement ici.

### 3.3 La Haute école pédagogique du canton de Vaud

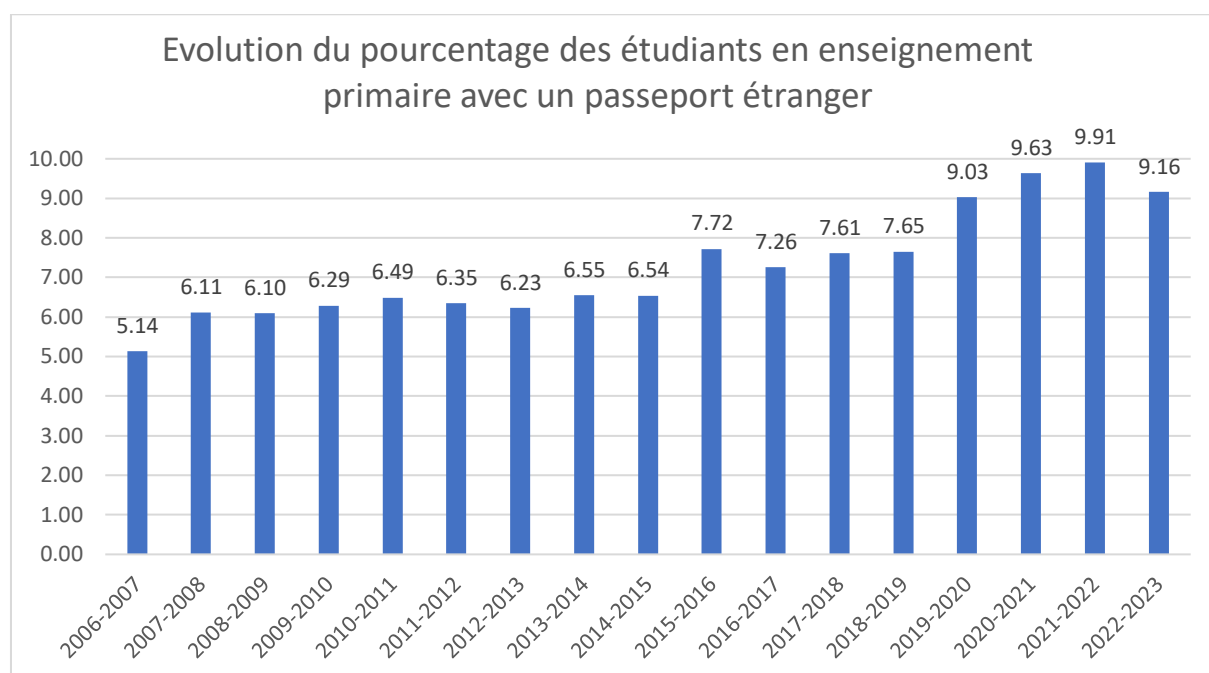
La HEP du canton de Vaud propose l'ensemble des formations à l'enseignement citées plus haut, ainsi qu'une offre en formation continue attestée ou certifiée (CAS, DAS, MAS). Depuis sa création, elle a connu une forte croissance. A titre d'illustration, le nombre d'étudiants est passé de 897 étudiants dans les formations de base et 135 en formations continues certifiées en 2006, à respectivement 2314 et 761 étudiants pour l'année académique 2022-2023. Pour la filière Enseignement primaire, le nombre d'étudiants inscrits en 2006 était de 171 pour le profil 1-4 (préparant à enseigner dans les 4 premières années de scolarité obligatoire) et de 199 pour le profil 5-8 (années 5 à 8 de la scolarité obligatoire). Pour l'année académique 2022-2023, ces chiffres sont de 625 pour le profil 1-4 et de 618 pour le profil 5-8.



Graphique 5: Evolution du nombre d'étudiants en enseignement primaire (HEP Vaud, 2023)

<sup>3</sup> [https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/fza\\_schweiz-eu-efta.html](https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/fza_schweiz-eu-efta.html)

Sur cette même période, le pourcentage d'étudiants de cette filière disposant d'un passeport étranger est passé de 5.14% à 9.16 %.



Graphique 6 : Evolution du nombre d'étudiants de la filière primaire avec un passeport étranger (HEP Vaud, 2023)

La pertinence de cet indicateur est cependant limitée. Il rend compte approximativement de la nationalité déclarée par les étudiants à l'admission, mais ce statut n'est pas mis à jour systématiquement en cas de naturalisation. Les doubles nationalités ne sont pas non plus prises en compte.

L'augmentation régulière constatée s'inscrit dans le constat de l'augmentation générale de l'hétérogénéité des cohortes d'étudiants, notamment en lien avec des projets de reconversion professionnelle. Les statistiques disponibles au sein de l'institution se fondent donc sur le passeport des étudiants. Elles ne permettent pas d'obtenir le détail des nationalités concernées, ni d'accéder à des informations en lien avec le statut migratoire, par exemple en matière de première, deuxième, voire troisième génération de migration.

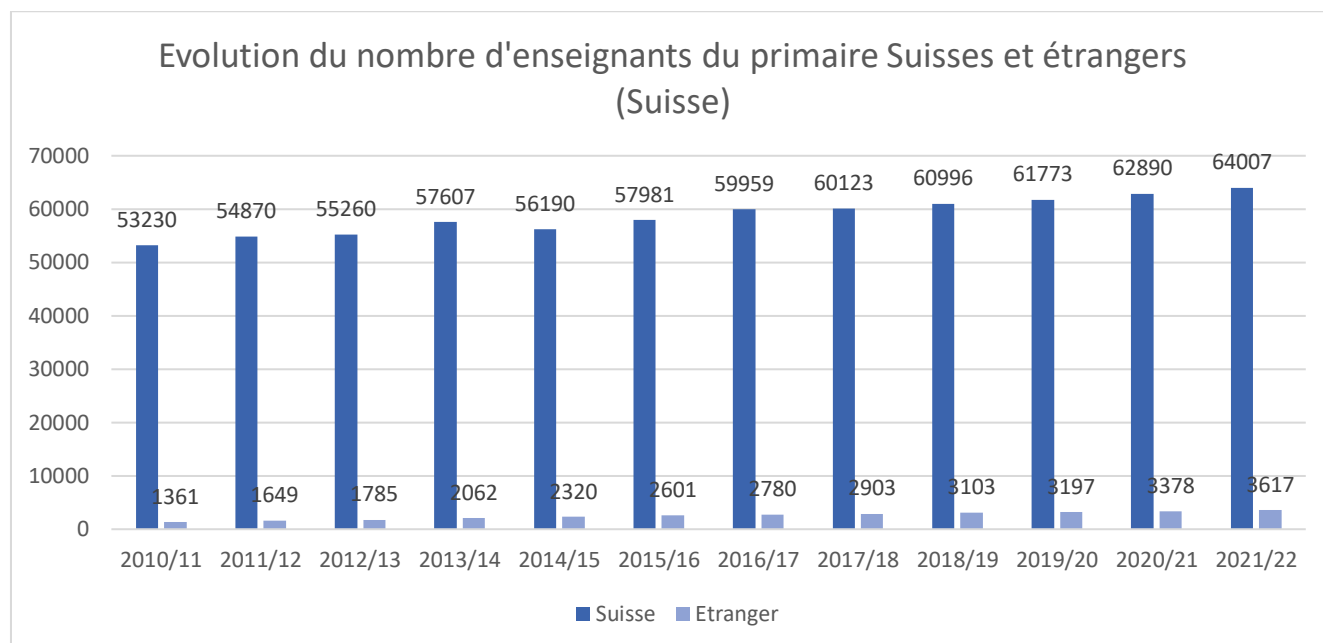
Ainsi, comme nous le voyons, l'abandon vers la fin des années 1990 d'un protectionnisme cantonal et fédéral concernant la reconnaissance des diplômes pour les enseignants du primaire a débouché non seulement sur une augmentation du nombre d'étudiants titulaires d'un passeport étranger dans les formations à l'enseignement, mais également une augmentation du nombre d'enseignants d'origine étrangère en fonction.

Les chiffres relevés demeurent cependant faibles en regard des pourcentages de la population et des élèves issus de la migration, comme nous le verrons plus loin. A titre indicatif, Charles et Legendre (2006), dans le cadre de leur recherche à l'IUFM de Créteil en 2003, recensent 17.3% de futurs enseignants issus des immigrations dans leur échantillon, ce qui correspondait plus ou moins à la population issue de la migration dans la région concernée. Les contextes migratoires des pays voisins, tout comme les politiques en matière de recrutement d'enseignants d'origine étrangère (par exemple, pour l'Allemagne, Bräu, Georgi, Karakaşoğlu et Rotter (2013)) sont cependant trop différents pour permettre des comparaisons

pertinentes. Nous nous attacherons néanmoins à les citer plus loin afin d'enrichir notre revue de la littérature par des apports provenant d'autres contextes.

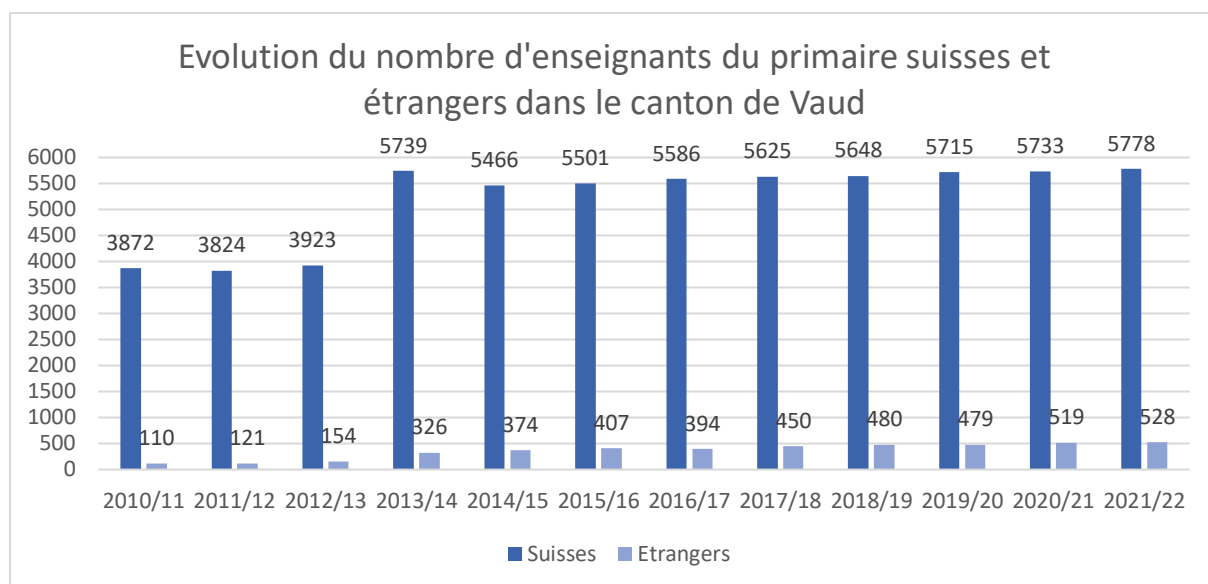
### 3.4 Les enseignants issus de la migration

L'Office fédéral de la statistique fournit des informations sur les enseignants d'origine étrangère. Ici aussi, la catégorie statistique se base sur le passeport et non sur le statut migratoire.



Graphique 7 : Evolution du nombre d'enseignants du primaire suisses et étrangers en Suisse

Source : OFS <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnel-institutions-formation.assetdetail.24368307.html> (consulté le 29.08.2023)



Graphique 8 : Evolution du nombre d'enseignants du primaire suisses et étrangers dans le canton de Vaud

Source : OFS <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnel-institutions-formation.assetdetail.24368307.html> (consulté le 29.08.2023)

On observe tant au niveau suisse qu'au niveau du canton de Vaud une progression régulière des enseignants du primaire de nationalité étrangère. En 2010/11, ils représentaient 3.7% des enseignants du primaire et à l'échelle suisse. Cette proportion était de 5.6% en 2021/22 (cf. graphique 7).

En comparaison, ces taux pour le canton de Vaud (cf. graphique 8) sont de 2.8% en 2010/11, et 9.1%. Le taux d'enseignants du primaire de nationalité étrangère qui était inférieur à la moyenne nationale en 2010/11 lui est devenu supérieur en 2021/22.

Considérant l'évolution sur les années considérées, nous constatons une modification de la composition de cette population d'enseignants. Les pourcentages relevés se rapprochent de ceux mis en évidence en prenant en compte les degrés primaire et secondaire I. Nous pensons que cette évolution est à considérer comme l'effet perceptible, d'une part, de l'accord sur la libre circulation des personnes, mentionné plus haut, et d'autre part de l'accès généralisé des ressortissants étrangers aux formations à l'enseignement, plus particulièrement ici pour le degré primaire.

Il est intéressant de noter que les chiffres relevés concernant le pourcentage d'étudiants en enseignement primaire à la HEP Vaud titulaires d'un passeport étranger sont en cohérence avec l'évolution constatée au sein des établissements d'enseignement, soit en progression régulière.

Ce constat confirme celui de Broyon (2016), qui précise cependant que ces chiffres ne reflètent que partiellement la diversité culturelle et linguistique des enseignants puisque ceux de la première ou deuxième génération de migration qui ont obtenu la nationalité suisse ne sont pas pris en compte. Par ailleurs, pour l'autrice, on constate une croissance de la représentativité des étudiants issus de la migration dans les institutions de formation des enseignants en Suisse :



Cette évolution est due, en grande partie, au fait que les jeunes secondos (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003) issus des migrations des pays de l'ex-Yougoslavie et du Portugal sont maintenant en âge d'entrer sur le marché du travail (Broyon, 2016, p. 41).

Nous ajoutons pour notre part que, conformément à la typologie proposée par l'OFS et Kristensen (2017) (voir tableau 1) pour caractériser des personnes issues de la migration, les titulaires d'un passeport suisse nés à l'étranger et récemment immigrés ne sont pas non plus pris en compte dans cette statistique.

### **3.5 L'organisation scolaire vaudoise et les modalités d'engagement du personnel enseignant**

Nous soulignons plus haut l'importance du rôle exercé par le fédéralisme en Suisse et les disparités cantonales qui rendent les tentatives de comparaisons au sein de l'état fédéral presque aussi complexes qu'au niveau international.

Il nous semble opportun de préciser le contexte local de notre recherche pour ce qui est de l'organisation scolaire cantonale vaudoise et du mode d'accès à l'emploi des enseignants.

Comme déjà mentionné, il n'existe en effet pas de centralisation de la politique scolaire et chaque canton dispose d'une marge de manœuvre considérable en matière de lois et d'organisation du système éducatif, il est vrai dans un cadre posé par une harmonisation intercantonale qui fixe notamment l'âge de début de scolarité et le nombre minimum d'années de scolarité obligatoire.

L'école vaudoise est placée sous la responsabilité du Département cantonal de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF). Le ou la chef-fe du département est un-e élu-e membre de l'exécutif cantonal (conseil d'Etat). L'école primaire est gérée par la Direction générale de l'école obligatoire (DGEO). C'est la DGEO qui constitue l'organe employeur et qui salarie les enseignants du primaire (et du secondaire I, également constitutif de l'école obligatoire). La compétence en ressources humaines est cependant déléguée aux établissements primaires et secondaires (un peu plus de 90, répartis sur le territoire cantonal pour environ 97'000 élèves en 2023) qui, généralement, constituent des regroupements de bâtiments scolaires appelés « collèges » répartis sur un territoire restreint. La taille de ces établissements en termes d'effectif d'élèves mais également de nombre de bâtiments scolaires regroupés varie fortement.

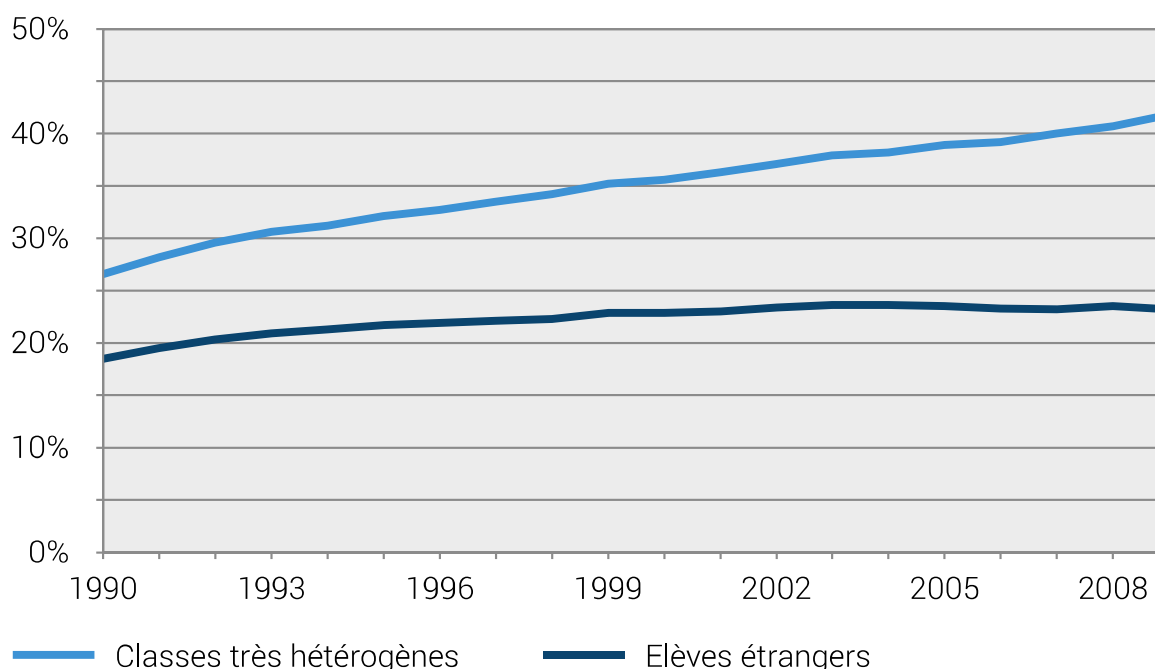
Les directeurs des établissements, nommés par la DGEO, ont la responsabilité d'engager les enseignants du primaire et du secondaire I en fonction de leurs besoins. Les postes vacants sont donc mis au concours et une plateforme informatique cantonale les rassemble. Tout enseignant possédant les diplômes requis peut donc faire valoir son intérêt et participer au processus de recrutement.

### 3.6 Hétérogénéité culturelle des classes

Concernant l'hétérogénéité culturelle des classes, si l'on considère l'évolution sur un peu plus de dix années dans le canton de Vaud pour l'école obligatoire, en 2010/11, le pourcentage d'élèves de langue étrangère était déjà de 30.5% et celui des élèves de nationalité étrangère de 32.9%. Ces chiffres sont passés respectivement à 35.9% et 36.4% en 2015/16 (OFS, 2017). Au niveau suisse, le pourcentage de classes qualifiées par l'OFS de très hétérogènes, c'est à dire qui comptent 30% ou plus d'élèves de nationalité ou de langue maternelle étrangères, a également progressé, plus que le pourcentage des élèves concernés d'ailleurs, ainsi que nous le montre le graphique concernant la période 1990-2009 (ces données ne sont pas disponibles pour une période plus récente).

#### Hétérogénéité culturelle des classes, 1990-2009

En % des toutes les classes et des élèves<sup>1</sup>



Source : OFS – SDL

© OFS 2016

<sup>1</sup> Institutions publiques de l'école obligatoire uniquement.

*Graphique 9 : Evolution du pourcentage d'élèves étrangers et de classes très hétérogènes en Suisse entre 1990 et 2009 (OFS 2016)*

En regard de ces chiffres, nous constatons que les enseignants d'origine étrangère sont nettement sous-représentés dans les classes vaudoises contrairement à ce que constataient Charles et Legendre (2006), dans le cadre de leur recherche à l'IUFM de Créteil en 2003.

## Chapitre 4 La scolarité des élèves issus de la migration

Si notre recherche s'intéresse aux parcours biographiques et de formation de futurs enseignants issus de la migration, rappelons que c'est, entre autres, dans le but de mettre en évidence d'éventuels impacts de ces parcours sur leurs perceptions des élèves issus de la migration, sur leurs gestes professionnels, et d'évoquer des pistes visant la réussite scolaire et éducative de cette population scolaire spécifique. Il nous semble donc important de consacrer ce chapitre à l'état des connaissances concernant la scolarité des élèves issus de la migration.

### 4.1 Aspects statistiques

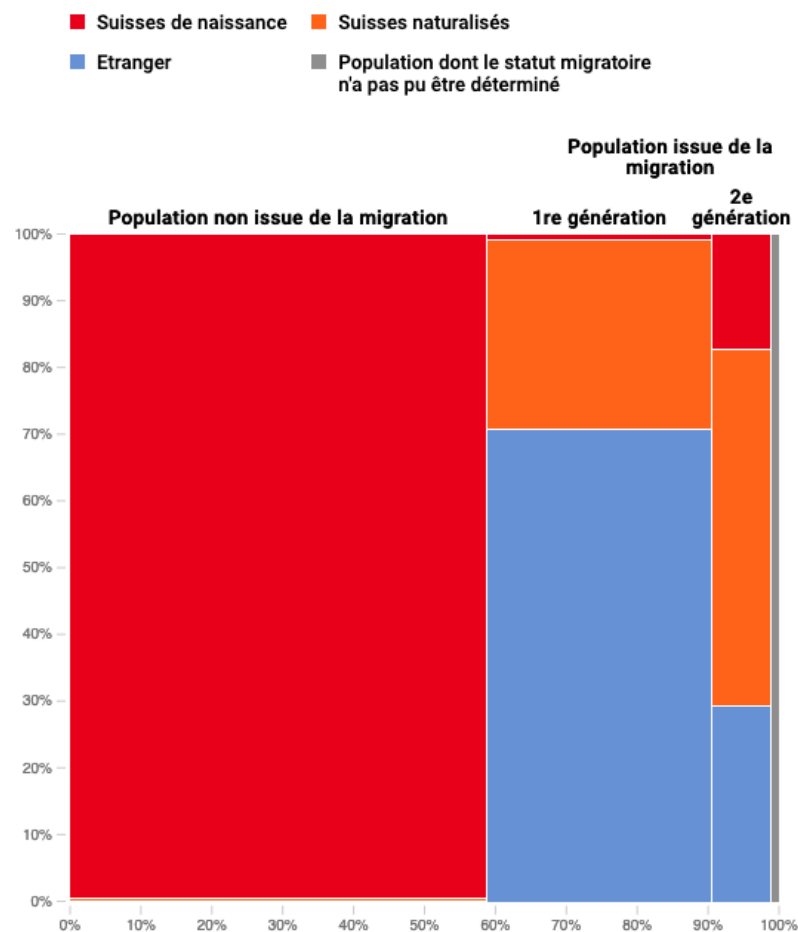
Nous nous baserons sur la typologie présentée au point 2.1, et qui est celle de l'OFS (Kristensen, 2017), pour définir le statut « issus de la migration ». Nous retenons donc dans le cadre de cette recherche la définition suivante (rappel) : Les personnes issues de la première génération de migration sont nées à l'étranger. Elles peuvent être titulaires d'un passeport suisse acquis par naturalisation mais il peut également s'agir de ressortissants suisses à la naissance, nés à l'étranger et dont les parents sont également nés à l'étranger. Les personnes issues de la migration de deuxième génération sont nées sur territoire helvétique, quelle que soit leur nationalité à la naissance. Au moins un de leurs parents est né à l'étranger.

Le graphique 10 présente la constitution de la population résidente permanente âgée de 15 ans et plus en fonction du statut migratoire et de la nationalité.

Il met en évidence la part importante de personnes issues de la première génération de migration dans cette population, ainsi que le pourcentage de personnes ayant acquis la nationalité suisse par naturalisation.

## Population selon le statut migratoire et la nationalité, en 2022

Population résidente permanente de 15 ans ou plus



Source: OFS – Enquête suisse sur la population active (ESPA)

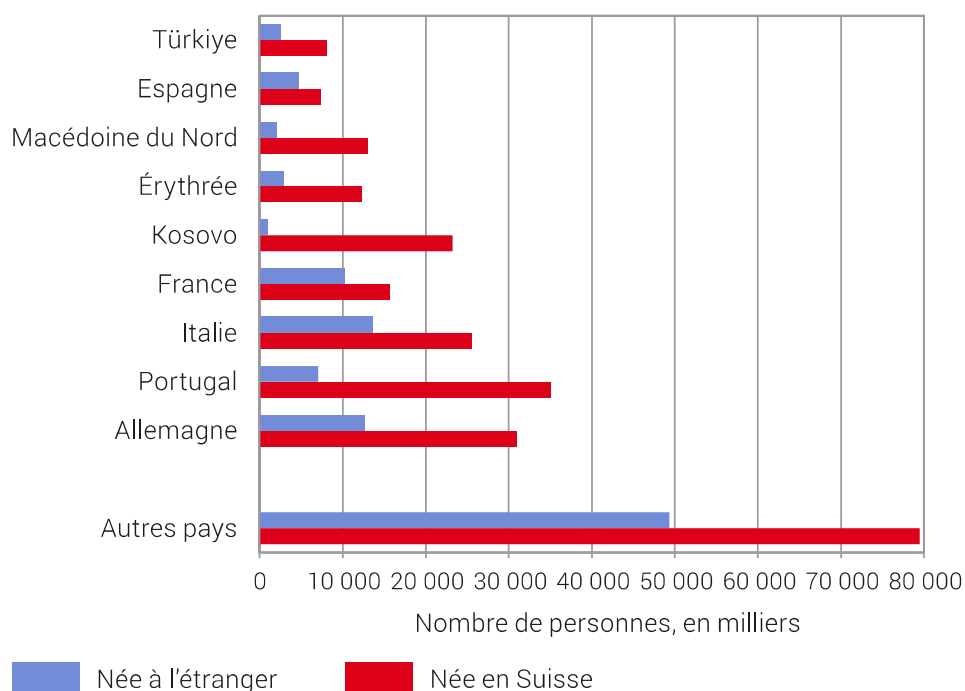
© OFS 2023

Graphique 10 : Population résidente permanente de 15 ou plus selon le statut migratoire et la nationalité (<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066477.html>)

Le graphique 11 donne quant à lui un état des lieux des principales nationalités représentées dans la population étrangère de 0 à 14 en Suisse en 2022. Les chiffres disponibles ne permettent pas de déterminer leur statut migratoire. Ils se limitent à leur nationalité et nous obligent à certaines extrapolations. Si l'on considère la question des statuts migratoires, la population résidente permanente de 0 à 14 ans, et qui fréquente donc les structures d'accueil préscolaires et les classes de la scolarité obligatoire, les caractéristiques du groupe diffèrent sensiblement de celles du groupe composé des personnes de 15 et plus. Nous constatons que la part de jeunes qui possèdent un passeport étranger se monte à 27%, dont plus de 70% sont nés en Suisse. C'est donc la deuxième génération qui est vraisemblablement majoritairement représentée dans cette classe d'âge.

## Population résidante permanente étrangère âgée de 0 à 14 ans, au 31.12.2022

Selon la nationalité et le lieu de naissance



Source: OFS – STATPOP

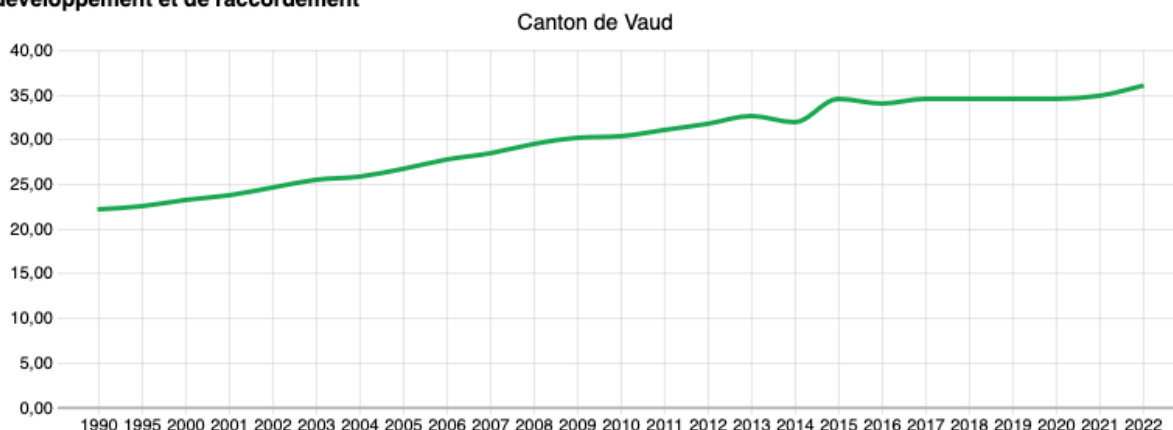
© OFS 2023

Graphique 11 : Nationalités les plus représentées au sein de la population résidante permanente étrangère de 0 à 14 ans (<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.assetdetail.28066469.html>)

Les statistiques cantonales vaudoises s'intéressent aux élèves allophones mais ne mentionnent cependant pas les pays d'origine. Nous considérons que, même si le critère de l'allophonie est distinct de celui du statut migratoire, les chiffres fournis par les Indicateurs de l'enseignement obligatoire donnent une idée de l'hétérogénéité des classes du canton.

Le graphique 12 montre une constante progression depuis 1990, avec pour la première fois plus de 30% d'élèves allophones en 2011.

### Part des élèves allophones de la scolarité obligatoire LEO (1H-11H large), y compris les classes d'accueil, de développement et de rattachement



Source : DFJC, Recensement scolaire

Graphique 12 : Evolution du pourcentage d'élèves allophones dans l'enseignement obligatoire vaudois ([https://cartostat.vd.ch/#c=indicator&i=educ\\_natio\\_lang.part\\_lang\\_obl&s=2022&view=map2](https://cartostat.vd.ch/#c=indicator&i=educ_natio_lang.part_lang_obl&s=2022&view=map2))

Dans le point suivant, nous présentons des constats en lien avec les parcours scolaires et la question de la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration. Nous allons également proposer des tentatives d'explication des inégalités mises en évidence.

## 4.2 Éléments caractéristiques du parcours scolaire des élèves issus de la migration

Nous choisissons de présenter ici quelques éléments recensés par la recherche et qui décrivent des phénomènes identifiés en lien avec la scolarité des élèves issus de la migration<sup>4</sup>. La surreprésentation de ces élèves dans les filières de formation à exigences réduites sera premièrement abordée en tant que phénomène observable et mise en lien avec des facteurs mis en évidence dans la littérature. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux traces observables de ce phénomène dans les divers degrés du système éducatif en nous appuyant sur des données statistiques. Comme mentionné en introduction de ce chapitre, ces constats chiffrés doivent permettre d'éclairer les données recueillies concernant les parcours de formation des futurs enseignants issus de la migration, ainsi que leurs observations concernant leurs élèves issus de la migration.

### 4.2.1 Parcours de formation des élèves issus de la migration

Le *Convegno* d'Emmetten a réuni périodiquement, sous l'égide de la CDIP, des acteurs de tous les cantons autour des questions liées à la migration et au parcours scolaire des enfants issus de la migration. En lien avec l'impulsion donnée par la mise à disposition des données de

---

<sup>4</sup> « Issus de la migration » fait référence ici davantage à l'histoire migratoire des individus et de leur famille qu'à leur statut migratoire.

l'enquête PISA 2000 et avec le désir de mieux comprendre les mécanismes particuliers à l'œuvre pour la scolarisation des élèves migrants, l'édition 2002 attachait une attention particulière à la problématique de leur surreprésentation dans les voies de formation à exigences réduites. Bien que datant de 20 ans et faisant référence à des chiffres qui ne sont pas récents, les constats amenés dans le rapport final publié par la CDIP en 2003 nous paraissent toujours pertinents et dignes d'intérêt pour aborder cette question, les phénomènes décrits étant toujours d'actualité.

Sonja Rosenberg (2003) relève les grandes différences intercantionales caractérisant l'orientation des élèves issus de la migration vers des structures destinées aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'autrice signale également qu'en Suisse, l'allophonie, l'immigration et les conditions sociales influencent les résultats scolaires plus fortement que dans la majorité des pays concernés par l'étude PISA. Citant Moser (2002, p.129), elle met en évidence que : « En résumé, on peut retenir que le statut d'immigration, le bilinguisme, la durée de séjour dans la région linguistique et l'origine culturelle expliquent de 12.5% à 13.5% des différences observées dans chaque type de compétences. L'origine sociale en explique une proportion équivalente » (Rosenberg, 2003, p. 7-8).

Rolf Lischer (2003) fait apparaître le facteur de prédictibilité que représente le niveau de formation des parents pour les parcours de formation (ici au post-obligatoire) de leurs enfants. Faisant référence à la sélection et à l'orientation, il affirme (p.16) que « l'origine des enfants et la durée moyenne de leur présence en Suisse semblent exercer une grande influence sur leur répartition dans les différentes classes ». Les situations observées varient en fonction de la nationalité, mais il apparaît que la majorité des élèves portugais et turcs et de l'ancienne Yougoslavie termine encore sa scolarité dans des écoles à exigences élémentaires. L'auteur décrit aussi la marginalisation, variable selon les cantons, des élèves immigrés par leur orientation dans les structures de l'enseignement spécialisé.

Kronig précise que :

Non seulement la part des enfants immigrés dans la catégorie des élèves à faible capacité d'apprentissage est disproportionnée mais elle est en croissance continue. Leur nombre n'a augmenté que d'un tiers dans les classes ordinaires tandis qu'il a triplé dans les classes spéciales. ... Ces développements sont comparables au processus de la création de sous-couches sur le marché de l'emploi, tel qu'il a été décrit par les sociologues au cours des années 70 (Kronig, 2003, p.24).

L'auteur rappelle que les premières recommandations de la CDIP ont été formulées au début des années 1970, et que bien qu'il n'y ait pas d'objection à formuler vis-à-vis d'elles, elles sont restées sans effet sur le nombre d'assignations des élèves immigrés aux structures de l'enseignement spécialisé. Pour lui, cet état de fait est à mettre en lien avec une conception réductrice de l'échec scolaire des élèves issus de la migration qui ne tient pas compte d'autres variables que les difficultés individuelles d'apprentissage.

Kronig (2003) relève également une renaissance du recours à des explications relatives à l'individu pour interpréter les performances scolaires et rappelle que : « ces interprétations font la part belle aux différences culturelles aux dépens des conceptions tout aussi répandues des dispositions naturelles. L'hypothèse de départ étant un prétendu conflit entre les cultures, les difficultés scolaires en sont déduites pratiquement d'office » (Kronig, 2003, p. 25).

Citant Bommès & Radtke (1993, p. 483), l'auteur ajoute que l'école opère une sélection positive ou négative « quand cela convient à sa logique » et que :

La décision de sélection prise est justifiée après coup en se fondant sur des constructions non vérifiées au sujet des différences culturelles et de leur impact sur le développement des performances (voir Gomolla, 2000). Cependant, les procédures de sélection peuvent fonctionner en grande partie indépendamment des capacités et des résultats des élèves si elles sont ancrées dans des structures organisationnelles variant d'un endroit à l'autre (Kronig, 2003, p.25).

Kronig (2003) souligne également le rôle que peut jouer la disponibilité ou non de places au sein des classes spéciales sur l'orientation des élèves issus de la migration. Enfin, il mentionne le caractère confus des assignations (orientation dans l'une ou l'autre voie d'études ou structure scolaire), les différences cantonales dans la pratique de sélection et l'efficacité contestable des mesures de sélection.

En France, l'enquête TeO (Trajectoires et origines), réalisée sous l'égide de l'INED et de l'INSEE s'est intéressée à large échelle à « l'impact des origines sur les conditions de vie et les trajectoires sociales, tout en prenant en considération les autres caractéristiques sociodémographiques que sont le milieu social, le quartier, l'âge, la génération, le sexe, le niveau d'études<sup>5</sup> ». La récolte de données auprès de 22'000 participants a été réalisée en 2008-2009. L'exploitation de ces données a débouché sur de nombreuses publications et à l'ouvrage de synthèse de Beauchemin, Hamel et Simon (2015) : Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France. L'ouvrage présente un lexique visant à clarifier et unifier la terminologie utilisée. Nous reproduisons ici certaines définitions et proposons une correspondance avec la classification proposée par Kristensen en 2017 en lien avec la classification en usage à l'office fédéral suisse de la statistique (cf. tableau 1).

---

<sup>5</sup> Une deuxième enquête a été réalisée en 2019-2020 (TeO2). L'analyse des données est en cours. Site Web de l'enquête TeO : <https://teo.site.ined.fr> (consulté le 11.12.2023)



TeO	OFS
<p><b>Migrants</b> : personnes nées hors métropole, quelle que soit par ailleurs leur nationalité à la naissance ou au moment de l'enquête. On les désigne parfois par le terme « de première génération ».</p>	<p><b>Issus de la migration, 1<sup>ère</sup> génération</b> : personnes nées à l'étranger, de nationalité suisse ou étrangère, ayant acquis ou non la nationalité suisse ultérieurement (naturalisation)</p>
<p><b>Immigrés</b> : personnes nées étrangères à l'étranger. Les immigrés constituent le groupe le plus important de la population migrante. (catégorie de migrants)</p>	
<p><b>Autres Français de naissance nés hors métropole</b> : Personnes nées Françaises en dehors de la France métropolitaine, mais ni dans un DOM (natifs d'un DOM), ni dans une ancienne colonie (Rapatriés) avant son indépendance. Cette catégorie est incluse dans la population majoritaire. (catégorie de migrants)</p>	
<p><b>Natifs de métropole</b> : individus nés en France métropolitaine, quelle que soit par ailleurs leur nationalité à la naissance ou au moment de l'enquête. Parmi eux on distingue les personnes dites de deuxième ou seconde génération, c'est-à-dire celles dont l'un des parents au moins est migrant (et qui sont donc les deuxièmes en termes de présence sur le territoire métropolitain)</p>	<p><b>Issus de la migration, 2<sup>ème</sup> génération</b> : personnes nées en Suisse, de nationalité suisse ou étrangère, ayant acquis ou non la nationalité suisse ultérieurement (naturalisation), dont un parent ou les deux sont nés à l'étranger. Font également partie de cette catégorie les personnes nées en Suisse, de nationalité suisse à la naissance et dont les deux parents sont nés à l'étranger.</p>
<p><b>Descendants d'immigrés</b> : personnes nées en France métropolitaine et dont au moins l'un des parents est immigré. (catégorie de natifs de métropole)</p>	
<p><b>Descendants d'autres Français nés hors métropole</b> : personnes nées en France métropolitaine dont au moins un des parents est né Français hors métropole, mais ni dans un DOM, ni dans une ancienne colonie avant son indépendance. Cette catégorie est incluse dans la population majoritaire. (catégorie de migrants)</p>	
<p><b>Natifs de métropole sans ascendance migratoire directe</b> : personnes nées en France métropolitaine de parents eux-mêmes nés Français en France métropolitaine. Cette catégorie est incluse dans la population majoritaire. (catégorie de migrants)</p>	
<p><b>Population majoritaire</b> : ensemble des personnes nées françaises, de parents eux-mêmes nés français qui résident en France métropolitaine et qui ne sont ni immigrées, ni natives d'un DOM, ni descendantes de personne(s) immigrée(s) ou native(s) d'un DOM.</p>	<p><b>Non issus de la migration</b> : personnes nées en Suisse, de nationalité suisse ou étrangère, ayant acquis ou non la nationalité suisse ultérieurement (naturalisation), dont un parent ou les deux sont nés en Suisse. Font également partie de cette catégorie les personnes nées à l'étranger, de nationalité suisse à la naissance et dont l'un des parents au moins est né en Suisse.</p>

Tableau 2 : Typologie de la population selon le statut migratoire, mise en évidence des correspondances entre terminologies française et suisse.

Moguéro, Brinbaum et Primon (2015) s'intéressent aux ressources scolaires des immigrés, donc issus de la migration de première génération. Ils insistent sur l'importance de l'âge à l'arrivée dans le pays d'accueil pour analyser les niveaux scolaires acquis par les individus, mentionnant que « plus l'âge est précoce et plus les chances de détenir un diplôme, en

particulier pour l'enseignement supérieur, augmentent pour les personnes originaires de pays où l'enseignement supérieur est peu démocratisé » (Moguéro et al., 2015, p. 147).

Leur recherche considère trois types de migration : les immigrés venus enfants ou adolescents, les immigrés venus pour études et les immigrés adultes. Les trois catégories représentent respectivement 30%, 11% et 57% des immigrés âgés de 18 à 60 ans résidant en France en 2008.

Concernant les immigrés venus enfants ou adolescents, l'étude s'intéresse aux conditions d'accueil en milieu scolaire ainsi qu'aux trajectoires scolaires. A ce sujet, les auteurs relèvent le manque chronique de place dans les dispositifs d'accueil en milieu scolaire destinés aux « élèves nouvellement arrivés non francophones » (Classes d'initiation (CLIN), classes de rattrapage intégrées (CRI), classes d'accueil (CLA) et modules d'accueil temporaires (MAT)), ainsi que la difficulté à anticiper les besoins liés à la migration, par nature mouvante. L'enquête TeO apporte des informations sur la fréquentation de ces structures pour élèves non francophones ou nouveaux arrivants ainsi que sur la fréquentation de classes de l'enseignement spécialisé. Dans les faits, 71% des enfants et adolescents immigrés disent avoir été inscrits en classe ordinaire à leur arrivée en France. 31% de ceux qui sont venus entre 6 et 11 ans et 45% de ceux arrivés entre 12 et 16 ans ont fréquenté un dispositif spécifique destiné aux élèves nouvellement arrivés. Le manque de place dans ces structures est invoqué pour expliquer des placements dans des classes d'enseignement spécialisé. Dans d'autres cas, ce pourrait être une estimation d'une maîtrise suffisante de la langue pour être inscrits d'emblée en classe ordinaire qui expliquerait ce faible taux. Nous relevons pour notre part que le pourcentage de fréquentation est plus élevé pour les 12-16 ans que pour les plus jeunes. Peut-être l'offre structurelle est-elle plus conséquente pour les grandes classes. On pourrait également y voir un souci accru de permettre un « rattrapage » des lacunes en français et l'expression d'une croyance dans le fait que, pour les plus jeunes, l'apprentissage de la langue est plus aisé et que l'immersion dans une classe francophone ordinaire est suffisante. Selon les chiffres de TeO, 89% des immigrés arrivés avant 6 ans n'ont fréquenté ni classe d'accueil ni classe adaptée (enseignement spécialisé). Ils sont 58% dans ce cas chez ceux arrivés entre 6 et 11 ans et 50% entre 12 et 16 ans.

L'enquête montre également que :

La fréquentation des classes adaptées, qui ne sont *a priori* pas spécifiques aux publics immigrés, concerne 17% des individus arrivés entre 6 et 16 ans en France (contre moins d'une personne sur 10 dans les autres sous-populations). Ces écarts apparaissent d'autant plus élevés que l'arrivée en France est tardive. Ils témoignent de ce que, faute de places pour tous dans les dispositifs spécifiques, certains élèves sont placés dans les structures destinées aux élèves en très grande difficulté. Ils peuvent aussi se lire comme la matérialisation d'un traitement spécial et discriminant, sachant que les classes de l'enseignement spécialisé n'ont souvent d'autres issues que l'enseignement professionnel et/ou la déscolarisation (Palheta, 2011) (Moguéro et al., 2015, p. 155).

L'observation des trajectoires scolaires nuance cependant quelque peu ces pronostics, une arrivée tardive n'étant pas systématiquement synonyme d'obstacle à un parcours de formation dans une voie d'études à exigences étendues. Les auteurs relèvent que l'orientation vers le lycée général ou technologique à l'issue de la classe de 3<sup>ème</sup> concerne 54% de la population majoritaire, 53% de descendants d'immigrés et 52% de personnes arrivées en

France avant l'âge de début de scolarité obligatoire. Ceux qui sont arrivés en cours de scolarité entre 6 et 11 ans sont 46% à y être orientés, contre 29% pour ceux arrivés entre 12 et 16 ans. Parmi cette dernière population, semblant particulièrement vulnérable, ils sont 19% à avoir abandonné leur scolarité en cours ou en fin de 3<sup>ème</sup>. Si l'on s'intéresse à l'obtention du baccalauréat, il concerne 55% des immigrés arrivés avant 6 ans, 45% de ceux arrivés entre 6 et 11 ans et seulement 27% de ceux arrivés entre 12 et 16 ans (ce taux est de 63% dans la population majoritaire).

Selon Moguérou et al. (2015), la fréquentation des classes d'accueil n'a pas d'impact significatif si ce n'est pour les élèves décrocheurs qui sont 1,5 fois plus nombreux à ne pas obtenir de diplôme. En revanche, et ceci rejoint les travaux de Janosz et Leblanc (2005) mais aussi de Blaya et Hayden (2003), le fait d'être scolarisé en classe spécialisée augmente le risque de décrocher. Ceci est particulièrement marqué chez les jeunes qui n'ont pas été scolarisés en classe d'accueil.

On constate donc que la fréquentation des dispositifs d'accueil n'exerce pas d'influence positive sur la scolarité ultérieure des individus et que c'est l'orientation vers l'enseignement spécialisé en lieu et place des dispositifs d'accueil ou des classes ordinaires qui est le plus préjudiciable.

Brinbaum, Moguérou et Primon (2015) consacrent un chapitre à l'analyse des parcours de scolarisation des descendants d'immigrés, donc des personnes issues de la migration de la deuxième génération. Plus précisément, ils mettent en évidence les inégalités d'éducation en fonction des origines migratoires et du genre des personnes concernées. Ils relèvent des difficultés dès l'entrée à l'école primaire. Concernant les redoublements à l'école élémentaire, sur la base toujours des chiffres de l'enquête TeO, ils mettent en effet en évidence qu'ils « ont été nombreux parmi les descendants d'immigrés originaires des pays d'Afrique sahéenne (36%), d'Algérie (33%), du Maroc ou de la Tunisie (34%), du Portugal (33%) et touchent presque la moitié des descendants d'immigrés de Turquie (44%), contre le quart seulement de la population majoritaire » (Brinbaum et al., 2015, p. 176). Les auteurs notent aussi que les descendants d'immigrés du Sud-Est asiatique (15%) ou d'Afrique centrale et guinéenne (22%) sont moins touchés que la population majoritaire.

Les difficultés rencontrées à l'école élémentaire entraînent peu d'abandons de la scolarité en fin de primaire, mais se répercutent sur l'orientation dans le secondaire à la fin du collège. A ce moment de la scolarité se pose la question du choix entre des filières courtes, enseignement professionnel, ou longues, enseignement général ou technologique, du second cycle du secondaire. Plusieurs facteurs influencent cette orientation : le choix du jeune et des familles et la politique d'orientation de l'établissement scolaire concerné en particulier. Des différences importantes sont mises en évidence par rapport à l'origine migratoire et au genre. Par exemple, on note que les jeunes hommes originaires d'Afrique centrale ou guinéenne, du Portugal, d'un DOM ou encore descendants d'immigrés de Turquie (des deux sexes) sont surreprésentés dans les filières professionnelles.

Les familles turques semblent valoriser les filières professionnelles, et en particulier le passage par l'apprentissage, à l'image des Portugais d'hier alors que chez ces derniers cette tendance ne s'observe plus aujourd'hui que pour les garçons. Plutôt qu'une reproduction sociale qui

passer par l'école et l'acquisition de diplômes comme dans un certain nombre de familles (en particulier les familles maghrébines), les familles turques semblent privilégier un modèle professionnel orienté vers une insertion économique rapide (Brinbaum et al., 2015, p. 183). L'enquête TeO met également en évidence que les jeunes sont encore nombreux à achever leur formation initiale du second cycle secondaire sans diplôme, ce qui est considéré comme des « abandons prématurés ».

Brinbaum et al. (2015, p. 183-184) relèvent que :

Si la norme scolaire et sociale tend aujourd'hui à interpréter négativement le fait de quitter la scolarité sans diplôme, cette position masque une certaine disparité de situations : les interruptions de scolarité considérées comme précoces peuvent résulter de décrochages scolaires et être imputées aux difficultés d'apprentissage des élèves ou à l'échec de l'action pédagogique, mais aussi révéler un rapport différent à la scolarisation du fait, par exemple, des modes de transmissions familiales et professionnelles différentes, transmises entre les générations.

Certaines recherches semblent cependant amener des résultats différents. Baeriswyl (2015), qui cite une recherche allemande de Gresch & Becker (2010), relève un effet positif de la migration sur l'orientation au secondaire I à exigences étendues pour des élèves d'origine turque. Deux explications sont avancées, d'une part les grandes attentes des parents concernant la formation de leurs enfants, et d'autre part un capital culturel des parents plutôt élevé mais masqué par le déclassement professionnel et par une situation socio-économique inférieure à celle qui leur correspondrait, consécutive à leur immigration en Allemagne.

En 2008 en France, 15% des 18-35 ans n'ont pas de diplôme de l'enseignement secondaire et parmi eux 9% ne possèdent pas non plus le brevet. Les descendants d'immigrés sont plus concernés que la population majoritaire, respectivement 21% et 14%. Ici aussi, des différences en fonction du genre et de l'origine migratoire sont constatées.

Brinbaum et al. relèvent par exemple que « les jeunes d'origine portugaise sont relativement nombreux à quitter la formation initiale sans diplôme du second cycle du secondaire (20%), mais ils le font souvent à la suite d'une formation par apprentissage et pour accéder au marché du travail » (2015, p. 184). Le contexte différent de la formation professionnelle en Suisse, assimilée à une formation de type secondaire II (donc du deuxième cycle en France), ne permettrait pas de faire le même constat. Reste que de manière générale, il est relevé que pour certaines origines migratoires, les fils d'immigrés sont nombreux à mettre fin à leur scolarité sans diplôme ou à ne posséder que le brevet des collèges. Les filles quant à elles ont globalement un meilleur taux de diplomation du secondaire, comparable à celui de la population majoritaire. Les filles d'immigrés algériennes et turques font exception et constituent la seule origine migratoire avec un taux de certification moins élevé pour les filles que pour les garçons.

D'autres différences de trajectoires sont relevées au niveau de l'orientation dans les différentes filières du second cycle du secondaire. Au terme de la classe de troisième, en comparaison avec la population majoritaire, les jeunes hommes descendant par exemple d'immigrés d'Algérie, d'Afrique sahélienne, centrale et guinéenne sont rarement dirigés vers les lettres, les mathématiques, les sciences et sciences humaines. Les disparités sont moins présentes pour les jeunes filles.

Enfin, l'obtention du baccalauréat est aussi marquée par des différences en fonction de l'origine migratoire et du genre. De manière générale, les descendants d'immigrés ont profité de l'ouverture de l'accès au baccalauréat. Parmi les 18-35 ans en 2008, ils sont 55% à l'atteindre, contre 62% de la population majoritaire. Cependant, on note que les jeunes hommes issus de l'immigration portugaise et turque sont surreprésentés dans les formations industrielles (CAP ou BEP pour 40% d'entre eux, contre 26% dans la population majoritaire. Brinbaum et al. (2015, p. 192) mentionnent que « l'orientation secondaire [de ces descendants d'immigrés] se révèle conforme au modèle traditionnel de reproduction ouvrière par la voie du secondaire professionnel (Baudelot et Establet, 1971) en lien avec les aspirations familiales (Brinbaum, 2002 ; Brinbaum et Kieffer, 2005) alors que les autres groupes d'origine semblent privilégier la scolarisation par les formations tertiaires ou académiques ». Ils notent par ailleurs que le taux de bacheliers est plus élevé que celui des bacheliers (respectivement 65% et 57%), avec de grandes variations selon l'origine.

En Allemagne, des constats identiques sont faits. Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe et Krämer (2006) relèvent notamment que le redoublement est quatre fois plus fréquent chez les enfants et jeunes issus de la migration que chez ceux issus de la population majoritaire. Les risques d'être orientés vers une structure destinée aux élèves ayant des troubles d'apprentissage sont deux fois plus élevés. Ils notent également que leurs chances d'être orientés vers le lycée sont cinq fois moins importantes que pour un enfant germanophone.

Même avec un statut social comparable et les mêmes compétences en lecture, les chances des natifs sont 1,7 fois plus élevées (Bos et al. 2003). Les enfants issus de la migration fréquentent plus souvent la *Hauptschule* que les natifs (40 % contre 24 %). Les élèves issus de l'immigration sont sous-représentés dans les filières de l'enseignement supérieur comme la *Realschule* (29% contre 41%) ou le *Gymnasium* (11% contre 27%). Environ 20 % des enfants migrants quittent le système scolaire chaque année sans certificat de fin d'études, tandis que le chiffre pour les Allemands est d'environ 8 % (Kristen 2004, p. 12). (Allemann-Ghionda et al., 2006, p. 251)<sup>6</sup>.

Gomolla (2006), citant une étude de cas portant sur les processus de sélection à l'entrée à l'école (Gomolla & Radtke, 2002), relève des mécanismes de discrimination affectant la carrière scolaire des enfants de familles immigrées, souvent en combinaison avec des caractéristiques socio-économiques et de genre. Elle mentionne en particulier l'évaluation des compétences en allemand des élèves bilingues à leur entrée dans la scolarité comme raison pour justifier une scolarisation retardée. Cette entrée retardée concerne 14% des élèves issus de la migration contre 7% des élèves de la population majoritaire (Gomolla & Radtke, 2009). La différence d'âge par rapport au cursus de scolarisation constitue ensuite un risque, en se cumulant à des difficultés d'apprentissage, d'orientation de ces élèves vers des mesures d'enseignement spécialisé.

Concernant l'orientation vers le secondaire I, se basant sur une progression entre 1980 et 1990, les auteurs mettent en évidence que les élèves d'origine allemande accèdent de moins en moins aux filières à exigences élémentaires (*Hauptschulen* et *Gesamtschulen*) et se dirigent davantage vers les filières à exigences plus élevées (*Realschulen* et *Gymnasien*). Les élèves issus de la migration quant à eux, sur la même période ont clairement délaissé la filière la

---

<sup>6</sup> Traduction libre

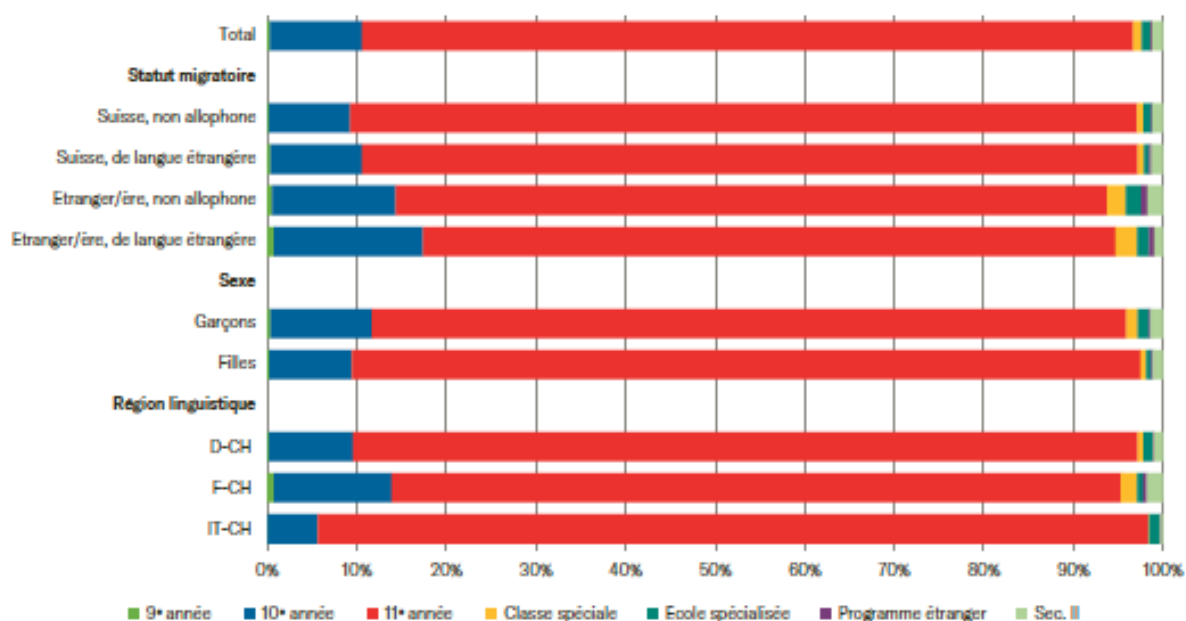
moins valorisée (*Hauptschulen*) et ont massivement accédé à la filière générale (*Gesamtschulen*) qui constitue le deuxième niveau de cette « hiérarchie scolaire ». En 1990, environ 70% des élèves issus de la migration sont répartis dans les deux filières à exigences les plus basses. A titre de comparaison, 35% des élèves issus de la population majoritaire se trouvent dans ces deux mêmes filières. Une progression de l'accès aux filières d'études secondaires à exigences élevées un peu plus forte que ce que les modèles statistiques prévoient pour les jeunes issus de la migration est constatée. Cependant lorsque ces derniers accèdent de plus en plus aux *Realschulen*, dans le même temps les jeunes Allemands sont de plus en plus nombreux à fréquenter les *Gymnasien*.

Pour revenir à la Suisse, les chiffres de l'Office fédéral de la statistique pour l'année scolaire 2021/22 indiquent qu'il y a 27.3% d'élèves d'origine étrangère dans l'école obligatoire. Nous répétons que ces statistiques manquent de finesse et qu'elles ne tiennent pas compte des élèves, pourtant issus de la migration, qui possèdent la nationalité suisse à la suite d'une procédure de naturalisation de leurs parents. Elles sont également insuffisantes à distinguer s'il s'agit ou non de personnes issues de la migration au sens où l'entend la typologie présentée par Kristensen (2017) (voir tableau 1), et le cas échéant si elles appartiennent à la première ou deuxième génération.

Le rapport sur l'éducation en Suisse 2023 (CSRE, 2023) propose (graphique 13) pour la première fois un suivi de cohorte après neuf années d'école obligatoire pour des élèves entrés en troisième année primaire en 2012-2013. Le constat sur le parcours de formation de ces élèves qui devraient être en 11<sup>ème</sup> année en 2021-22 est intéressant à plus d'un titre. Nous constatons que le pourcentage total d'élèves avec une année de retard se monte à environ 11%. Si l'on considère les élèves étrangers non allophones, ce taux s'élève à environ 13% et il atteint 18% pour les élèves étrangers de langue étrangère. Ce sont également ces deux catégories qui rassemblent les plus grands pourcentages d'élèves en classe spéciale et en école spécialisée. De manière générale, en ne considérant que le retard dans le cursus scolaire, la langue étrangère semble être un facteur d'influence, y compris pour les Suisses. Cependant le fait d'être étranger, se cumule avec ce facteur lorsqu'il est présent et semble influencer davantage le redoublement scolaire.

Cohorte entrée en 3<sup>e</sup> année en 2012/13 ; observation après neuf ans en 2020/21

Données : OFS (LABB) ; calculs : CSRE



Graphique 13 : Parcours de formation durant la scolarité obligatoire (CSRE, 2023, p.30)

Pour ce qui est de l'école vaudoise, les statistiques cantonales pour l'année scolaire 2021-2022 montrent que le pourcentage d'élèves étrangers s'élève à un peu plus de 34% en 2022.

Les chiffres pour le primaire sont en cohérence avec ce taux. Par contre, si nous considérons les pourcentages au secondaire I, qui fait suite à la première sélection au terme de la huitième année de scolarité obligatoire, nous observons une nette sous-représentation des élèves d'origine étrangère (21.9%) en VP (voie pré-gymnasiale) voie à exigences étendues, par rapport à la VG (voie générale), voie à exigences élémentaires (38.2%).

Si l'on observe les chiffres concernant les classes spéciales (enseignement spécialisé), le constat est encore plus évident. Si nous pouvons estimer qu'il est logique que les classes d'accueil, destinées aux élèves allophones lors de leur arrivée dans le canton, comptent près de 98% d'élèves d'origine étrangère, il est plus interpellant de constater une très nette surreprésentation des élèves issus de la migration dans les classes d'enseignement spécialisé. En effet, la part d'élèves d'origine étrangère se monte à 61.6% dans les classes d'enseignement spécialisé présentes au sein des établissements ordinaires, et à 48.1% dans les écoles d'enseignement spécialisé qui sont des structures séparées de l'école ordinaire.

### Elèves de la scolarité obligatoire, enseignement public, Vaud, 2021-2022

Type d'enseignement	2021			2022		
	Total	dont en %		Total	dont en %	
		Filles	Etrangers		Filles	Etrangers
<b>Primaire</b>	<b>65 944</b>	<b>49,4</b>	<b>33,7</b>	<b>66 812</b>	<b>49,4</b>	<b>34,2</b>
1er cycle	33 035	49,6	34,6	33 700	49,5	35,7
2e cycle	32 909	49,1	32,9	33 112	49,3	32,6
<b>Secondaire I</b>	<b>25 916</b>	<b>49,5</b>	<b>30,3</b>	<b>26 585</b>	<b>49,1</b>	<b>30,5</b>
VG	13 267	46,4	37,8	13 664	46,1	38,2
VP	11 927	52,5	21,6	12 150	52,1	21,9
Raccordement I	590	56,3	39,2	669	54,7	31,8
Raccordement II	132	64,4	27,3	102	53,9	26,5
<b>Primaire et secondaire I :</b>						
<b>Classes spéciales</b>	<b>2 298</b>	<b>33,6</b>	<b>63,3</b>	<b>2 926</b>	<b>34,8</b>	<b>67,4</b>
Accueil	535	46,2	94,2	934	46,0	97,9
CRPS (1)	241	32,8	60,2	237	29,1	61,6
Ens. spécialisé 5 à 15 ans (2)	1 522	29,2	47,1	1 755	29,6	48,1
<b>Total</b>	<b>94 158</b>	<b>49,0</b>	<b>33,4</b>	<b>96 323</b>	<b>48,9</b>	<b>34,1</b>

1) Classes régionales de pédagogie spécialisée (anciennement COES). 2) Sans les élèves intégrés dans les classes ordinaires ni les élèves des CRPS.

Source: DEF, Recensement scolaire

Tableau 3 : Répartition des élèves de la scolarité obligatoire du canton de Vaud selon le type de classe et la nationalité (<https://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/statistique/statistiques-par-domaine/15-education-et-sciences/scolarite-obligatoirefilieres-de-transition>)

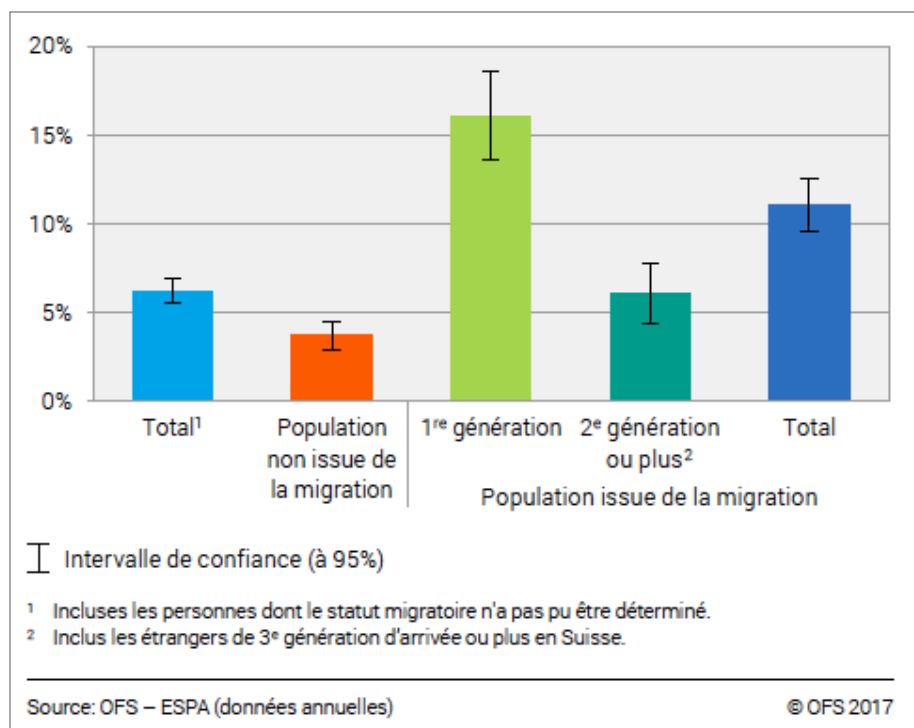
Nous ne pouvons donc que constater la surreprésentation des élèves d'origine étrangère dans les voies de formation à exigences élémentaires, ainsi que dans les mesures d'enseignement spécialisé. Ce constat vient compléter celui concernant le redoublement.

Un autre critère à considérer est celui de l'abandon prématuré de la scolarité. A ce sujet, sur le plan suisse à nouveau, Kristensen (2017) met également en évidence une surreprésentation des jeunes issus de la migration :

En 2015, les jeunes âgés de 18 à 24 ans issus de la migration quittent prématurément l'école significativement plus souvent que les jeunes de mêmes âges non issus de la migration. Ils sont 16% dans la population issue de la migration de première génération, 6% dans la deuxième génération ou plus, contre 4% dans la population non issue de la migration (Kristensen, 2017, p. 44).

Il relève cependant que les données concernant les jeunes issus de la migration, contrairement à celles concernant les ressortissants suisses, ne permettent pas de mettre en évidence une différence entre garçons et filles.





Graphique 14 : Jeunes quittant prématurément l'école selon le statut migratoire (Kristensen, 2017, p.44)

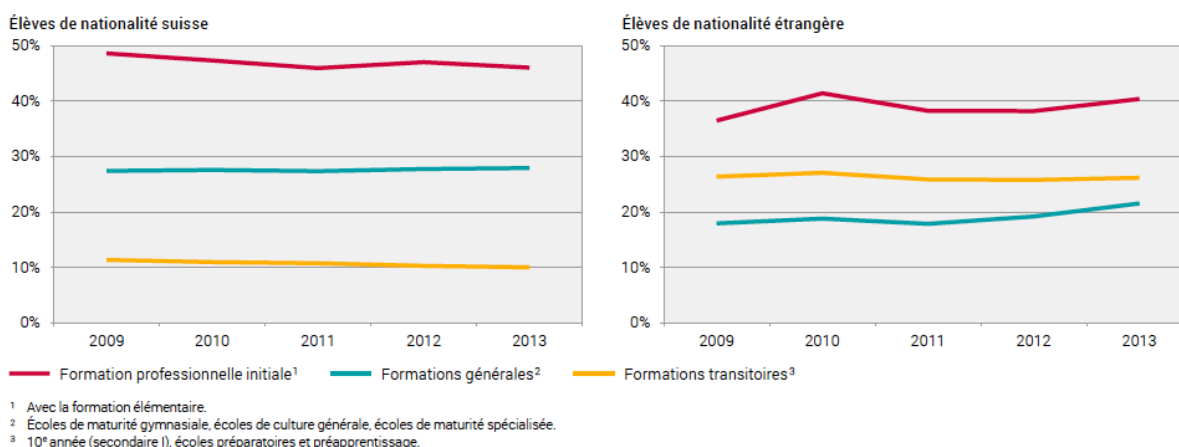
L'auteur s'intéresse également à la transition du secondaire I au secondaire II. Il note que pour l'ensemble des élèves, la formation professionnelle initiale est la voie la plus fréquentée immédiatement après l'école obligatoire. Il constate cependant des différences concernant la deuxième voie la plus suivie : « Pour les élèves de nationalité suisse, il s'agit d'une formation générale du degré secondaire II, alors que pour élèves étrangers, c'est une formation transitoire (non certifiante) » (Kristensen, 2017, p. 44).

Les deux graphiques suivants illustrent cette transition en montrant l'évolution sur quelques années. Les formations générales sont majoritairement des écoles de maturité, les formations professionnelles initiales se déroulent majoritairement sous forme d'apprentissages en mode dual, mais également en école des métiers.

### Transition immédiate vers le degré secondaire II selon la nationalité, de 2009 à 2013

Part des élèves en dernière année du degré secondaire I l'année précédente, qui commence immédiatement une formation post-obligatoire (taux estimés)

G 5.2



Source: OFS – Élèves et étudiants (sans les hautes écoles) – Perspectives de la formation

© OFS 2017

Graphique 15 : Transition du Sec. 1 au Sec.2 selon la nationalité (OFS, 2017)

## 4.2.2 Premiers éléments d'interprétation des inégalités constatées

Dans un rapport faisant suite à la première enquête PISA (2000) (Zahner & al., 2002), Coradi Vellacot et Wolter (2002) consacrent un chapitre à l'articulation entre origine sociale et égalité des chances. Leur étude postule que :

Des enfants d'origines sociales différentes ne sont pas dotés de ressources égales pour leur trajectoire scolaire. Ces ressources peuvent être subdivisées en ressources financières, culturelles et sociales, et se situer à deux niveaux : celui de la société, qui influence le contexte familial, et celui de la famille, où le comportement et les opinions des parents déteignent sur l'enfant » (p.89).

Ils distinguent des indicateurs d'inégalité structurelle et des indicateurs de socialisation au sein de la famille.

Les indicateurs d'inégalité structurelle sont : pour le capital économique : la profession et l'activité lucrative des parents ; pour le capital culturel institutionnalisé : le niveau de formation des parents et pour le capital social : le contexte familial.

Pour leur part, les Indicateurs de socialisation au sein de la famille sont : pour le capital culturel objectif : la possession de livres, de biens culturels, de ressources éducatives ; pour le capital culturel incorporé : le dialogue et les discussions portant sur des sujets précis avec les parents, les discussions sur la performance scolaire, l'aide pour les devoirs.

Le statut d'immigration, le genre et la région linguistique sont proposés comme variables de contrôle.

Dans ce même rapport, Moser (2002) rappelle que les élèves dont la langue d'origine est différente de la langue d'enseignement ont généralement de moins bons résultats scolaires. Cette tendance se retrouve dans les constats que nous avons faits concernant le redoublement (graphique 13). L'auteur dit cependant aussi qu'il est fréquent que les enseignants sous-estiment le potentiel des élèves allophones. Nous reviendrons plus loin sur les mécanismes à l'œuvre au sein de l'école.

Pour Moser (2002 p.113) :

D'un point de vue scientifique, mais aussi pédagogique, de même que sur le plan de la politique de l'éducation, il n'est pas possible de prendre des mesures sur la base seulement des résultats scolaires insuffisants des enfants de familles d'immigrés. Il faudrait bien davantage considérer les conditions d'apprentissage de ces élèves et en étudier l'impact sur leurs résultats.

Dans la recherche citée, les variables « origine sociale », « sexe » et « type d'école » (niveau d'exigences) sont utilisées comme variables de contrôle. L'influence sur les compétences en lecture et en mathématiques des variables suivantes est considérée : familles autochtones, biculturelles et familles d'immigrés, langue parlée en famille et langue d'enseignement, durée du séjour dans la région linguistique. L'auteur identifie des conditions d'apprentissage défavorables. Il relève que les échecs en lien avec le manque de maîtrise de la langue d'enseignement jouent un rôle négatif sur la motivation. Par ailleurs, « les familles d'immigrés appartiennent dans des proportions supérieures à la moyenne aux catégories défavorisées sur le plan socio-économique et n'offrent pas à leurs enfants un environnement culturel propice à l'étude ni l'aide nécessaire à la réussite scolaire » (Moser, 2002, p. 127). Tout comme Lischer

(2003), Moser relève également que la réussite scolaire est étroitement liée au niveau de formation des parents.

Ces éléments peuvent induire beaucoup de déterminisme et agir ainsi négativement sur le niveau d'attente face aux élèves issus de la migration. L'auteur nuance cependant les aspects négatifs en mettant en évidence des preuves de réussite et des pistes favorisant un parcours de formation couronné de succès, particulièrement en insistant sur les efforts à faire concernant les moyens d'apprentissage de la langue d'enseignement.

En lien avec l'enquête TeO en France, Brinbaum, Moguéro et Primon mettent en évidence des facteurs sociaux, familiaux et linguistiques en lien avec les difficultés rencontrées dès l'école primaire. « Les origines sociales, les niveaux d'éducation des parents, la structure familiale et les pratiques linguistiques jouent un rôle important à ce niveau d'enseignement » (Brinbaum et al., 2015, p. 177).

Comparativement à la population majoritaire, les enfants d'immigrés présentent plus fréquemment des origines sociales modestes (47% vs 65%). Les auteurs notent des différences notables en lien avec l'origine migratoire. Par exemple, 80% des descendants d'immigrés d'Algérie et d'Afrique sahélienne sont issus de familles populaires. Ce constat est également vérifié pour ce qui est des diplômes possédés par les parents.

Plus tard dans le parcours scolaire, en lien avec les abandons prématurés, l'orientation au second cycle du secondaire, l'obtention d'un diplôme ou du baccalauréat, certains constats se répètent. Pour toutes les origines à l'exception des descendants d'immigrés européens (hors Portugal et Asie du Sud-est), les fils d'immigrés ont davantage de risque de sortir du système scolaire sans diplôme que ceux de la population majoritaire.

Les auteurs mettent en évidence l'importance des différences d'héritages scolaires et sociaux pour expliquer les inégalités constatées entre des origines migratoires différentes, mais constatent que ces différences ne peuvent pas suffire à justifier la diversité des parcours de formation. Ils ajoutent que :

Le capital scolaire et le niveau social des parents sont très corrélés aux sorties sans diplôme (ou avec seulement le brevet) : un jeune dont les parents sont sans diplôme a près de deux fois plus de chances de sortir du système scolaire également sans diplôme qu'un jeune dont les parents possèdent un diplôme professionnel (de niveau CAP/BEP). A contrario, les chances d'acquies un diplôme sont presque multipliées par deux lorsque le capital scolaire des parents est élevé. (...) Ces résultats montrent la persistance des inégalités sociales d'éducation et l'incapacité du système scolaire à réduire les inégalités familiales (Brinbaum et al., 2015, p. 186-187).

Considérant toujours ces différences de parcours, les auteurs notent par ailleurs que les caractéristiques personnelles des jeunes, leur rapport à l'école, leur motivation et leur investissement jouent certainement un rôle, mais qu'« on peut aussi penser qu'il existe un traitement spécifique de ces descendants d'immigrés de la part de l'institution scolaire » (Brinbaum et al., 2015, p. 190).

En conclusion de ce point, nous reprenons un questionnement de Hutmacher qui nous semble bien synthétiser le questionnement :

La probabilité de réussir à l'école dépend fortement de la classe sociale d'origine des élèves, la question se pose de savoir si les enfants de travailleurs étrangers réussissent moins bien leur scolarité parce qu'ils sont étrangers (eux-mêmes immigrés ou de la deuxième génération) ou parce qu'ils sont en majorité issus de familles à faible statut socio-économique (Hutmacher, 1995, p. 107-108).

Nous verrons dans les prochains points que ces deux hypothèses explicatives cohabitent intimement et influencent tant les actes des acteurs du système éducatif et des parents, que les stratégies visant à réduire les inégalités constatées.

Nous avons mis en évidence un certain nombre de facteurs reliés à la surreprésentation des élèves migrants dans les filières de formation à exigences élémentaires ou réduites. Nous choisissons d'orienter les points suivants sur le corollaire de ce phénomène, à savoir la sous-représentation des jeunes migrants dans les filières de formation à exigences étendues.

### **4.2.3 Le rôle de l'institution scolaire et de ses acteurs dans la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les filières de formation à exigences étendues.**

Au-delà des phénomènes observables identifiés par la recherche et mentionnés au point précédent, nous nous intéresserons particulièrement ici aux rôles joués par l'école en tant qu'institution, ainsi que par les enseignants, mais également aux facteurs émanant des familles dans la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences étendues. Cette section s'appuie en partie sur des considérations sociologiques qui ne sont pas propres à l'étude des migrations mais que nous jugeons pertinentes pour expliquer certains phénomènes observés. Cette centration se justifie à nos yeux, et à ce stade de notre réflexion, par l'anticipation de l'émergence de facteurs sur lesquels il nous est possible d'agir dans le cadre de la formation des enseignants.

#### **4.2.3.1 L'école conservatrice**

Il paraît opportun de nous interroger sur la fonction du système éducatif dans la perpétuation de valeurs de société et de considérer le rôle qu'il joue effectivement au niveau de la promotion de l'intégration des populations migrantes dans la société locale. L'école favorise-t-elle l'ascension sociale de ses usagers ou est-elle conservatrice comme l'affirmait Pierre Bourdieu en 1966 ? Pour l'auteur :

C'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale, selon l'idéologie de « l'école libératrice », alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage, au don social traité comme don naturel » (Bourdieu, 1966, p. 325).

Bourdieu s'intéresse en premier lieu aux élèves issus des différentes classes sociales en France. Le rapprochement de ses constats avec la situation de la scolarisation des élèves migrants est cependant aisé. Selon lui (1966, p.328) :

Les inégalités de réussite entre enfants français et enfants étrangers sont presque totalement assignables à des différences dans la structure sociale des deux groupes de familles ; à niveau social égal, les élèves étrangers ont un niveau de réussite sensiblement équivalent à celui des élèves français... .

Les inégalités d'information sont mises en évidence, particulièrement en ce qui concerne l'information disponible auprès des familles les plus modestes au sujet des filières de formation les plus prestigieuses. Toujours pour Bourdieu :

Le lycée ne fait pas partie de l'univers concret des familles populaires et il faut une série continue de succès exceptionnels et les conseils de l'instituteur ou de quelque membre de la famille pour que l'on songe à y envoyer l'enfant (1966, p.328).

Enfin, pour l'auteur, la langue scolaire n'est une langue maternelle que pour la proportion des élèves appartenant à la classe cultivée, et la maîtrise de cette langue constitue un critère de réussite déterminant.

Cette idée est également reprise par l'étude de Thélot et Vallet (2000) portant sur l'analyse de la destinée scolaire selon l'origine sociale, en France, sous un angle évolutif au cours du 20<sup>ème</sup> siècle. Les auteurs mettent en évidence que :

La destinée scolaire est fortement liée à l'origine sociale, tant dans la première génération (personnes nées entre 1908 et 1912) que dans la dernière (personnes nées entre 1968 et 1972). Par exemple, dans un cas comme dans l'autre, ce sont les enfants d'enseignants, puis les enfants de cadres supérieurs (y compris gros indépendants) qui sont le plus souvent diplômés de l'enseignement supérieur ; à l'inverse, ce sont les enfants d'ouvriers non qualifiés (et agricoles) qui, le plus souvent, n'ont aucun diplôme (Thélot & Vallet, 2000, p.11).

Les auteurs relèvent également que « le milieu culturel aurait davantage d'impact que le milieu social », précisant que « l'inégalité devant l'école s'exprime davantage comme une inégalité culturelle (via le diplôme de la mère ou celui des parents) que sous la forme d'une inégalité strictement sociale » et ils ajoutent que « il est vrai, par exemple, que la réussite scolaire des enfants d'enseignants, même peu fortunés, est plus forte que celle des enfants d'indépendants, même fortunés » (Thélot & Vallet, 2000, p. 13).

Selon Bourdieu (1966, p. 330) :

La part la plus importante et la plus agissante (scolairement) de l'héritage culturel, qu'il s'agisse de la culture libre ou de la langue, se transmet de façon osmotique, même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste, ce qui contribue à renforcer les membres de la classe cultivée dans la conviction qu'ils ne doivent qu'à leurs dons ces savoirs, ces aptitudes et ces attitudes qui ne leur apparaissent pas comme le résultat d'un apprentissage.

Si les enfants d'enseignants, quels que soient leurs revenus, obtiennent de meilleures performances que les autres, cela nous renforce dans notre hypothèse que l'accès à la culture scolaire, la capacité de l'appréhender, sont déterminants pour le parcours scolaire des enfants

et que, dans le cas des élèves issus de la migration, de nombreux obstacles viennent entraver cet accès.

#### 4.2.3.2 Facteurs contextuels

Dans leur recherche en Allemagne, Gomolla et Radtke (2009) mettent en évidence les effets de la disparité de l'offre scolaire en fonction des lieux d'habitation et l'incidence de cette disparité sur le parcours scolaire, particulièrement sur l'orientation au secondaire. Cette disparité est étudiée au niveau de l'agglomération, l'offre en matière d'école secondaire étant plus complète au centre-ville, ce qui entraîne des difficultés d'accès pour les jeunes plus éloignés et qui jouerait un rôle sur les propositions d'orientation qui leur sont faites. Une autre disparité à prendre en compte géographiquement est celle du pourcentage d'élèves issus de migration présents. A ce sujet, ce sont des différences entre les Länder qui sont relevées. Ces variations influent sur l'offre disponible de manière quantitative et qualitative.

Felouzis (2020), mentionne également que des facteurs contextuels tels que l'expérience des enseignants et les ressources éducatives des établissements, le stigmate marquant certains contextes scolaires et les effets autoréalisateurs en termes de baisse des attentes sont à prendre en compte. Ces considérations se rapprochent des constats sur les « effets établissements » mis en évidence par exemple par Duru-Bellat (2001), ou sur l'effet classe (Bressoux, 2012).

Pour sa part, Baeriswyl (2015) parle d' « effet du groupe de référence » et montre des conséquences un peu plus nuancées. Citant le contexte allemand, il mentionne l'influence de la moyenne des résultats de la classe, mais aussi de sa composition sociale, sur la sélection individuelle des élèves et sur leur orientation au secondaire I :

À compétences mesurées objectivement et comparables, les élèves venant de classes moins performantes peuvent plus facilement être admis au (pré)gymnase<sup>7</sup>. Et un enfant d'une classe composée d'élèves dont les parents ont en moyenne un degré de formation plus élevé aura moins de chances d'entrer au (pré)gymnase qu'un enfant ayant des aptitudes comparables mais fréquentant une classe où le degré d'instruction moyen des parents est plus faible (Baeriswyl, 2015, p. 76).

Selon ce constat, dans un contexte scolaire caractérisé par des moyennes de classes plutôt faibles et une population dont le capital scolaire et économique apparent est plutôt bas, on se montrerait plus « généreux » dans l'orientation des élèves vers des filières à exigences étendues que dans un contexte marqué par un niveau socioculturel et socio-économique plus élevé.

En se demandant si les opportunités de formation sont une question de lieu de domicile, Suter, Perrenoud, Levy, Kuhn, Joye & Gazareth (2009) relèvent la grande inégalité de l'offre de formation en Suisse. Une partie de cette inégalité est imputable au fédéralisme et à la souveraineté de chaque canton, créant une disparité que les tentatives d'harmonisation peinent à maîtriser.

Pour Suter et al. (2009, p. 64) :

---

<sup>7</sup> Voie de formation du secondaire I à exigences étendues

Aux disparités cantonales viennent s'ajouter des différences notables entre les régions linguistiques qui sont en partie conditionnées par les normes culturelles et politiques prévalant dans les pays voisins respectifs. Ainsi la place occupée par la formation générale de type académique est nettement plus grande en Suisse romande et en Suisse italienne qu'en Suisse alémanique où, a contrario, la formation professionnelle a un poids bien plus important qu'en Suisse occidentale et méridionale.

Les disparités ne se rencontrent cependant pas seulement entre les cantons et entre régions linguistiques mais également à l'intérieur des cantons, notamment lorsqu'ils sont eux-mêmes bilingues. D'autres différences sont marquées entre régions rurales et urbaines. Par ailleurs le fédéralisme helvétique se prolonge jusqu'au sein des districts et des communes, qui jouissent d'une certaine autonomie en matière d'organisation scolaire, du moins pour les degrés primaire et secondaire I. Ainsi, d'une région à l'autre, voire d'une commune à l'autre, ce ne sont pas les mêmes mesures ou les mêmes moyens qui sont mis à disposition des élèves issus de la migration, de même que les mêmes possibilités d'orientation ne sont pas uniformément offertes.

#### 4.2.3.3 Facteurs institutionnels

Certains auteurs (Gomolla, 2006; Gomolla & Radtke, 2009; Hasse & Schmidt, 2012) parlent de discrimination institutionnelle. Une société basée sur la méritocratie et caractérisée par un système éducatif faisant intervenir la sélection de manière précoce est particulièrement concernée ici. Le Rapport social 2008 (Suter et al., 2009, p. 39) affirme que :

La formation est le vecteur d'inégalités le plus lourd de conséquences pour les jeunes. Il importe donc de savoir dans quelle mesure la réussite d'une génération dans ce domaine dépend du niveau d'instruction des parents. Le système éducatif suisse s'est continuellement démocratisé au cours des décennies écoulées. Malgré cela, les inégalités devant la formation se transmettent entre les générations : plus le niveau de formation des parents est élevé, plus celui de leurs enfants continue à l'être également.

Ce constat rejoint aussi celui de Brinbaum et al. (2015, p. 177) lorsqu'ils affirment que : « Les redoublements à l'école primaire traduisent à la fois les difficultés d'apprentissage des élèves et les défaillances du système éducatif dans la transmission des premiers savoirs scolaires à certaines catégories d'élèves ».

Suter et al. (2009, p. 62) relèvent la sensibilité de l'opinion publique au principe d'égalité en matière d'éducation. Pour les auteurs, deux idées préétablies soutiennent cette sensibilité. D'une part : « la formation détermine dans quelle mesure les individus prennent part à la vie de la société et quelle position sociale ils y occupent », et d'autre part : « l'acquisition de la formation est régie par un principe méritocratique, c'est-à-dire les biens de formation doivent être répartis sur la base des performances produites ».

Concernant le choix et l'interprétation des résultats de la recherche sur l'inégalité, nous rejoignons les auteurs qui postulent, à l'instar de Meyer (2009) qu'il n'est pas possible de considérer que seules les aptitudes et les compétences individuelles puissent être invoquées pour expliquer les inégalités en matière de réussite scolaire, mais qu'il convient de prendre

en compte l'importance des facteurs institutionnels. Pour lui, « il est particulièrement intéressant de savoir quel est le rôle joué par *les institutions de formation elles-mêmes* dans la production respectivement la reproduction de l'inégalité de formation (Meyer, 2009, p. 63)

Parmi les facteurs d'inégalités cités, la sélection scolaire précoce occupe une place particulière. Meyer rappelle à ce propos qu'au sein de l'OCDE, mise à part l'Allemagne, aucun autre pays ne pratique « une sélection aussi précoce et rigoureuse dans les salles de classe que la Suisse. Le seuil de sélection le plus radical est celui entre le degré primaire et le degré secondaire » (Meyer, 2009, p.68).

Cette sélection conditionne le parcours scolaire ultérieur puisqu'elle répartit les élèves dans des filières qui se distinguent les unes des autres par leur niveau d'exigences (cf. par exemple le point 4.2.1, chiffres pour le secondaire I dans le canton de Vaud). Ainsi un élève orienté vers une voie à exigences élémentaires aura a priori peu de chances de réaliser un apprentissage professionnel demandant des qualifications élevées ou de fréquenter le gymnase.

Il faut cependant relever que le système éducatif prévoit de nombreuses « passerelles<sup>8</sup> », y compris pour ce degré de scolarité, qui constituent des opportunités de perméabilité entre les voies de formation. Cependant « dans les faits, ces passerelles sont ... peu empruntées, de sorte que la sélection initiale demeure dans une large mesure irréversible » (Meyer, 2009, p.68). La sélection qui conduit à l'orientation vers l'une ou l'autre voie de formation du secondaire I repose essentiellement sur la notation des performances scolaires durant la dernière année du primaire. Le processus repose donc essentiellement sur l'évaluation sommative des compétences des élèves à ce moment de leur scolarité.

Dans le même ordre d'idée, pour Gomolla et Ratdke (2009), l'explication de la répartition inégale des opportunités et des diplômes dans l'enseignement peut être recherchée soit dans les caractéristiques des enfants, soit dans les procédures de prise de décisions de l'école, ou encore en combinant les deux.

Baeriswyl (2015) fait un état des lieux de la recherche en Suisse et en Allemagne concernant l'équité et la discrimination lors du passage au secondaire I. Il met en évidence les risques de discriminations accrues, pour les élèves les plus vulnérables, par les effets cumulés d'une sélection précoce et d'un système scolaire du secondaire I structuré en filières, ainsi que les facteurs subjectifs impliqués dans les décisions d'orientation :

L'appartenance à un milieu social défini, le niveau de formation et le bagage culturel des parents, la migration, la langue et le genre, influencent la décision d'orienter l'élève vers telle ou telle filière lors du passage dans le degré secondaire I ... empêchent la réalisation du principe idéal de la méritocratie, selon lequel il conviendrait de se référer exclusivement aux résultats et aptitudes scolaires (Baeriswyl, 2015, p. 72).

Il cite notamment une étude allemande de Maaz & Nagy (2010) qui montre que pour des élèves dont les aptitudes sont comparables, « une origine sociale « plus modeste » a un impact

---

<sup>8</sup> Dans le système éducatif suisse, les passerelles désignent des dispositifs transitoires prévus pour permettre une certaine perméabilité entre les voies de formations qui sont déterminées dès la fin de l'école primaire. Ainsi, par exemple, un élève qui est orienté dans une voie de formation à exigences élémentaires peut théoriquement, si ses résultats le permettent, envisager de rejoindre une voie à exigences plus élevées en empruntant une des passerelles prévues. Le recours à ces passerelles nécessite généralement un rallongement de la durée de formation.



négalif sur les notes, sur les recommandations émises pour la suite de la scolarité et sur les décisions d'orientation » (Baeriswyl, 2015, p. 74). L'auteur ajoute que dans le cas de la migration, les constats sont semblables.

L'équité – ou l'inéquité – de la sélection pose un certain nombre de problèmes, dont certains en lien directement avec l'évaluateur, sur lesquels nous reviendrons plus loin. Concernant les élèves issus de la migration – du moins ceux dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement –, à différents moments de leur scolarité et notamment lors de la transition du primaire au secondaire pour une partie d'entre eux arrivés en cours de scolarité, l'absence de moyens d'évaluation dans la langue première est problématique et peut aboutir à des orientations erronées, basées davantage sur le manque de maîtrise de la langue d'enseignement que sur les compétences scolaires réelles de l'élève.

Allemann-Ghionda et al. (2006) mentionnent également que les enseignants rencontrent plus de difficultés avec les élèves issus de la migration qu'avec les autres, en lien avec l'évaluation adéquate de leurs capacités et de leurs performances. Ils signalent cependant non seulement un risque de sous-estimation, mais également de surestimation, le manque de compétences linguistiques masquant d'autres difficultés :

Il y a des erreurs d'appréciation, notamment en ce qui concerne les compétences linguistiques, surestimées, sous-estimées ou mal évaluées. Elles sont surestimées, car les compétences en communication orale peuvent cacher des déficits qui nuisent à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Elles sont sous-estimées parce que les compétences des enfants dans leur langue première ou la langue familiale ne sont pas (ou ne peuvent pas être) perçues, ou parce que les possibilités limitées d'expression inhibent l'enfant et le font ainsi apparaître ignorant (Allemann-Ghionda et al., 2006, p. 250)<sup>9</sup>.

Les auteurs relatent une recherche de Valtin en 2002 à Berlin, basée sur l'hypothèse que les enseignants ne disposent pas d'instruments d'évaluation suffisamment différenciés. Il en ressort que l'introduction d'évaluations verbales destinées à amener davantage de finesse et d'objectivité n'a pas apporté les résultats escomptés. Contrairement aux attentes, ces évaluations étaient peu individualisées et décrivaient rarement les processus d'apprentissage. En lieu et place, elles ont abouti à beaucoup d'attributions causales très générales des difficultés : manque d'effort, manque d'attention, faibles capacités mentales générales, manque de connaissances, attitude. Elles ne se sont pas révélées plus utiles à l'orientation que les évaluations traditionnelles, faute de différenciation suffisante.

Les entretiens menés par Allemann-Ghionda et al. (2006) auprès de 9 enseignants révèlent par ailleurs que 3 d'entre eux mentionnent ressentir un sentiment d'injustice, de subjectivité, et mentionnent que l'évaluation sert la sélection mais ne revêt pas de caractère formatif utile à l'élève.

Le souci d'évaluation des élèves dans leur langue maternelle est également cité comme l'une des raisons invoquées pour justifier le recrutement d'enseignants issus de la migration en Allemagne. Pour Akbaba, Bräu & Zimmer (2013, p. 43) :

---

<sup>9</sup> Traduction libre

[Les enseignants issus de l'immigration] peuvent évaluer l'état de développement d'un enfant dans sa langue maternelle et prodiguer des conseils décisifs pour le soutien en langue allemande. Dans les institutions bilingues, ils accompagnent les enfants dans leur langue maternelle et permettent aux enfants germanophones d'acquérir une deuxième langue»<sup>10</sup>.

Nous reviendrons plus loin sur les attentes politiques liées au recrutement d'enseignants issus de la migration.

Toujours en Allemagne, la recherche menée par Allemann-Ghionda et al. (2006) a mis en lien la perception du multilinguisme et la pratique de l'évaluation. Les pratiques « déficitaires » en matière d'évaluation ne sont pas imputées uniquement à l'absence de mise à disposition d'outils de diagnostic appropriés, mais plutôt à un manque d'intérêt pour ces instruments dans le système scolaire allemand.

Les nombreuses sélections précoces du système éducatif sont évoquées pour expliquer ce désintérêt. Les auteurs supposent en effet qu'un système fortement sélectif et séparatif, contrairement aux systèmes intégratifs, n'a guère besoin d'un instrument d'aide au diagnostic.

#### 4.2.3.4 Rôle des enseignants

Les difficultés à évaluer de manière objective les élèves issus de la migration a été évoquée, en particulier en lien avec la question de l'allophonie de ces derniers pour ce qui est de leurs premières années de scolarisation dans le pays d'accueil.

Le rôle des évaluateurs et de leurs préjugés n'est pas négligeable non plus. Meyer (2009) mentionnant les études de Kronig (2007) sur l'exactitude de la mesure, l'équité de l'évaluation et sa qualité pronostique relève que :

La décision de sélection dépend également fortement du contexte de la classe, du corps enseignant qui procède à l'évaluation et surtout de caractéristiques sans rapport avec les performances, telles que le sexe, la couche sociale ou l'origine migratoire des élèves testés (Meyer, 2009, p. 69).

Traduisant Kronig (2007, p. 215), il ajoute que :

Le lien entre les décisions de sélection et l'origine sociale est résolument fort. A performances égales, les chances réelles de poursuivre une carrière scolaire sont nettement meilleures pour les élèves issus de familles privilégiées et natives du pays. Cela ... laisse planer des doutes considérables sur la légitimité de l'école en tant qu'institution de certification et d'allocation (Meyer, 2009, p. 69).

Comme le signale Moser (2002), il est fréquent que les enseignants sous-estiment le potentiel de compétences des élèves allophones et qu'ils les envoient dans des voies de formation aux exigences plus faibles en invoquant la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement. Il relève également le rôle joué par les enseignants au travers des observations et des

---

<sup>10</sup> Traduction libre

recommandations adressées aux parents en matière d'orientation scolaire de leur enfant afin qu'ils fassent un choix qui corresponde, selon eux, au mieux à ses capacités. Il mentionne cependant le risque de sous-estimation des compétences potentielles des élèves issus de la migration, « parce que ceux-ci ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. Ils ont tendance à généraliser au lieu de porter un jugement différencié, selon l'effet dit de halo » (Moser, 2002, p. 112).

Au-delà de la question de l'allophonie, ce constat, également fait par Kronig (2003) peut être élargi aux enfants de familles migrantes et aux enfants provenant de milieux socioculturellement et socioéconomiquement faibles, dont l'évaluation du potentiel d'apprentissage est régulièrement sous-estimée en raison de stéréotypes et de préjugés relatifs à leurs origines ou encore à l'intérêt porté par leurs parents à l'accompagnement de leur scolarité. La conséquence visible de cette sous-estimation, notamment au travers des prophéties autoréalisatrices et des effets de la sélection scolaire, prend la forme d'une différence de performances scolaires concernant ces élèves.

Pour Ogay (2011) parmi les multiples facteurs qui peuvent expliquer ces différences de performances, ceux qui peuvent être imputés au système scolaire lui-même ne sont pas à négliger. Pour l'autrice, ils constituent par ailleurs des facteurs sur lesquels il semblerait plus facile d'agir que sur d'autres, externes à l'école. Elle dénonce elle aussi les « biais dans l'évaluation des élèves qui amènent trop souvent les enseignants à sous-estimer les capacités des élèves de certains groupes sociaux ». Pour l'autrice :

Qu'un élève réussisse ou échoue à l'école n'est que partiellement le résultat de ses compétences personnelles et de son investissement dans le travail scolaire. Le succès et l'échec sont aussi, et largement, le produit de hasards et de discriminations. Ils dépendent fortement de facteurs sur lesquels l'élève n'a aucune prise (Ogay, 2011, p. 18).

Cependant, de manière paradoxale, les enseignants semblent ignorer ces phénomènes discriminatoires et affichent leur croyance en une école accordant de l'importance à « donner à chaque enfant la meilleure éducation possible, répondant à ses capacités et à ses besoins, sur la base d'un diagnostic fiable des besoins particuliers » (Gomolla & Radtke, 2009, p. 23). Certains mécanismes inconscients semblent par conséquent à l'œuvre et l'école paraît jouer un rôle prépondérant dans la préservation des acquis sociaux et la limitation de la mobilité sociale auprès des élèves de familles migrantes appartenant à des classes sociales modestes. Ceci nous renvoie à l'effet Pygmalion, décrit pour la première fois par Rosenthal et Jacobson en 1968, faisant référence aux attentes des enseignants quant à leurs élèves, lesquelles attentes pourraient exercer une influence sur les performances scolaires de ces derniers. On voit ici le lien qui peut se créer d'abord entre des représentations et des stéréotypes et des attentes, et ensuite entre ces attentes et lesdites performances et l'orientation scolaire des élèves concernés.

Le phénomène de « prophétie autoréalisatrice » a été introduit par Robert Merton dès 1948. Il est défini comme « une définition tout d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fautive » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 90). Il a depuis été largement étudié dans le domaine scolaire, particulièrement dans le but de nuancer et de préciser le phénomène décrit par Rosenthal et al.

Trouilloud et Sarrazin ont effectué une recension des éléments connus sur ce thème. Ils notent (2003, p.93) que : « Dans toutes ces recherches, une prophétie autoréalisatrice a été démontrée quand une croyance ou attente d'un enseignant à l'égard d'un élève modifiait l'attitude du premier à l'égard du second, qui au bout du compte tendait à se conformer à la croyance de l'enseignant. »

A l'analyse des travaux dans le domaine, il apparaît que les enseignants forment, relativement tôt dans l'année, des attentes différenciées sur leurs élèves. Ces dernières engendrent un traitement particulier des élèves, lequel modifie les perceptions et les comportements des élèves et affecte leurs résultats scolaires.

Chaque prophétie autoréalisatrice a donc pour origine une perception ou une attente élaborée relativement précocement par l'enseignant.

Nous voyons apparaître ici toute la problématique de l'étiquetage, voire de la stigmatisation des élèves en fonction de leurs performances précédentes ou réalisées en début d'année. Certains éléments seraient issus d'évaluations précédentes et la littérature nous montre à quel point ces évaluations peuvent être sujettes à caution. D'autres éléments fondant les prophéties autoréalisatrices reposent sur des facteurs encore moins fiables tels que la performance de membres de la fratrie, ou des « généralisations abusives basées sur les caractéristiques stéréotypiques associées à certains groupes sociaux. Dans ce dernier cas, des recherches ont démontré qu'une partie des attentes de l'enseignant pouvait reposer sur l'attractivité physique, le sexe, et l'origine ethnique ou sociale des élèves » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 96).

D'autres résultats semblent également montrer que les enseignants différencieraient leurs attentes en fonction du statut socio-économique de leurs élèves. Toujours selon Trouilloud & Sarrazin :

Des études ... ont montré que les enseignants avaient des attentes plus élevées pour les élèves des classes moyennes que pour ceux des classes défavorisées. Néanmoins, la classe sociale et l'origine ethnique étant généralement fortement associées, il est difficile d'identifier la variable qui affecte le plus les attentes de l'enseignant. Selon Dusek et Joseph (1983), la classe sociale semble influencer davantage les attentes de l'enseignant que l'ethnie, le sexe ou l'attractivité physique. (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 97)

A titre d'illustration, nous pouvons citer à nouveau la recherche de Allemann-Ghionda et al. (2006) dans le cadre de laquelle il a été demandé à 9 enseignants de faire un pronostic scolaire pour 68 élèves. Il s'agissait de prédire, en début de troisième année primaire, quelle filière ils fréquenteraient après l'école primaire. Pour 8 élèves, les perspectives sont restées ouvertes. Pour les 60 autres, les enseignants se sont montrés plutôt affirmatifs et ont repartis les élèves entre les 4 filières qui se distinguent par le niveau d'exigences. Peu d'enseignants ont exprimé des doutes quant à une affectation aussi précoce des enfants à l'une ou l'autre filière. Evaluer et définir la perspective éducative d'élèves à un stade précoce semble être considéré comme relevant de la compétence des enseignants, sans que beaucoup de réserves soient formulées. Par ailleurs, les enseignants, à l'exception d'un d'entre eux, n'utilisent pas de procédures systématiques, transparentes et vérifiables pour évaluer les élèves. Le pronostic concernant les élèves allemands prévoit plus souvent le gymnase que pour les élèves issus de la migration. A l'inverse, la voie de formation à exigences les plus réduites accueillerait 13 élèves issus de

la migration et 7 élèves allemands. Parmi les critères évoqués pour fonder ces diagnostics, les enseignants mentionnent les compétences linguistiques, la pensée logique, l'application, l'autonomie, le comportement et le parcours scolaire des frères et sœurs. Mais le critère le plus important selon les enseignants est lié au contexte familial. Le processus d'apprentissage individuel d'un enfant semble en grande partie délégué à l'environnement familial. Par ailleurs, l'évaluation de la « qualité éducative » de la famille repose sur des critères subjectifs, les discriminations et réserves avancées reposant essentiellement sur la capacité supposée de la famille à apporter son soutien pour le parcours scolaire de son enfant.

En Suisse, les résultats obtenus par Baumberger, Lischer, Moulin, Doudin et Martin (2007) étayent l'hypothèse de l'importance du milieu socioculturel et de l'origine ethnique des élèves pour la perception qu'en ont les enseignants et pour les propositions de soutien ou d'orientation qui leur sont faites.

Les auteurs de l'étude, réalisée dans le cadre du projet COMOF (Comment maîtriser l'offre spécialisée en regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes scolaires) ont analysé la probabilité qu'un enfant suisse ou d'origine étrangère soit orienté vers une structure de l'enseignement spécialisé. Ils relèvent que dans tous les cantons latins (délimitation géographique de l'étude), sans exception, la probabilité d'être séparé est plus grande pour les élèves étrangers que pour les élèves suisses :

Le pourcentage d'enseignants qui proposent des mesures pédagogiques favorisant le maintien en classe de l'élève suisse ayant des problèmes de comportement augmente fortement avec le taux d'étrangers dans le canton, alors que le pourcentage d'enseignants favorisant les mesures de séparation de l'élève étranger diminue faiblement. Ainsi, plus le taux d'étrangers dans le canton est grand, plus les enseignants proposent de maintenir en classe un élève suisse » (Baumberger et al., 2007, p. 30).

Concernant le rôle de l'origine sociale des élèves dans le type de mesures pédagogiques préconisées par les enseignants, les mêmes auteurs relèvent que :

Le pourcentage d'enseignants qui proposent des mesures permettant au fils d'ouvrier de rester en classe augmente nettement avec le taux d'étrangers dans le canton, alors que le pourcentage d'enseignants préconisant des mesures de séparation pour le fils de médecin diminue très faiblement. Ainsi, plus le taux d'étrangers dans le canton est grand, moins les enseignants discriminent socialement leurs élèves » (Baumberger et al., 2007, p. 31).

Quoi qu'il en soit, et avec des nuances liées aux différentes politiques scolaires ainsi qu'au taux d'élèves d'origine étrangère scolarisés, le type de mesures proposées varie en fonction des origines sociale et ethnique des élèves.

Il est à signaler cependant que les résultats ne permettent pas d'affirmer catégoriquement le type de discrimination existant au sein des systèmes scolaires observés. Plusieurs tendances sont mises en évidence, se contredisant parfois. Il semblerait que l'étude mette en évidence une discrimination plutôt indirecte. Par exemple, les enseignants interrogés accorderaient plus volontiers du soutien à l'enfant de nationalité helvétique. Par ailleurs, la tolérance générale semble augmenter là où il y a un fort taux d'élèves d'origine étrangère. Le niveau de tolérance, réciproquement de discrimination, est donc en lien avec le taux d'élèves de nationalité étrangère, mais également avec le niveau socioculturel.

Si l'on se réfère aux prophéties autoréalisatrices, les enseignants auront tendance à être moins exigeants envers les élèves pour lesquels ils forment des attentes faibles qu'envers ceux pour lesquels ils ont des attentes élevées. Par ailleurs, leurs attentes pourraient exercer une influence sur les opportunités d'expression des élèves. En d'autres termes, les élèves faisant l'objet d'attentes plus élevées se verraient plus souvent offrir l'occasion de s'exprimer. Les enseignants fourniraient également plus d'informations sur leurs performances aux élèves pour lesquels ils ont émis des attentes élevées que pour les autres. Enfin, il semblerait qu'ils mettent en place un climat d'apprentissage plus rassurant pour les élèves qu'ils estiment les plus compétents.

Dans cette perspective, les représentations des enseignants influencent donc leurs attentes, leur pronostic et, si l'on se réfère à l'effet Pygmalion, leurs évaluations de l'élève, contribuant ainsi à l'augmentation de l'écart entre les performances des élèves en question et celles des élèves pour lesquels les attentes sont plus élevées. A terme, on assiste à un processus de fabrication de l'échec scolaire justifiant l'orientation de ces élèves vers des filières à exigences élémentaires voire vers des structures de l'enseignement spécialisé.

Si notre objet est de proposer ici une réflexion sur le rôle que peuvent jouer les perceptions de l'enseignant au sujet de ses élèves dans les propositions d'orientation qui sont faites, il convient également de nous interroger sur les effets sur les élèves concernés et leurs apprentissages des inégalités dont ils font l'objet.

Se référant à des études nord-américaines, Trouilloud & Sarrazin (2003) affirment que certains élèves sont particulièrement sensibles aux attentes de leurs enseignants. Si le facteur de l'âge ne semble pas conduire à des conclusions probantes, l'origine sociale ou ethnique des élèves jouerait un rôle plus important. Mentionnant une étude de Grant (1988) ils relèvent (p. 107) que : « les enseignants tendent à moins fréquemment féliciter et interagir avec les enfants noirs, par rapport aux enfants blancs ».

Signalant la probable influence de ces différences de traitement sur les résultats scolaires, ils ajoutent, citant Jussim et al. (1996) que : « De la même façon, les enfants de classe sociale défavorisée seraient plus vulnérables que ceux des classes favorisées aux effets des attentes de leurs enseignants » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 107).

Ces considérations rejoignent les travaux traitant de l'effet maître. A ce sujet, Bressoux (2012), tout en mettant également en évidence l'effet propre des pratiques enseignantes, et notamment l'intérêt d'un enseignement structuré pour les élèves les plus fragiles, attire aussi l'attention sur les risques liés à l'effet Pygmalion. Lui aussi mentionne la subjectivité qui caractérise l'évaluation des enseignants : « Le jugement que les enseignants portent sur leurs élèves n'est pas le simple enregistrement de caractéristiques objectives. Lorsqu'ils ont à juger la valeur scolaire de leurs élèves, les enseignants ne se fondent pas uniquement sur leurs performances » (Bressoux, 2012, p. 212). L'auteur ne dissocie pas complètement l'effet maître de l'effet classe, rappelant notamment que le jugement de l'enseignant sur l'élève plus faible sera d'autant plus sévère que le niveau moyen de la classe est élevé. Il précise aussi que « à performances identiques, les enseignants ont tendance à mieux juger les enfants de milieu socio-économique favorisé, ceux qui ont un physique plus agréable, ceux qui se conduisent mieux en classe, les garçons par rapport aux filles en mathématiques, etc. (Bressoux, 2012, p. 213).

Pour l'auteur, l'instauration d'un climat de compétition entre les élèves renforcerait le développement de prophéties autoréalisatrices défavorables aux élèves les plus vulnérables.

Il mentionne par ailleurs l'effet de certains enseignants « plus susceptibles que d'autres d'émettre des jugements (fortement) biaisés : il s'agit des enseignants qui « sur-réagissent » à certains signes qui renvoient à des stéréotypes, rendant leurs jugements eux-mêmes fortement rigides et stéréotypés » (Bressoux, 2012, p. 214).

L'importance de l'effet maître est également reprise par Duru-Bellat (2001) qui parle des « effets d'attente » qui ont un effet sur les résultats des élèves, les élèves faisant l'objet d'attentes élevées progressant davantage que leurs camarades dont on attend peu. L'autrice rappelle par ailleurs la subjectivité qui caractérise la formation de ces attentes et leur effet sur la sélection des élèves :

Toujours est-il que ces attentes, fondées sur les représentations, inévitablement stéréotypées, des élèves censés réussir ou échouer, participent à la reproduction des régularités statistiques sur lesquelles elles se fondent, puisqu'elles amènent à stimuler plus les élèves déjà « promis » à une meilleure réussite, et réciproquement (Duru-Bellat, 2001, p. 324).

#### 4.2.3.5 Perception de la discrimination

Certains chercheurs de l'enquête TeO se sont intéressés au sentiment de discrimination. Brinbaum et Primon consacrent un chapitre aux « expériences de discriminations à l'école des jeunes descendants d'immigrés » dans l'ouvrage intitulé « La France des inégalités, réalités et perceptions » (Galland, 2016). Ils font l'hypothèse (p.39) que « la signification que [les jeunes descendants d'immigrés] attribuent aux situations vécues se nourrit de leur expérience sociale, et en l'occurrence de leur expérience scolaire, mais sans nécessaire s'y réduire ou concorder systématiquement ». Dans cette perspective ils ont « cherché à mettre en relation les injustices et les discriminations telles qu'elles sont perçues et vécues avec les inégalités de parcours scolaires en s'appuyant sur les données statistiques de l'enquête TeO » (Brinbaum & Primon, 2016, p. 39). Les auteurs relèvent également que l'orientation représente la source la plus fréquemment citée de discrimination par les descendants d'immigrés qui la mentionne trois fois plus souvent que les jeunes de la population majoritaire.

En 2013, les mêmes auteurs mettent en évidence les types d'injustices ressenties et proposent une comparaison entre élèves issus de la migration et population majoritaire. Nous constatons que le sentiment d'injustice est systématiquement plus élevé chez les descendants d'immigrés et que les deux premiers motifs cités touchent directement à l'évaluation et à sa fonction sélective (orientation) (Brinbaum & Primon, 2013).

#### Types d'injustices ressenties, selon la migration des parents

En %

	Orientation	Notation	Discipline, sanctions	Façon de s'adresser
Descendants d'immigrés	15	8	8	9,5
Population majoritaire	5	2	4	3

Lecture : 15 % des descendants d'immigrés déclarent une injustice scolaire lors de l'orientation, 8 % dans la notation, 8 % à l'égard de la discipline et des sanctions.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.

Tableau 4 : Types d'injustices ressenties, comparaison entre descendants d'immigrés et population majoritaire (Brinbaum & Primon, 2013, p. 223)

Les auteurs mettent par ailleurs en évidence une variation du sentiment de discrimination en fonction des origines des descendants d'immigrés, mais également une différence en fonction du genre. Le tableau suivant montre que ce sentiment est relativement fort chez les descendants d'immigrés du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie. A caractéristiques comparables, les hommes se considèrent plus discriminés que les femmes. Pour Brinbaum et Primon (2013, p. 229) citant Lorcerie (2011), « on peut y voir une conséquence de la socialisation différentielle des sexes avec l'actualisation de comportements stéréotypés ou encore l'effet d'un traitement plus favorable des filles issues de l'immigration par l'institution scolaire ».

### Types d'injustices ressenties selon le pays d'origine et le sexe

En %

Pays de naissance des parents	Orientation			Notation			Discipline et sanctions			Façon de s'adresser		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Algérie	22	18	20	16	7	12	15	7	11	19	12	15
Maroc Tunisie	31	19	25	12	8	10	19	9	14	17	12	15
Afrique sahélienne	29	21	25	15	8	12	22	8	15	11	8	10
Afrique centrale	30	22	26	8	13	11	19	9	13	23	14	18
Asie du Sud-Est	9	7	8	6	2	4	8	1	5	10	2	6
Turquie	30	17	24	18	13	16	18	10	14	19	13	16
Portugal	12	9	11	8	3	6	5	3	5	5	5	5
Autres pays UE27	4	8	6	2	4	3	4	2	3	2	5	4
Autres pays	15	6	11	8	4	7	10	1	6	10	3	7
Descendants d'immigrés	17	13	15	9	6	8	11	5	8	11	8	9,5
Population majoritaire	5	6	5	2	3	2	5	3	4	3	3	3

Lecture : 20 % des descendants d'immigrés originaires d'Algérie déclarent avoir vécu un traitement inégal lors des décisions d'orientation, 22 % des hommes et 18 % des femmes de même origine.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.

Tableau 5 : Types d'injustices ressenties selon l'origine migratoire et le sexe (Brinbaum & Primon, 2013, p. 224)

Selon la recherche citée, la langue parlée à la maison différente de la langue d'enseignement exerce une influence sur le sentiment d'injustice par rapport à la notation. Les auteurs relèvent qu'il n'est pas possible d'établir si l'allophonie des élèves a abouti à l'attribution de notes plus basses. Ils constatent cependant que le sentiment d'injustice est deux fois plus élevé chez ces jeunes que chez leurs pairs ayant un parcours scolaire comparable et de même milieu social (Brinbaum & Primon, 2013).

Un autre constat établit en lien entre la sélection scolaire et l'orientation au secondaire de second cycle d'une part, et le sentiment de discrimination d'autre part. Les auteurs parviennent à la conclusion que cette orientation au secondaire est à la fois « effet et vecteur de l'injustice scolaire » Ils notent que : « Le passage par les filières technico-professionnelles plutôt que par l'enseignement général accentue le sentiment de traitements injustes dans tous les domaines » (Brinbaum & Primon, 2013, p. 229). Ils constatent par ailleurs que l'arrêt des études augmente le sentiment des jeunes d'avoir été victimes de discrimination au niveau de l'évaluation de leurs compétences.

Enfin, si l'origine sociale et le niveau scolaire des parents, contrairement à leur lien relevé sur les parcours scolaires, ne semblent pas influencer le sentiment de discrimination, les



expériences de redoublements scolaires et les abandons prématurés de scolarité, de même que les orientations vers les filières techniques et professionnelles augmentent ce sentiment. Ces constats illustrent bien les relations de cause à effet et éclairent les mécanismes de développement du sentiment d'injustice. Certaines discriminations avérées aboutissent à des trajectoires de formations compromises qui, elles-mêmes, renforcent le sentiment de discrimination.

Ces résultats viennent affiner et partiellement contredire ceux énoncés par Bourdieu (1966) concernant le niveau de réussite équivalent des élèves français ou étrangers de milieu social comparable, ainsi que ses considérations concernant l'inégalité des informations dont disposent les élèves et leur famille selon qu'ils partagent ou non « la langue scolaire » (qui fait référence aux valeurs, implicites et informations véhiculées par l'institution). Ils contribuent également à subjectiviser la discrimination institutionnelle. Certes, elle est établie et se vérifie dans les chiffres. Cependant, tant au niveau des carrières scolaires des élèves issus de la migration qu'à celui des perceptions que les intéressés ont de l'équité du système éducatif à leur égard, l'institution scolaire ne saurait constituer le seul facteur explicatif.

Parmi les facteurs contribuant à la diversité des trajectoires de formation des jeunes issus de la migration, nous pouvons par exemple citer l'influence du projet migratoire familial et de sa stabilité (Bolzman et al., 2003b; Gomensoro & Bolzman, 2016; Gremion & Hutter, 2008). Il apparaît également important de prendre en compte la spécificité des raisons ayant conduit à la migration et la vie des personnes concernées avant leur arrivée dans le pays d'accueil (Ichou, 2013) et leur potentielle influence sur le parcours scolaire de leurs enfants.

Pour sa part, Périer (2017) attire l'attention sur la nécessité de différencier les familles, les contextes et le moment de la scolarité interrogés, ainsi sur les risques liés à la réalisation d'« analyses trop globalisantes qui « écrasent » les différences d'origine, de projet et de parcours migratoires pouvant influencer le rapport à l'école » (p.230).

Toujours concernant la perception des personnes interrogées, Brinbaum, Chauvel & Tenrez qui ont mené une enquête qualitative par entretiens complémentaire à TeO relèvent également que :

Les enquêtés entretiennent un rapport ambivalent à la notation et à l'investissement scolaire, rapport où se mêlent logiques méritocratiques et sentiment de discrimination, ce qui révèle une difficulté plus générale rencontrée pour repérer avec certitude des cas de discrimination dans le champ scolaire (Brinbaum et al., 2013, p. 104).

Ils soulignent la complexité et la « difficulté à démêler les effets du niveau scolaire des effets de l'origine ou d'autres critères » (p.104).

De manière générale, nous constatons que les variables liées aux contextes familiaux et sociaux, aux origines et statuts migratoires, exercent des influences importantes. Ce constat nécessite une prise en compte large des caractéristiques biographiques des personnes, mais il ouvre aussi des perspectives en matière de facteurs de protection qui ne seraient pas uniquement liés au système éducatif. Il vient ainsi conforter la pertinence d'une approche écosystémique.

#### 4.2.4 Des facteurs en lien avec les familles pour expliquer la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences étendues

Si nous tenons pour vraisemblable que l'école privilégie implicitement dans sa communication ses usagers qui partagent « la langue scolaire », il devient alors indispensable de s'intéresser aux familles qui ne sont pas dans cette situation et à leur rôle dans l'orientation scolaire de leurs enfants.

Nous l'avons vu, selon Bourdieu, les familles des classes populaires sont peu au fait des exigences et de l'organisation des voies de formation à exigences élevées et cet état de fait joue un rôle dans la perception qu'elles ont de leur accessibilité pour leurs enfants.

Pour l'auteur :

Les attitudes des membres des différentes classes sociales, parents ou enfants, et, tout particulièrement, les attitudes à l'égard de l'école, de la culture scolaire et de l'avenir proposé par les études sont pour une grande part l'expression du système de valeurs implicites ou explicites qu'ils doivent à leur appartenance sociale (Bourdieu, 1966, p. 330).

Il paraît dès lors légitime de nous intéresser également au rôle non négligeable joué par les cultures familiales, selon qu'elles sont plus ou moins proches de la culture scolaire, dans l'orientation des enfants vers des voies de formation à exigences plus ou moins élevées.

Le choix des parents, leur accompagnement et la valorisation de la scolarité de leurs enfants jouent un rôle plus important que le choix propre de l'enfant, choix qui est de toute manière conditionné par la vision, transmise par son entourage, qu'il a des possibilités réalistes qui s'offrent à lui.

Nous savons que les difficultés d'accès aux filières de formation à exigences étendues se multiplient pour les enfants des classes défavorisées, et, par extension, pour les jeunes issus de la migration appartenant à des classes défavorisées. En d'autres termes, ces élèves, qui obtiennent généralement des résultats scolaires plus faibles que leurs camarades dont les familles partagent davantage la langue et la culture scolaire, devraient obtenir des résultats supérieurs à ceux de leurs camarades pour se voir proposer une orientation vers des filières à exigences élevées. Au-delà du rôle des parents, la structure familiale elle-même joue également un rôle.

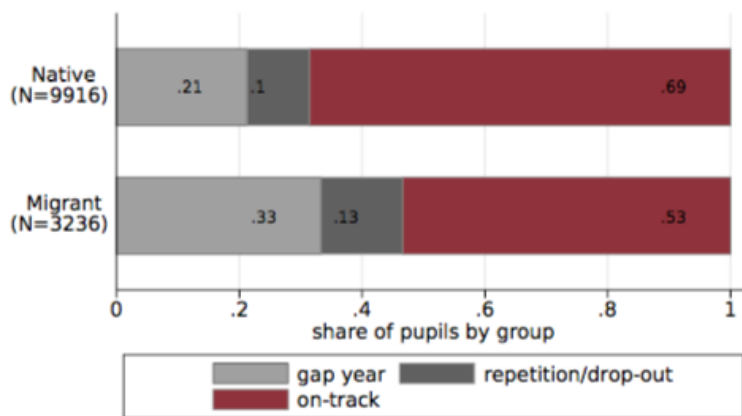
Sa variation, et notamment la taille de la fratrie en fonction de l'origine migratoire, est mise en évidence par l'enquête TeO. Pour Brinbaum, Moguérou et Primon (2015, p. 178) :

Ces caractéristiques jouent sur les redoublements en primaire. Une fois prises en compte les caractéristiques sociales et familiales, les écarts entre les jeunes de la population majoritaire et les descendants d'immigrés se réduisent considérablement ; mais ils persistent malgré tout avec un redoublement plus fréquent et qui demeure important parmi les filles d'immigrés turcs et une plus faible probabilité de redoubler pour les descendants d'immigrés d'Asie du Sud-Est, les garçons comme les filles.

Les auteurs notent également l'importance des différences de la pratique du français dans les familles. L'aide scolaire des parents, l'aide de la fratrie ainsi que l'accès à des cours de soutien et des cours payants sont aussi abordés, avec la mise en évidence de différences entre population majoritaire et descendants d'immigrés. Concernant l'aide scolaire des parents par exemple, elle est plus fréquente au sein de la population majoritaire et varie fortement selon

l'origine migratoire. C'est l'inverse pour ce qui est de l'aide de la fratrie, plus fréquente dans les familles immigrées que dans celles de la population majoritaire. Le recours à des aides extérieures à la famille intervient souvent lorsque les parents perçoivent qu'ils ne parviennent pas à apporter de l'aide scolaire à leur enfant.

Une récente recherche de Wolter et Zumbuehl (2017) s'intéressant au taux d'échecs ou d'abandons plus important pour les étudiants issus de la migration au post-obligatoire attire l'attention sur une influence inattendue des parents. Les auteurs mettent en évidence une nette différence entre les étudiants suisses et ceux issus de la migration comme le montre le graphique issu de leur rapport de recherche.



Graphique 16 : "Delay in upper-secondary education" (Wolter & Zumbuehl, 2017, p. 7)

Les étudiants issus de la migration sont sensiblement plus nombreux, proportionnellement, à cumuler du retard dans leur parcours d'études, soit en raison d'un arrêt de formation se traduisant par une année de césure (*gap year*), soit en raison de la répétition d'une année ou d'un décrochage (*drop out*).

Nous l'avons vu plus haut, le pourcentage d'étudiants issus de la migration est en régulière augmentation au post-obligatoire si l'on considère l'évolution depuis 2010. Ils restent cependant, proportionnellement, plus nombreux à connaître des accidents de parcours ou un abandon de formation.

L'originalité de l'apport de la recherche qui effectue un suivi des participants vers le deuxième cycle de l'enseignement secondaire consiste en un éclairage nouveau sur l'augmentation du pourcentage d'étudiants issus de la migration au post-obligatoire. En effet, si Wolter et Zumbuehl expliquent la différence entre natifs et étudiants issus de la migration par des différences de compétences, ils mettent en évidence que, parmi les étudiants ayant de faibles résultats aux tests PISA, ceux qui sont issus de la migration sont proportionnellement plus nombreux que les Suisses à fréquenter des filières de formation à exigences étendues. Pour les auteurs, ce serait signe d'aspirations scolaires exagérées, les parents d'origine étrangère incitant davantage que les Suisses leurs enfants à entreprendre des études de type maturité gymnasiale ou apprentissages à exigences élevées. Un déficit d'information disponible auprès de ces familles ainsi qu'une sous-valorisation des formations professionnelles sont des causes avancées.

### 4.3 Inégalités scolaires et justice sociale

Au terme de cette recension d'éléments en lien avec la scolarité des élèves issus de la migration, nous souhaitons mettre l'accent sur les inégalités scolaires, en lien avec le concept de justice sociale. Ce dernier nous semble en effet intéressant à développer dans la perspective d'analyse des données recueillies concernant tant le parcours scolaire que biographique des futurs et jeunes enseignants issus de la migration que leurs observations et perceptions de ce que fait l'école aux élèves issus de la migration. Ce concept permet également d'introduire la notion d'équité. C'est donc dans le but d'élargir le propos à des dimensions plus philosophiques que statistiques que nous proposons cette brève incursion traitant des questions d'égalité, de justice ou de mérite.

La notion de justice est subjective et très rattachée au contexte dans lequel elle est considérée. Ainsi ce qui a pu être considéré comme juste à une certaine époque revêt des caractéristiques d'injustice à une autre époque. Ou encore, les traditions et cultures véhiculent des conceptions de la justice ou de l'égalité qui leur sont propres. L'idée de justice n'est par ailleurs pas unanimement partagée au sein d'une même société, les variations observées étant notamment liées aux positions sociales des individus qui la composent. Le fait d'appartenir à un groupe majoritaire ou minoritaire, détenteur d'un capital économique ou non, exerçant ou non un pouvoir, par exemple, influe sur la conception de la justice. Ce qui semble juste aux uns ne l'est pas pour d'autres. Dans la société occidentale du 21<sup>e</sup> siècle, un certain nombre d'inégalités semblent acceptables dans un contexte marqué par l'idée de méritocratie. Ainsi l'effort, et le travail sont-ils valorisés – et rémunérés – alors que l'échec est sanctionné.

L'école, et plus particulièrement l'école obligatoire, joue un rôle particulier au sein de ce système de valeur. Elle occupe une position paradoxale, ballottée parfois au gré de courants politiques successifs, véhiculant des valeurs peu conciliables avec les précédentes. Elle est également prise en étau entre les conceptions du personnel constituant sa base et celles véhiculées par les politiques scolaires, entre certains idéaux sociaux et les attentes de l'économie, entre les besoins qu'elle postule pour les élèves et les attentes des parents. L'école emprunte ainsi lorsqu'il s'agit d'évaluation et de sélection les principes méritocratiques d'une société marquée par une grande concurrence entre les individus, tout en défendant les valeurs du « vivre ensemble » et du développement de la citoyenneté.

Pour en revenir à la justice sociale, on peut attribuer à Rawls la paternité du concept ainsi que de celui d'inégalités justes. La réflexion de Rawls se situe dans le contexte des Etats-Unis au milieu du 20<sup>e</sup> siècle et des inégalités sociales qui caractérisent cette époque.

Rawls (2009) considère que « la justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée » (p.29). L'auteur distingue le concept de justice des conceptions diverses de la justice :

Ceux qui ont des conceptions différentes de la justice peuvent alors, malgré tout, être d'accord sur le fait que des institutions sont justes quand on ne fait aucune distinction arbitraire entre les personnes dans la fixation des droits et des devoirs de base, et quand les règles déterminent un équilibre adéquat entre des revendications concurrentes à l'égard des avantages de la vie sociale (Rawls, 2009, p.31).

Pour l'auteur, la théorie de la justice comme équité se réfère à « la théorie du contrat » :

Le mérite de la terminologie du contrat vient de ce qu'elle transmet l'idée que les principes de la justice peuvent être conçus comme des principes que des personnes rationnelles choisiraient et qu'on peut ainsi expliquer et justifier des conceptions de la justice (Rawls, 2009, p.41-42).

Selon Nabirire (2017), l'articulation entre justice et égalité est au centre de la théorie de la justice. Ainsi, Rawls propose-t-il l'idée d'inégalités justes, postulant que « certaines inégalités peuvent être tolérées, pourvu qu'elles soient fondées sur les principes d'une justice équitable » (Nabirire, 2017, p. 68).

Toujours pour Nabirire (2017), deux principes de la justice sont énoncés par Rawls (2009), le principe d'« égale liberté » (égalité) et le principe de « différence ».

Pour l'auteur, « le principe d'égalité souligne le fait que tous les citoyens, sans distinction, doivent avoir le même statut quant à la jouissance des droits, doivent être régis par les mêmes lois et soumis aux mêmes devoirs » (Nabirire, 2017, p.70).

Pour Rawls (2009, p. 341), « Chaque personne doit avoir un droit égal au système total le plus étendu de libertés de base égales pour tous, compatible avec un même système pour tous ».

Le second principe de « différence » est en lien avec les inégalités. Pour Rawls (2009, p.341) :

Les inégalités économiques et sociales doivent être telles qu'elles soient :

- a) au plus grand bénéfice des plus désavantagés, dans la limite d'un juste principe d'épargne, et
- b) attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, conformément au principe de la juste (*fair*) égalité des chances.

L'auteur assortit par ailleurs ces deux principes de deux règles de priorité, « la priorité de la liberté » et « la priorité de la justice sur l'efficacité et le bien-être » (Rawls, 2009, p.341)

Pour reprendre les propos de Nabirire (2017, p.81) :

Chez Rawls, l'égalité équitable des chances doit être comprise comme une « égalité libérale » où chacun en raison de ses capacités et de ses compétences doit accéder aux fonctions et aux carrières de son choix sans subir des restrictions artificielles et en être victime en raison de sa classe sociale ou de sa communauté raciale, ethnique ou religieuse.

Dans la conception de Rawls, le concept de justice sociale vient s'opposer au courant utilitariste qui domine son époque aux Etats-Unis. Sa théorie de la justice se fonde essentiellement sur une conception redistributive et son fondement est très lié au constat d'inégalités de type socio-économique. Dans son articulation entre justice et équité, il introduit l'idée d'inégalité juste, défendant la possibilité que certaines inégalités soient souhaitables, si elles sont au bénéfice des personnes dont la situation est la plus précaire.

Cette proposition se rapproche de la discrimination positive qui se retrouve dans des écrits plus récents et traitant d'autres formes d'inégalités. Dans le contexte spécifique de l'école, nous relierons les travaux de Dubet (2017) sur les inégalités scolaires au concept de justice sociale. L'auteur propose une classification des égalités (ou des inégalités) scolaires en trois types : égalités d'accès, égalité des chances et égalités des résultats.

La première peut être assimilée à la distribution des biens scolaires à l'instar d'autres biens de consommation. On pourrait considérer a priori qu'en Suisse, comme dans les pays qui nous entourent, cette forme d'égalité ne constitue plus un enjeu, du moins pour la formation élémentaire.

L'égalité des chances prend son sens lorsque l'égalité d'accès est garantie. « Ce modèle domine aujourd'hui dans les sociétés qui considèrent que tous les individus sont fondamentalement égaux et qu'ils doivent donc occuper des positions sociales inégales en fonction de leur seul mérite » (Dubet, 2017, p. 19). Elle est donc étroitement liée à l'idée de méritocratie qui justifie la sélection scolaire et l'orientation vers des filières différenciées en termes d'exigences mais également de débouchés professionnels. Sous couvert de principe d'égalité, si l'on considère l'accessibilité à l'ensemble des offres de formation et des perspectives professionnelles, on observe donc l'existence d'inégalités.

L'égalité des résultats, quant à elle, tente de corriger l'approche méritocratique. Dans cette perspective, le système scolaire le plus juste vise à diminuer les inégalités entre les moins bons et les meilleurs élèves, ou encore à rapprocher les résultats des enfants d'ouvriers de ceux des enfants de cadres (Dubet, 2017).

Pour sa part, Pourtois (2006) parle d'égalité des opportunités éducatives :

Dans cette perspective (voir Van Parijs, 2004), les politiques scolaires devraient assurer que les circonstances sociales n'affectent pas la possibilité pour un individu d'entamer et de poursuivre une scolarité qui lui donnera les mêmes chances qu'à tout autre d'accéder à la position sociale qu'il souhaite, quitte à accorder plus de moyens aux élèves issus de milieux défavorisés (Pourtois, 2006, p. 9-10).

Dans cette perspective, on considère prioritairement les élèves les plus vulnérables et on alloue plus de moyens à la formation élémentaire, privilégiant les tronc communs et la mixité sociale. Poussée plus loin, cette logique peut aboutir à la mise en place de mesures de discrimination positive et introduire ainsi certaines formes d'inégalités considérées comme justes. L'égalité des résultats peine à se développer dans notre système éducatif et le constat que nous faisons plus haut quant à la surreprésentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences élémentaires illustre bien la conviction méritocratique qui anime les politiques scolaires et qui se manifeste notamment par les craintes souvent exprimées de baisse des exigences liées à l'application de principes d'égalité des résultats.

Les élèves les plus vulnérables, dont les élèves issus de la migration font souvent partie bien que nous refusions tout amalgame ou déterminisme, sont donc confrontés à un système qui pratique une sélection précoce et qui les oriente vers des filières différenciées. Cette orientation se fonde non seulement sur leurs performances scolaires, mais également parfois sur des préjugés et stéréotypes quant à leurs capacités futures à évoluer dans une filière à exigences élevées ou quant aux compétences supposées de leur famille à fournir un accompagnement adéquat dans leur scolarité.

Meyer (2009, p. 69), mentionnant la recherche de Kronig (2007) sur l'exactitude de la mesure, l'équité de l'évaluation et sa qualité pronostique, relève à ce sujet que :

La décision de sélection dépend également fortement du contexte de la classe, du corps enseignant qui procède à l'évaluation et surtout de caractéristiques sans rapport avec les performances, telles que le sexe, la couche sociale ou l'origine migratoire des élèves testés ».

Les concepts de justice sociale et de justice distributive contribuent à éclairer la question des égalités scolaires ou à établir en quoi certaines inégalités peuvent être considérées comme justes. Michel Forsé (2014, p. 108) relève trois critères de justice sociale. :

Le premier vise à satisfaire les *besoins* (au moins) élémentaires de chacun. Le deuxième s'appuie sur l'*équité*, c'est-à-dire une rétribution proportionnelle aux investissements des uns et des autres dans ce qui se trouve être collectivement à distribuer. Concrètement, il s'agit le plus souvent de faire en sorte que chacun soit rétribué selon ses mérites propres ... . Le troisième principe cherche à obtenir une stricte *égalité* de chacune des parts.

On voit bien la superposition possible de ces critères avec les formes de l'égalité proposées par Dubet (2009). Forsé (2014) attire l'attention sur leur potentielle incompatibilité et sur la nécessité de les hiérarchiser et de prendre en compte les objectifs sociétaux.

L'auteur, citant Deutsch (1975 ; 1985), mentionne que :

Dans les situations où l'objectif premier de la coopération est la productivité économique, le *mérite* [*le critère d'équité*] est le critère dominant de justice distributive. Dans les situations où l'objectif premier de l'interaction humaine est la recherche ou l'entretien de relations sociales pour elles-mêmes, l'*égalité* est le critère dominant. Enfin, dans les situations où l'objectif premier de la coopération est le développement personnel et le bien-être personnel, le *besoin* est le critère dominant (Forsé, 2014, p. 114).

Les résultats de l'enquête European Values Study (EVS) réalisée à l'échelle européenne en 1999 montrent un consensus quant à la hiérarchisation des critères. Le critère visant la satisfaction des besoins de base est le premier cité. Vient en deuxième position la reconnaissance des mérites. Quant à elle, la réduction des inégalités est aussi mentionnée, mais moins que les deux premiers critères (Forsé, 2014).

Ceci vient confirmer notre sentiment quant aux obstacles qui se dressent contre l'application d'une forme d'égalité scolaire recourant moins aux principes méritocratiques. Si la satisfaction des besoins élémentaires ne fait pas débat, elle ne constitue cependant plus un enjeu premier dans nos pays. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'école est en revanche soumise, au sein d'une société très libérale, à des tensions entre les convictions productivistes qui privilégient une distribution des biens (et des orientations scolaires) basée sur le mérite et des principes prônant une réduction des inégalités par l'égalité des résultats ou, plus loin, l'égalité d'accès à l'emploi.

De manière complémentaire à ces éléments, nous trouvons particulièrement intéressante l'approche de Fraser pour qui « la justice implique à la fois la redistribution et la reconnaissance » (Fraser, 2011, p. 13).

Pour l'autrice, alors que la justice redistributive s'attacherait à corriger les injustices de type socio-économique, la justice liée à la reconnaissance s'appliquerait davantage aux situations d'injustice de type culturel. Elle précise ainsi :

Au sein du paradigme de la reconnaissance en revanche, les victimes de l'injustice tiennent plus du groupe statutaire weberien que de la classe sociale marxiste. Elles sont définies non pas en termes de rapports de production, mais en fonction de l'estime, de

l'honneur et du prestige moindre dont elles jouissent par rapport à d'autres groupes sociaux. Le cas classique est celui du groupe ethnique de statut inférieur, que les modèles dominants marquent comme différent et de moindre valeur. Mais les exemples ne s'arrêtent pas là. Dans la constellation actuelle, cette conception a été étendue aux homosexuel(le)s stigmatisé(e)s par les pratiques institutionnelles dominantes, à tous les groupes racialisés, et bien sûr aux femmes, rabaisées, transformées en objets sexuels et souffrant du manque de respect sous de multiples formes. On pourrait encore ajouter les groupements définis de manière complexe, qui apparaissent lorsque l'on théorise les relations de reconnaissance simultanément en termes de race, de genre et de sexualité, comme autant de codes culturels qui se chevauchent partiellement (Fraser, 2004, p. 155-156).

Comme nous le voyons, Fraser accorde une grande importance à l'intersectionnalité et met en évidence la mixité des groupes.

Nous notons que Lorcerie (2019) met également en évidence l'intérêt d'une approche intersectionnelle spécifiquement dans le milieu scolaire. Pour l'autrice, citant Clair (2012, p.118), cette approche permet de sortir « d'une pensée additionnant les rapports hiérarchiques » (par exemple, une femme noire appartenant aux classes populaires a un triple handicap social) pour « mettre l'accent sur l'articulation complexe des expériences minoritaires ou des rapports sociaux ». Lorcerie (2019) propose d'ajouter une dimension socioscolaire qu'elle nomme « valeur scolaire » et qu'elle définit comme « estimation sociale de la valeur scolaire de l'élève par les professeur·e·s mais aussi éventuellement par d'autres acteurs sociaux, les parents en particulier » (Lorcerie, 2019, p. 161). L'autrice propose ainsi une quadruple articulation « classe, genre, race, valeur scolaire ».

Dans une vision binaire, la justice redistributive s'appliquerait aux inégalités socio-économiques touchant les classes sociales défavorisées alors que la justice de reconnaissance s'appliquerait aux inégalités culturelles.

Fraser (2011) met en évidence le fait que les deux types d'inégalités sont souvent liés et qu'une approche binaire comporte des limites et présente un dilemme : « les personnes qui sont objets simultanément d'injustice culturelle et d'injustice économique ont besoin à la fois de reconnaissance et de redistribution ; elles ont besoin à la fois de revendiquer et de nier leur spécificité » (2005, p. 22).

Par analogie au genre, premier groupe mixte identifié, Fraser (2011) mentionne également la question de la lutte contre le racisme (en se référant au contexte des Etats-Unis). Pour elle :

La race, tout comme le genre, est un groupe mixte. Elle ressemble d'un côté à la classe puisqu'elle constitue un principe structurel de l'économie politique. A ce titre, la race structure la division capitaliste du travail. Elle structure la division entre les emplois de bas niveau et à bas salaire, subalternes, sales ou domestiques, occupés de manière disproportionnée par les personnes de couleur, et les emplois de « cols blancs », professions libérales, activités techniques et d'encadrement, bien rémunérés, valorisés, occupés de manière disproportionnée par les « Blancs » (p.31).

Pour l'autrice cependant, la race possède également des dimensions culturelles, ce qui la lie aux questions de reconnaissance : « Ainsi, dans la notion de race, on retrouve des



éléments qui la font davantage ressembler à la sexualité qu'à la classe » (Fraser, 2011, p.32).

Pour elle :

Les deux aspects économique et culturel qui font de la race un groupe mixte sont intriqués et se renforcent dialectiquement puisque les normes culturelles racistes et européocentristes sont institutionnalisées dans l'Etat et dans l'économie et que le handicap économique dont souffrent les gens de couleur restreint leur voix. Combattre l'injustice raciale, par conséquent, requiert des changements à la fois sur le plan de l'économie politique et sur le plan culturel (Fraser, 2011, p.33).

Fraser ajoute par conséquent à son modèle une dimension supplémentaire transversale à l'axe « redistribution/reconnaissance » et propose deux manières de « remédier » à l'injustice qu'elle appelle respectivement « remèdes correctifs » et « remèdes transformateurs » :

Les remèdes correctifs à l'injustice sont ceux qui visent à corriger les résultats inévitables de l'organisation sociale sans toucher à leurs causes profondes. Les remèdes transformateurs, pour leur part, visent les causes profondes. L'opposition se situe entre symptômes et causes, *et non* entre changement graduel et transformation radicale (Fraser, 2011, p.35).

	Corriger	Transformer
Redistribution	Etat providence libéral Réalloue superficiellement les biens existants aux groupes existants ; soutien la différenciation entre les groupes; peut entraîner un déni de reconnaissance.	Socialisme Restructure en profondeur les rapports de production ; estompe la différenciation entre les groupes; peut aider à remédier à certaines formes de déni de reconnaissance.
Reconnaissance	Multiculturalisme officiel Réalloue superficiellement le respect des identités actuelles des groupes existants ; soutien la différenciation entre les groupes.	Déconstruction Restructure en profondeur les rapports de reconnaissance ; déstabilise la différenciation entre les groupes.

Tableau 6 : Modèle de la justice sociale (Fraser, 2011, p.42)

Fraser (2011) propose donc un modèle qui combine *types de justice et remèdes*. Sa proposition est de privilégier les remèdes transformateurs, qu'ils soient appliqués à la justice redistributive ou à la reconnaissance, plus à même d'apporter des modifications sociétales

profondes. Elle met en évidence des combinaisons qui semblent plus prometteuses que d'autres et analyse deux scénarios concernant la lutte contre le racisme.

Le premier consiste en une combinaison de redistribution corrective et de reconnaissance corrective. A priori, ce scénario peut sembler intéressant :

La redistribution corrective « s'emploie à garantir aux personnes de couleur une part équitable des emplois et des formations, sans toucher ni à la nature ni au nombre de ceux-ci. La reconnaissance corrective ... s'efforce de garantir aux personnes de couleur le respect en valorisant la « négritude », tout en laissant tel quel le code binaire blanc-noir qui lui donne son sens (Fraser, 2011 p.46).

L'autrice arrive cependant à la conclusion que le scénario est problématique. Mentionnant notamment l'effet de la redistribution corrective, elle mentionne que :

Laissant intactes les structures profondes qui reproduisent l'inégalité raciale, elle rend nécessaire la multiplication des réallocations de surface. Non seulement il en résulte une différenciation raciale plus perceptible, mais encore les personnes de couleur apparaissent comme déficientes et insatiables, comme ayant besoin de toujours davantage d'aide. Elles peuvent même apparaître comme les bénéficiaires privilégiés d'un traitement de faveur immérité. (Fraser, 2011, p.46-47)

Le deuxième scénario associe redistribution transformatrice et reconnaissance transformatrice, la première consistant en « une espèce d'antiracisme socialiste ou social-démocrate, la reconnaissance transformatrice consistant en une déconstruction antiraciste visant à démanteler l'eurocentrisme en déstabilisant la distinction entre les races » (Fraser, 2011, p.47). Pour l'autrice, ce scénario est moins problématique et « évite d'alimenter le ressentiment » (Fraser, 2011, p.48).

Bien que fortement imprégnés du contexte des Etats-Unis et liés à la lutte contre le racisme, ces constats nous paraissent transposables à notre contexte sociopolitique et à la question de la lutte contre les discriminations, y compris à la quête de davantage de justice sociale pour atténuer les inégalités scolaires touchant les élèves issus de la migration.

Au Québec, Archambault et Harnois (2010, p. 3) donnent une définition de la justice sociale en éducation qui s'appuie sur trois principes :

1) l'équité, c'est-à-dire, la justice, l'égal accès à une éducation de qualité, l'égalité des acquis, la capacité de réussite à des niveaux élevés ; 2) l'activisme, comme la pleine participation citoyenne, la compréhension du monde, la capacité d'agir et de changer les situations d'injustices, et 3) l'humanisme, qui se déploie dans le développement d'habiletés sociales, de connaissances et de valeurs humaines positives, et dans le désir et l'habileté d'agir positivement et de façon responsable.

Pour les auteurs, l'équité est intimement liée à la justice sociale et « les valeurs morales d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité et de respect et la pleine et entière participation de tous concourent à cet idéal de justice » (Archambault & Harnois 2010, p.3).

Ils proposent des dimensions éthiques qui sous-tendent la recherche de justice sociale en éducation parmi lesquelles :

La croyance en la capacité d'apprendre de tous les élèves et en leur capacité de réussir, et l'expression d'attentes élevées, mais réalistes à leur égard ; l'appel à des principes moraux et à des valeurs de justice sociale pour déconstruire les idées fausses entretenues par les membres de l'équipe école ... ; l'abandon d'une orientation d'intervention basée sur le déficit au profit d'une approche centrée sur la consolidation et sur le développement des acquis [ainsi que] des croyances et des attitudes positives à l'égard des enfants et de leur famille (Archambault & Harnois, 2010, p. 4).

Ces considérations sur les questions d'égalité, d'inégalité, et de justice sociale nous permettent une recentration sur le domaine scolaire. Dans le contexte qui nous intéresse et qui concerne des groupes minoritaires, nous retenons particulièrement la proposition de Fraser (2011) portant sur la justice de reconnaissance. Concernant la justice sociale en éducation, les travaux d'Archambault et Harnois (2010) nous semblent susceptibles d'apporter des éléments d'analyse et d'interprétation de nos données.

Les différents éléments abordés ici vont également permettre d'éclairer la question des facteurs protection abordée dans le chapitre suivant. En particulier, leur lien avec les facteurs liés à l'école et aux enseignants nous semble évident.

## Chapitre 5 L'approche par facteurs de risque et facteurs de protection et son lien avec la résilience et la construction identitaire.

Les facteurs de risques et de protection ne sont pas à considérer comme des éléments immuables, isolés ou indépendants du contexte dans lequel ils interviennent. A ce titre, Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun et Burge (2004) attirent notre attention sur la diversité des conséquences qui peuvent résulter d'environnements sociaux nouveaux et parfois encore mal définis susceptibles de constituer des opportunités de développement de communautés et de réseaux tout autant vecteurs de mécanismes de protection que de facteurs de risque :

L'absence de définitions claires des rôles et des repères sociaux peut handicaper les jeunes, mais peut également entraîner une débrouillardise. Non seulement les jeunes appartiennent à plus d'un espace social, mais ils peuvent aussi être actifs dans différentes sphères, où différents types d'interactions leur permettent de développer des savoirs spécifiques. Enfin, il apparaît que, dans certains nouveaux espaces sociaux ou zones grises générés par les sociétés modernes, les jeunes créent des communautés de pratique où ils peuvent s'impliquer de manière créative et active durant longtemps. Grâce à ces activités partagées, ils semblent développer des compétences, renforcer leurs identités et élaborer de nouveaux moyens pour passer à d'autres sphères sociales (Perret-Clermont et al., 2004, p. 38)<sup>11</sup>.

La présence d'un facteur de risque isolé ne constitue en outre pas un élément pouvant justifier par exemple le redoublement, l'abandon précoce de scolarité ou une exclusion sociale. De la même manière, un facteur de protection seul n'exerce pas une influence déterminante sur le parcours de formation d'un jeune. Ces facteurs sont à considérer dans leur interaction et dans une perspective dynamique. Ainsi, pour Bynner :

Le risque et la protection sont à considérer comme des processus ou des mécanismes, plutôt que comme des facteurs ou des variables ; ce sont les interactions entre les deux, à des stades particuliers de la vie ou sur une période prolongée dans des lieux particuliers, qui déterminent l'orientation que prendra le développement de l'enfant » (Bynner, 1999, p. 16).

Ce point de vue est repris par Terrisse et Larose (2001) qui parlent d'un cumul de ces facteurs. Pour eux, la présence d'un seul facteur, qu'il soit de risque ou de protection, ne suffit pas à expliquer des difficultés rencontrées ultérieurement ou à développer de la résilience.

Comme le suggère Bynner ci-dessus, la dimension temporelle, autrement dit le moment où intervient un facteur dans le développement de la personne est également à prendre en compte comme variable contribuant à relativiser son effet. Pour Terrisse, Larose et Lefebvre (2001, p. 8) : « Ces facteurs ne sont pas immuables, car un facteur de protection peut se transformer en facteur de risque selon l'âge de l'enfant et l'évolution du contexte. Ainsi, la surveillance vigilante du nourrisson, facteur de protection, peut devenir un facteur de risque à 4-5 ans (surprotection) ».

---

<sup>11</sup> Traduction libre

Une autre caractéristique à prendre en compte lorsqu'on approche un phénomène par facteurs de risque et de protection est le fait que les considérer comme des pôles d'une même dimension reviendrait à une simplification, ce que de nombreux auteurs rejettent. Comme l'affirment Häfeli et Schellenberg (2009, p.19) « Les facteurs de risque et les facteurs de protection ne représentent pas une même dimension. Cela se voit au fait que leur contenu respectif a souvent un caractère différent : une « bonne qualité de formation » peut par exemple être comprise comme un facteur de protection, tandis que, à l'inverse, une « qualité de formation plutôt mauvaise » ne constitue pas forcément un facteur de risque ».

Cette conception est précisée par Masten et Coatsworth cités par Jourdan-Ionescu, pour qui :  
Les facteurs de protection ne sont donc pas nécessairement l'inverse des facteurs de risque ; c'est leur intensité et leur rôle à l'intérieur d'une dynamique particulière qui les caractérisent. Par exemple, un certain degré d'exigence par rapport aux apprentissages scolaires peut habituellement contribuer à un déploiement d'activités qui permet à l'enfant d'accroître ses compétences. Par contre, si ce niveau d'exigence devient exagéré, il amènera un stress qui provoquera plutôt une démobilisation, un désintérêt face aux apprentissages scolaires et un échec. Mentionnons en outre que ce qui pourrait être une exigence exagérée pour un enfant en particulier ne le sera pas pour un autre (Masten et Coatsworth, 1995) (Jourdan-Ionescu, 2001, p. 167).

## 5.1 Facteurs de protection dans une perspective écosystémique

Ces éléments étant posés, il est possible d'inventorier un certain nombre de facteurs de protection identifiés par la recherche dans différentes sphères caractérisant l'environnement des enfants et jeunes issus de la migration. Les caractéristiques dynamique, interactionnelle et relativiste des mécanismes à l'œuvre pour expliquer le risque et la protection justifient à nos yeux la proposition d'une classification d'inspiration écosystémique pour les décrire et les situer dans l'environnement des sujets.

Nous nous inspirons donc de la théorie de Bronfenbrenner (Absil et al., 2012; Bronfenbrenner, 1979), connu pour sa modélisation des différents milieux sous forme de cercles concentriques emboîtés nommés systèmes. Bronfenbrenner, qui s'est principalement intéressé au développement de l'enfant en interaction avec des environnements diversifiés et évolutifs, a défini ainsi sa théorie de l'écologie du développement humain :

L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'adaptation réciproque et progressive entre un être humain actif, en cours de développement, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte tenu que ce processus est affecté par les relations entre eux et par les contextes plus généraux dont ces milieux font partie (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

Les systèmes identifiés sont : le macrosystème, l'exosystème, le mésosystème et le microsystème. Selon Absil, Vandoorne & Demamarteanu (2012). Ils peuvent être représentés ainsi :

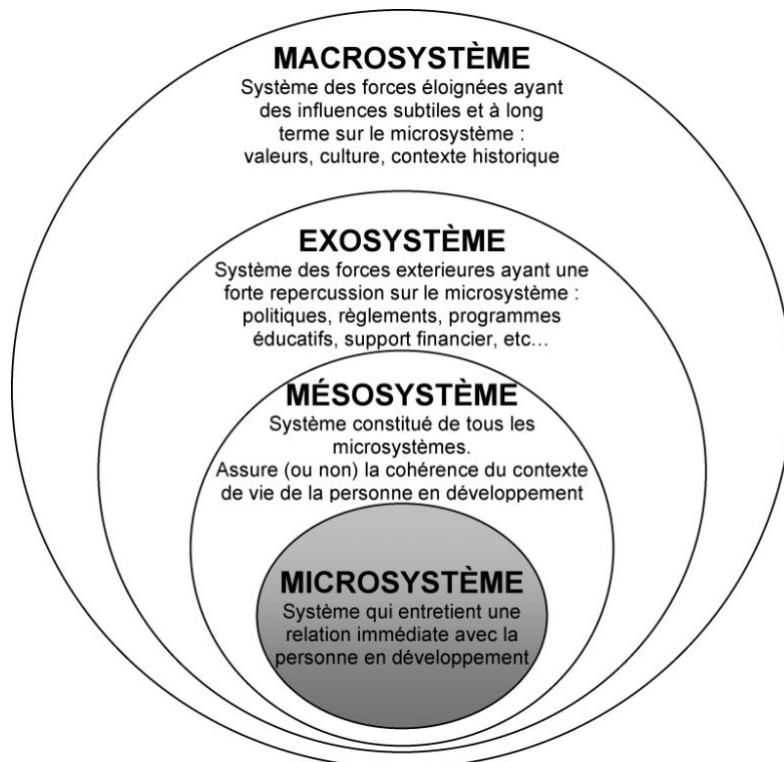


Figure 2 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (Absil et al., 2012, p.8)

Des évolutions dans cette approche écologique (Belsky, 1980) ont permis d'ajouter l'ontosystème qui se rapporte à l'individu lui-même avec ses caractéristiques propres. Bronfenbrenner s'intéressera par la suite à la notion temporelle afin de considérer également l'évolution du sujet dans une perspective longitudinale (Bronfenbrenner, 1996) et proposera la notion de chronosystème.

Ayadi et Brée (2010) proposent une définition des différents systèmes du modèle de Bronfenbrenner que nous reprenons ici :

Chez Bronfenbrenner, l'unité de base est le microsystème, qui est composé d'un ensemble d'acteurs interdépendants proches (école, domicile, pairs...) autour de l'ontosystème – l'enfant avec ses caractéristiques physiques, intellectuelles et émotionnelles –, chacun d'eux étant défini par ses activités perçues, ses rôles perçus et ses relations interpersonnelles perçues ... .

L'ensemble des relations entre les microsystèmes et l'ontosystème va constituer ce qu'il a appelé le mésosystème, lequel va subir l'influence de divers exosystèmes (qui sont des milieux comportementaux dans lesquels il se passe des événements qui affectent la personne en développement dans son mésosystème ...). Le système global constitué par le mésosystème et les exosystèmes représente le macrosystème.

A chaque fois que la position de l'enfant dans l'environnement écologique subit une perturbation en raison d'un changement de rôle et /ou d'une modification du milieu, on observe une transition écologique qui peut être majeure (entrée à la grande école, divorce des parents, décès de la grand-mère...) ou secondaire (un nouveau copain, une crise d'appendicite...), mais qui impacte toujours son développement. Cette évolution

dans le temps du macrosystème l'a conduit à compléter sa théorie en introduisant un nouveau concept, le chronosystème (Ayadi & Brée, 2010, p. 198).

La représentation empruntée par Absil et al. (2012) à Demarteau et Muller propose une visualisation intéressante du mésosystème composé de l'ensemble des microsystèmes et de leurs relations, et offre une interprétation du chronosystème comme une forme de superposition de disques figurant la dimension temporelle.

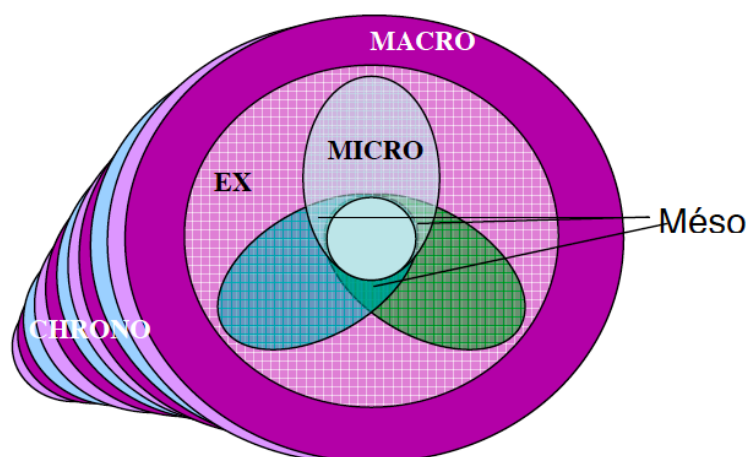


Figure 3 : Evolution du modèle écosystémique présentant la notion de chronosystème (Absil et al., 2012, p.9)

Lorsque nous chercherons à identifier dans le parcours biographique et de formation des futurs enseignants issus de la migration, quels sont les facteurs qui ont influencé leur trajectoire et leurs choix, nous considérerons que le processus d'acculturation, tout comme celui de mobilité sociale peuvent être assimilés à des processus de développement en interactions avec divers environnements et tiers. En cela, le recours à une situation des facteurs en référence à la théorie de Bronfenbrenner nous semble justifié.

### 5.1.1 Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec le statut migratoire (macro et exosystème)

Comme nous avons pu le voir plus haut, le statut migratoire joue un rôle pour le parcours scolaire des jeunes issus de la migration. Bolzmann, Fibbi et Vial (2003b) se sont particulièrement intéressés au processus d'intégration des jeunes issus de la migration. Une recherche, inscrite dans un programme national de recherche (PNR 39), s'est focalisée de manière comparative entre deux villes, Genève et Bâle, sur les jeunes adultes de la deuxième génération, enfants d'immigrés espagnols et italiens arrivés en Suisse dans les années 50-60. Leurs résultats sont plus optimistes que ce que laissait attendre la littérature de la fin du 20<sup>em</sup>e siècle consultée qui présente un modèle dans lequel les jeunes reproduisent le parcours social de leurs parents.

Les auteurs mettent notamment en évidence que :

Les enfants d'Espagnols et d'Italiens font des études plus longues que leurs parents et exercent des professions plus qualifiées que ceux-ci. Leurs parcours scolaires et

professionnels ressemblent ... étonnamment, à quelques nuances près, à ceux de leurs contemporains d'origine suisse issus d'un milieu social comparable » (Bolzman et al., 2003b, p. 210).

Parmi leurs résultats, nous relevons les éléments suivants :

- Formation :
  - Ces jeunes sont moins nombreux à arrêter leur formation en fin de scolarité obligatoire (2%) que les autochtones (10%) ;
  - Comme les autochtones, ils sont majoritairement diplômés du degré secondaire supérieur (général ou professionnel), mais sont également très présents au degré tertiaire (principalement voie universitaire).
- Insertion professionnelle :
  - Le modèle du « jeune ouvrier » (Bourdieu) semble ne pas correspondre à ce qui a été observé ici. L'entrée dans la vie active est plus tardive que celle de leurs parents. Par ailleurs, ils accèdent à des professions d'employés qualifiés ou de cadres inférieurs et moyens, supérieures à celles de leurs parents (professions manuelles), à l'instar des jeunes d'origine suisse.

Comme le mentionnent les auteurs (2003b, p. 212), « Les conclusions de notre étude remettent en question les résultats d'autres recherches ainsi que bon nombre d'idées reçues sur les parcours de formation et professionnels généralement jugés « problématiques » des fils et filles d'immigrés ». Selon eux, le choix méthodologique de prendre en compte les naturalisés dans la population étudiée (en cohérence avec la définition de personnes issues de la deuxième génération de la migration que nous retenons également) a eu une incidence. Les auteurs relèvent également que ces jeunes sont issus d'une population de migration très stabilisée, puisqu'ayant choisi de rester en Suisse malgré les variations de conjonctures économique et sociale survenues depuis leur arrivée. Ils relèvent aussi l'effet potentiel des politiques scolaires développées au cours des dernières décennies pour contribuer à expliquer les similitudes constatées entre jeunes issus de la migration et jeunes d'origine suisse en matière de parcours de formation et professionnels.

Les auteurs mentionnent également le rôle joué par les familles :

La forte mobilisation des familles immigrées autour de la réussite scolaire des enfants a sans conteste contribué à la réussite sociale et professionnelle de ces derniers dans la société suisse. Signalons enfin que, même si les trajectoires professionnelles et les modes de vie des parents ont exercé un effet sur les parcours éducatifs et professionnels de leurs enfants, aucun de ces facteurs n'a constitué un frein à la mobilité intergénérationnelle. Autrement dit, même lorsque les parents immigrés espagnols ou italiens sont relativement peu intégrés à la société de résidence, leurs enfants font des études plus longues que leurs géniteurs et exercent des métiers plus qualifiés (Bolzman et al., 2003b, p. 213).

Si l'on considère que ces résultats portent sur une population migrante « traditionnelle » ou « historique » de la Suisse, venue pour des raisons économiques, on peut émettre l'hypothèse que cette stabilité du statut migratoire a joué un rôle important, ce qui peut ne pas être le cas pour des vagues de migrations plus récentes, accomplies pour d'autres motifs, impliquant des

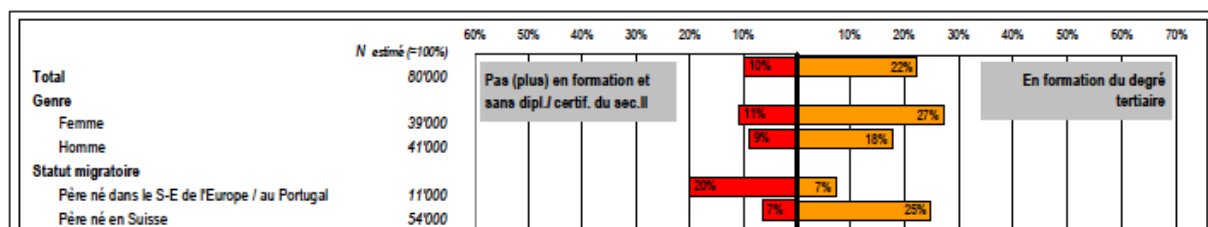


personnes d'origine culturelle plus éloignée, et soumises à des statuts administratifs encore plus précaires que ne l'était celui des Espagnols et Italiens dans les années 1950.

Les constats statistiques avancés, même s'ils montrent une progression de l'accès aux formations post-obligatoires, y compris à exigences étendues, pour les jeunes issus de la migration, sont là pour nous rappeler que le problème de leur sous-représentation dans ces voies d'études reste un phénomène bien présent. Il n'en demeure pas moins que les résultats de Bolzman et al. (2003b) sont encourageants au moins concernant les effets du temps sur la stabilisation de la migration ainsi que sur les possibilités d'ascension sociale dont se saisissent les jeunes de deuxième génération. Le rôle du système éducatif, scolaire et parascolaire, est également mis en évidence par les auteurs. Ceci vient contrebalancer les effets négatifs que nous avons cités précédemment en lien avec l'institution scolaire et ses acteurs.

Concernant l'effet positif de l'ancienneté de la migration et de la stabilité du projet migratoire, les résultats rejoignent ceux, plus récents, de Mogueur, Brinbaum et Primon (2015) qui montrent par exemple que concernant l'orientation vers l'enseignement long au terme de la classe de 3<sup>ème</sup>, les chiffres concernant personnes arrivées en France avant le début de la scolarité, pour les descendants d'immigrés et pour la population majoritaire étaient semblables.

Les chiffres mis en évidence par Bertschy, Böni & Meyer (2007) concernant l'enquête TREE en Suisse vont également dans ce sens. Considérant le statut migratoire en lien avec la formation, les personnes issues de la migration dont le père est né en Suisse sont 25% à suivre une formation du tertiaire, contre 7% de celles dont le père en né en Europe du Sud-Est ou au Portugal.



Graphique 17 : Formation suivie en regard du statut migratoire. Enquête TREE (Extrait de Bertschy et al., 2007)

Beauchemin, Hamel et Simon, dans la conclusion générale de l'ouvrage consacré aux résultats de l'enquête Trajectoires et origines (TeO) en France, relèvent que :

Ce sont toujours les mêmes groupes qui apparaissent en situation de désavantage, y compris lorsque les analyses sont réalisées « toutes choses égales par ailleurs », notamment pour tenir compte des origines sociales, des situations familiales, des effets de quartier, etc. (Beauchemin et al., 2015, p. 21).

Ils précisent également que les risques de ne pas obtenir un diplôme du degré secondaire sont significativement plus élevés pour des migrants originaires du Maghreb, de Turquie ou d'Afrique subsaharienne.

Les auteurs relèvent que malgré certaines expériences de rejet, « les immigrés et descendants d'immigrés adhèrent massivement à l'identité française » (2015, p.24). Ici aussi, le temps et la stabilisation de la migration semblent jouer un rôle important. Pour eux :

Suivant les attendus du modèle assimilationniste, l'affirmation du sentiment d'appartenance à la nation française progresse régulièrement au fil des générations : culminant à 98 % parmi les personnes de la population majoritaire, elle trouve l'assentiment de 97% des descendants d'un seul parent immigré (la génération 2.5), de 89% des descendants de deux parents immigrés (la deuxième génération), 76% des immigrés arrivés enfants (la génération 1.5) et 52% des immigrés venus adultes (la première génération). L'adhésion des immigrés et de leurs enfants à l'identité française ne signifie pas un abandon de leur sentiment d'appartenance à leur pays d'origine (Beauchemin et al., 2015, p. 25).

On peut légitimement s'attendre à ce que le taux de diplomation du secondaire pour ces jeunes issus de la migration (deuxième génération notamment) soit proche de celui des autochtones, comme cela a été relevé en Suisse.

Les constats avancés en 2016 en conclusion de l'enquête TeO rejoignent donc largement ceux faits par Bolzman et al. en Suisse en 2003, bien que les contextes géopolitiques des deux pays ne soient pas identiques et que les origines historiques des migrations puissent être différentes. Les jeunes issus des migrations les plus anciennes semblent les moins affectés par la migration et il s'agirait d'un effet du temps jouant un rôle important dans l'acculturation et l'intégration.

Ces conclusions renforcent l'intérêt de porter un regard attentif sur les effets de discrimination produits par le système éducatif. Par ailleurs, la conclusion voulant que « les origines migratoires n'apparaissent plus comme étant définies en arrière-plan par les origines sociales, le niveau d'éducation, etc., mais constituent une variable explicative à part entière de l'expérience discriminatoire et la plus efficiente » (Brinbaum & Primon, 2016, p. 51) nous conforte dans la nécessité de déconstruire la notion de jeunes issus de la migration en y apportant des précisions non seulement en lien avec l'origine sociale mais également en lien avec l'origine culturelle et le genre, autrement dit de nous intéresser aux spécificités des parcours migratoires individuels ou familiaux.

### **5.1.2 Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec l'école, les enseignants et les offres parascolaires (microsystème)**

Lanfranchi, Gruber et Gay (2003) ont consacré une recherche à l'effet des espaces transitoires destinés à la petite enfance dans le succès scolaire des enfants d'immigrés. Ils mettent en évidence le peu d'effet de certaines mesures de rattrapage et de soutien offertes par le système éducatif et s'intéressent au rôle d'institutions comme les crèches ou d'autres dispositifs visant une socialisation précoce sur le parcours scolaire futur des élèves issus de la migration. Les mesures proposées pour l'intégration des parents font écho à l'approche du partenariat écoles-familles tel que défini par exemple par Bouchard (2002).

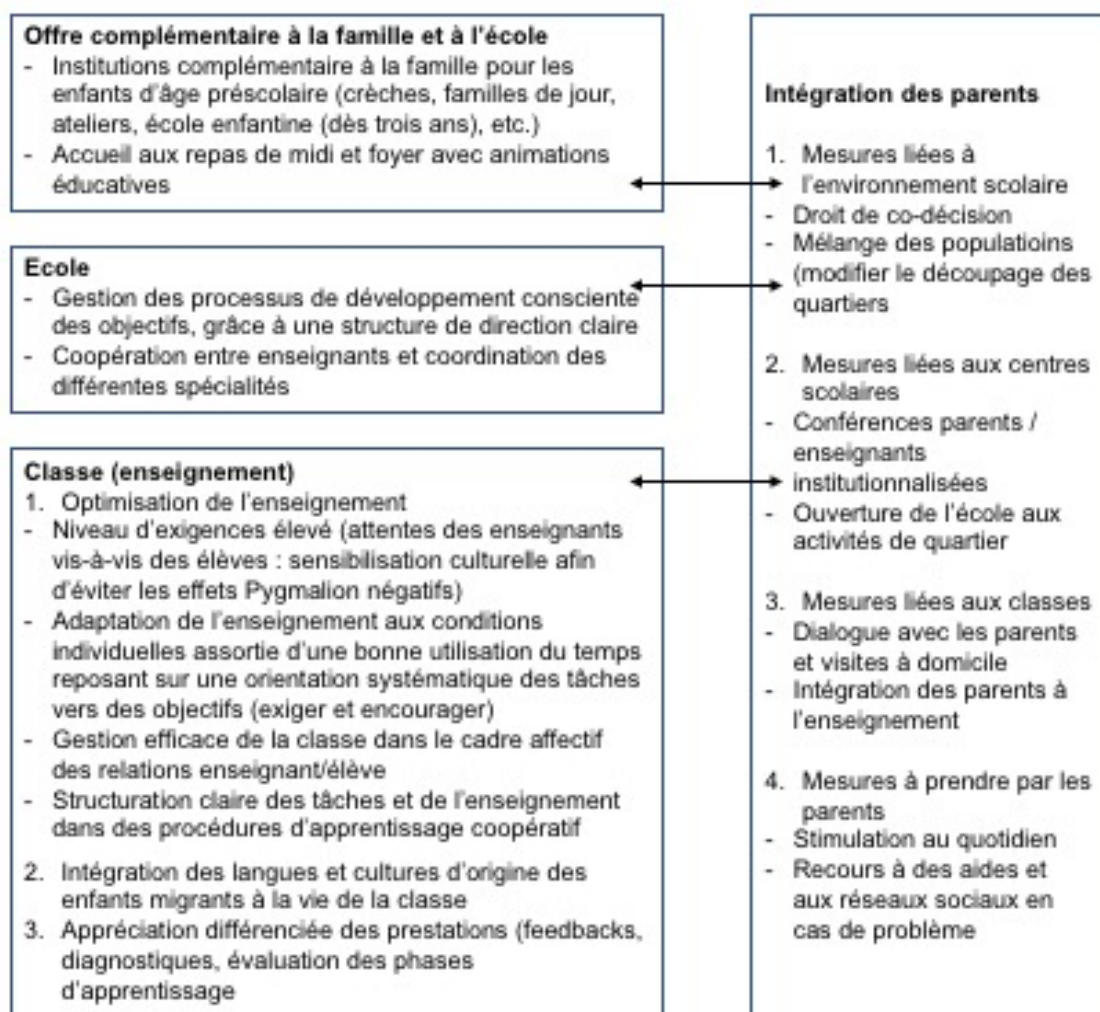


Figure 4 : Conditions de la réussite scolaire et champs d'intervention dans les domaines scolaire et préscolaire (D'après Lanfranchi et al. 2003)

En 2009, Häfeli et Schellenberg ont effectué une méta-analyse portant sur une soixantaine d'enquêtes effectuées en suisse depuis le début des années 2000 dans le but de mettre en évidence des facteurs de réussite au secondaire II (post-obligatoire).

Leur rapport cherche à mettre en évidence les facteurs permettant à certains jeunes « bien qu'issus d'un environnement social souvent difficile et/ou d'un arrière-plan culturel étranger, et malgré un parcours scolaire tout sauf brillant, parviennent néanmoins à terminer une formation professionnelle initiale pour venir ensuite se positionner en professionnels qualifiés sur le marché de l'emploi » (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.5).

Leur recherche, bien qu'étant ciblée sur la formation professionnelle, met en évidence un nombre important de facteurs de réussite qui pourront s'appliquer à notre champ d'étude. Les auteurs répartissent ces facteurs en sept domaines : la personne, la famille et le contexte social, les écoles et le corps enseignant, les loisirs et les pairs, les programmes de consultation et d'intervention, les entreprises et les formateurs, et enfin la société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration). Ils notent que les domaines liés à la personne, à l'école et à la société sont ceux qui réunissent le plus grand nombre de facteurs de réussite, suivis par la famille et l'entreprise. Les programmes de consultation et

d'intervention réunissent moins de facteurs, de même, de manière encore plus limitée, que les loisirs et l'influence des pairs.

Concernant l'école et les enseignants, les auteurs ont réparti les enquêtes analysées en trois catégories en fonction de leur focale : le niveau structurel (organisation scolaire), les réformes scolaires et le corps enseignant.

Peu de résultats sont en lien avec le niveau structurel, et ils concernent davantage les chances d'accès à une formation professionnelle que l'accès à une formation post-obligatoire en général. Nous notons tout de même, sans surprise, l'influence de la filière suivie (exigences élevées), ainsi que l'absence d'interruptions prolongées du cursus de formation. Pour ce qui est des apports des réformes scolaires qui ont fait l'objet de recherches, la méta-analyse relève l'existence de facteurs de réussite liés à l'introduction d'activités conçues pour renforcer la résilience (travail de projet, bilan de compétences personnelles, préparation aux entretiens d'embauche, etc.), des formes de suivi individualisées, l'encouragement ciblé de la langue, des activités visant l'intégration sociale ainsi que le développement précoce de compétences transversales. Au niveau du corps enseignant, plusieurs recherches mettent en évidence l'importance de leurs compétences pédagogiques et de la marge de manœuvre qui leur est laissée. Le soutien social, le travail en réseau, la coopération, la clarification des rôles, la diffusion d'informations sur les offres supplémentaires proposées par l'école sont également mentionnés, ainsi que la charge de travail ressentie comme faible ou encore l'offre de formation continue. L'attitude des enseignants, en particulier le fait d'accorder de l'attention, d'avoir un comportement équitable ainsi que la fiabilité, est aussi mise en évidence comme facteur de réussite.

Les auteurs mentionnent également que :

Parmi les expériences positives que peuvent vivre les jeunes, on peut retenir (Greenberg et al., 2003) : le soutien individuel offert par des enseignants, la participation à la vie de l'école et le fait de satisfaire à des exigences de performances scolaires. De plus, le sentiment d'appartenance est également très important ; c'est ce qui influence l'évolution de la perception de soi et du bien-être chez les jeunes. Si les élèves sentent que l'on s'occupe d'eux et qu'ils sont traités équitablement, si les enseignants font preuve de compétence à enseigner, ils développeront un sentiment de confiance et de bien-être subjectif (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.71).

Ces considérations nous renvoient à l'importance, régulièrement mentionnée par les personnes interrogées sur leur parcours de formation, de la rencontre d'un enseignant qui a su les motiver et leur donner l'envie de poursuivre leur formation. L'étude longitudinale Kauai menée par Werner et Smith met en évidence que « tous les enfants qui ont connu un développement positif peuvent se rappeler au moins une personne qui, à l'école primaire, dans les degrés supérieurs ou à l'université, se soit intéressée à eux, les ait encouragés et motivés dans leur parcours » (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.71).

Ce facteur de réussite est également mentionné par Charles et Legendre (2006) qui s'intéressent particulièrement au parcours de formation des enseignants issus de la migration. De son côté, Anaut (2006, p. 33) relève que :

Les récits de vie des personnes réputées résilientes font le plus souvent état de liens affectifs importants noués avec une ou des personnes qui leur ont servi de soutien, malgré les conditions par ailleurs difficiles. Ces personnes signifiantes, rencontrées à des moments fondateurs, leur ont, disent-ils, permis de continuer à vivre ou de changer de trajectoire de

vie de manière radicale. Elles peuvent être incarnées de façon très différente : des pairs, des camarades confidents, un adulte enseignant ou éducateur, quelquefois celui qui deviendra le compagnon ou la compagne de vie. Mais bien souvent, c'est quelqu'un de passage dans la vie du sujet. Beaucoup d'enseignants ont eu ce rôle, sans toujours s'en rendre compte, car souvent les personnes qui vont contribuer à l'étayage d'un enfant ou d'un individu qui entre en résilience ignorent le rôle qu'elles jouent dans sa trajectoire de vie.

Le climat au sein de l'établissement, la qualité des relations sociales jouent également un rôle important sur le parcours scolaire de jeunes appartenant à une population à risque. Différentes expériences sont jugées positives, notamment le soutien individuel des enseignants, les possibilités de participer à la vie de l'école et l'atteinte des exigences de performances scolaires. « Leur sentiment de confiance et de bien-être subjectif dépend aussi du fait que les enseignants leur accordent de l'attention, fassent preuve d'équité dans leur comportement et disposent d'une bonne compétence à enseigner » (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.137).

En marge de l'école, le rôle des activités sportives, culturelles et de loisir est également mentionné.

Ce sont les activités qui se pratiquent dans des groupes (structurés) qui se sont révélées particulièrement utiles. Les jeunes qui se retrouvent régulièrement pour faire du sport ensemble, faire leurs devoirs ou pratiquer des hobbies (sociétés locales, cours), ou encore pour discuter de leurs difficultés (rencontres de jeunes) suivent des parcours scolaires et professionnels souvent moins problématiques que ceux qui n'ont pas connu de telles activités (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.81-82).

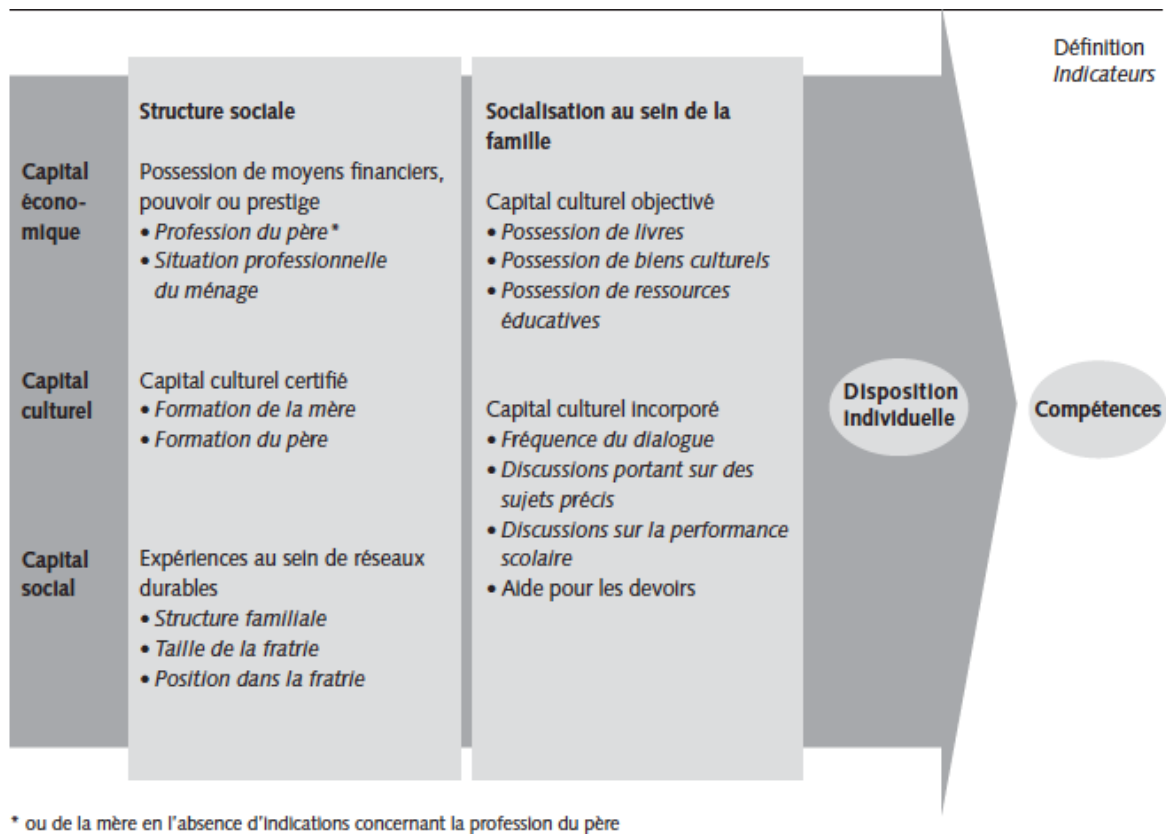
### **5.1.3 Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec la famille (microsystème)**

L'Office fédéral de la statistique et la CDIP proposent un ensemble d'indicateurs de l'origine sociale en lien avec la recherche portant sur l'égalité des chances conduite dans la foulée de l'enquête Pisa 2000.

L'influence des indicateurs sur la réussite scolaire a été mise en évidence. La relation entre le capital économique de la famille et les compétences mesurées des enfants n'est cependant pas directe. Comme souligné par Corradi Vellacott et Wolter (2002, p. 92) :

Le comportement des parents diffère selon leur position sociale, ce qui se reflète dans l'environnement d'apprentissage direct de l'enfant (Helmke & Weinert, 1997), déterminé par exemple par l'investissement financier dans des biens ou des activités importants sur le plan culturel ou social.

Comme pour la profession, le lien entre la formation des parents et les performances scolaires des enfants est également indirect. Il se visibilise au travers du capital culturel objectivé. De manière générale, ce sont les facteurs liés à la socialisation au sein de la famille qui sont susceptibles de jouer un rôle de facteurs de protection : possession de livres, de biens culturels et de ressources éducatives, fréquence du dialogue, discussions portant sur des sujets précis et sur la performance scolaire, aide pour les devoirs.



© OFS/CDIP

Tableau 7 : Indicateurs d'origine sociale (Coradi Vellacott & Wolter, 2002b, p. 92)

Comme le relèvent cependant Häfeli et Schellenberg (2009), l'amélioration de l'égalité des chances n'est pas aisée et il convient d'anticiper le plus possible les mesures visant la réussite éducative et scolaire afin d'éviter un cumul d'inégalités au moment de l'orientation professionnelle, au terme de la scolarité obligatoire. Parmi les mesures recommandées figurent les possibilités d'accueil qui précèdent l'entrée à l'école (crèches et garderies) ainsi que les cours de langues pour les parents migrants.

Pour les auteurs, comme les projets spécifiquement destinés aux mères, il s'agit :

D'offres qui ont fait leurs preuves mais qui ne sont pas encore suffisamment proposées ou exploitées. A cet égard, il s'agit de s'adresser tant aux enfants qu'aux parents – en tant que principale instance de socialisation (et les familles migrantes méritent de recevoir une attention spéciale) (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.136).

#### 5.1.4 Facteurs de protection pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration en lien avec l'individu (ontosystème)

La recension effectuée par Häfeli et Schellenberg (2009) aboutit à une catégorisation des facteurs de protection en 5 domaines : les aspects biosociaux (santé, genre), les compétences cognitives et disciplinaires (intelligence, performances scolaires, etc.), les qualités liées à la personnalité au sens strict (estime de soi, capacité à prendre les situations en main, tempérament, systèmes de valeurs, les compétences sociales (capacité à faire preuve d'empathie, nouer des contacts, etc.) et les compétences influant sur le choix professionnel et la période de transition (stratégies pour choix de la profession, comportement décisionnel).

Les qualités liées à la personnalité : la motivation à la performance et à l'apprentissage, la perception et l'estime de soi, le comportement de *coping* et le style d'attribution des jeunes, c'est-à-dire l'attribution causale interne ou externe de l'origine des difficultés rencontrées, semblent jouer des rôles de premier plan pour leur parcours de formation.

Parmi les qualités personnelles, le sentiment positif de valeur personnelle, lorsqu'il est accompagné d'attentes importantes en matière d'efficacité personnelle, est mentionné pour son influence positive aidant à surmonter des expériences négatives. Elles sont complétées par les compétences sociales (capacité à gérer des conflits de manière positive, amabilité, ouverture) qui rendent plus aisée l'entrée en formation ainsi que la persistance au sein de celle-ci (Häfeli & Schellenberg, 2009).

### 5.1.5 Synthèse des facteurs de protection

Confirmant ce qui est avancé dans l'introduction de ce chapitre concernant la relativité des facteurs de risque ou de protection, en particulier sur le fait que la présence d'un facteur de protection seul n'exerce pas une influence déterminante sur le parcours de formation d'un jeune, Häfeli et Schellenberg (2009) proposent une vue synthétique des facteurs pouvant influencer positivement la décision de se former, mais également la persévérance dans ce projet. Les auteurs attirent l'attention sur le fait que les paramètres mis en évidence de manière significative dans les recherches consultées exercent une influence directe ou combinée. Ils relèvent la possibilité que certains déficits constatés soient compensés par d'autres facteurs constituant des points forts.

<p><b>Personne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeunes hommes</li> <li>• Bonne santé, comportement peu préjudiciable pour la santé (dépendances)</li> <li>• Bonnes performances scolaires aux secondaires I et II (maths, compétence en lecture), QI élevé</li> <li>• Estime de soi bien développée, attentes en matière d'efficacité personnelle, capacité à se faire entendre, comportement de coping positif (s'attaquer aux problèmes, traiter les difficultés)</li> <li>• Bonnes manières, qualités compatibles avec l'entreprise</li> <li>• Compétences communicationnelles, capacité à établir le contact et à travailler en équipe, compétences sociales</li> <li>• Intérêts professionnels clairs, concentration lors du choix professionnel, capacité à prendre des décisions, souplesse dans la recherche d'une place d'apprentissage, contact personnel avec le formateur / l'entreprise</li> <li>• Entrée directe au secondaire II (plutôt que solution intermédiaire)</li> </ul>	<p><b>Famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Catégorie sociale relativement élevée</li> <li>• Situation sociale favorable (peu de déménagements, divorce ou autre)</li> <li>• Arrière-plan suisse ou secondos (séjour prolongé en Suisse, naturalisation)</li> <li>• Aspirations de formation élevées des parents</li> <li>• Style éducatif qui favorise l'autonomie</li> <li>• Bonne relation aux parents (soutien émotionnel, communication, capacité à entrer en conflit)</li> <li>• Réseau informel de relations; ressources sociales et symboliques</li> </ul>
<p><b>Ecole et enseignants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filière exigeante (secondaire I)</li> <li>• Soutien précoce au travers de cours d'information scolaire et professionnelle appropriés</li> <li>• Contact avec l'économie et le monde du travail</li> <li>• Saisie et diagnostic des compétences disciplinaires/interdisciplinaires</li> <li>• Coordination et répartition claire des rôles école / offres de consultation</li> <li>• Bon climat à l'école et didactique différenciée</li> <li>• Engagement des enseignants: soutien social et travail en réseau</li> <li>• Bonne relation apprentis – enseignant et au sein du corps enseignant</li> </ul>	<p><b>Entreprise et formateurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haut niveau d'exigences professionnelles</li> <li>• Groupes de professions spécifiques</li> <li>• Diversité de contenus et de méthodes; marge de manœuvre</li> <li>• Charge supportable, activités stimulantes, mais pas exigeantes à l'excès</li> <li>• Bonne relation aux formateurs, adéquation entreprise – jeune</li> <li>• Compétences pédagogiques des formateurs</li> <li>• Soutien social (du formateur et des collègues de travail)</li> </ul>
<p><b>Offres de consultation et d'intervention</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostic/bilan précoces et complets (secondaire I, entreprise, école professionnelle)</li> <li>• Accès «bas seuil» à des prestations de coaching et de consultation</li> <li>• Bonne relation entre les clients et la personne conseillère</li> <li>• Mesures qui donnent une structure</li> <li>• Rapport étroit avec le monde du travail (stages pratiques, stages d'observation)</li> <li>• Bons réseaux professionnels et réglementation des compétences</li> </ul>	<p><b>Loisirs et pairs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménagement actif des loisirs, avec le soutien des pairs et des parents</li> <li>• Participation à un groupe structuré (société locale, club, cours)</li> <li>• Comportement respectueux entre pairs, avec des structures et des règles convenues</li> </ul>
<p><b>Société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recul du nombre d'élèves terminant la scolarité obligatoire</li> <li>• Conditions économiques favorables, croissance économique</li> <li>• Offre de places d'apprentissage suffisamment grande (surtout pour les jeunes plus faibles),</li> <li>• Marketing des places d'apprentissage et réseaux d'entreprises formatrices</li> <li>• Offres de formation qualifiante pour les jeunes plus faibles (AFP, évolution de la formation élémentaire AI)</li> <li>• Forte perméabilité entre les différents systèmes et niveaux de formation (attestation de compétence, prise en compte des formations antérieures)</li> <li>• Introduction du <i>case management</i> Formation professionnelle et d'une collaboration interinstitutionnelle</li> <li>• Région Suisse alémanique</li> </ul>	

Tableau 8 : Influences positives exercées sur la formation professionnelle des jeunes (Häfeli & Schellenberg, 2009, p.9)



Au terme de ce recensement de facteurs de protection en lien avec différents niveaux du modèle écosystémique, nous souhaitons recentrer le prochain chapitre sur l'ontosystème et donc sur des facteurs émanant de l'individu lui-même.

Dans la mesure où nous affirmons vouloir mettre clairement l'accent sur les facteurs de protection, il peut paraître étrange de privilégier une entrée par les notions de racisme, de discrimination ou de stigmatisation, qui constituent clairement des facteurs de risque pour le chapitre suivant. Il nous paraissait néanmoins nécessaire de préciser ici certains concepts dans leurs liens spécifiques aux personnes issues de la migration afin d'offrir un éclairage particulier aux mécanismes de résilience et aux éléments en lien avec le processus d'acculturation ou avec la mobilité sociale qui peuvent les caractériser.

## Chapitre 6 De l'expression de diverses formes de racisme à la formation de la résilience et au processus d'acculturation

La littérature se fait écho d'utilisations très diverses des termes de race ou d'ethnicité, en fonction des traditions épistémologiques mais également linguistiques des auteurs. Ainsi, l'usage du terme « race » est-il connoté différemment selon qu'on le considère dans une tradition européenne ou nord-américaine, le concept étant mobilisé à des fins distinctes.

Pour Akkari et Radhouane, qui citent Perreti-Ndiaye (2016), « dans le contexte anglophone, le concept de race est rattaché au domaine scientifique et est bien distinct du racisme, lui rattaché à la doctrine et à l'idéal » (Akkari & Radhouane, 2019, p. 47).

Wieviorka établit également une distinction liée à l'approche intellectuelle anglo-saxonne :

Dans la tradition intellectuelle et politique anglo-saxonne, il est possible et légitime de parler de *race relations* (relations de races) sans pour autant risquer l'accusation ou le soupçon de racisme. La race, dans cette perspective, est une construction sociale et politique, fondée sur des attributs phénotypiques, à partir de laquelle se jouent des rapports entre groupes raciaux (Wieviorka, 1998, p. 30).

Peretti-Ndiaye précise quant à elle l'opposition des approches en mettant l'accent sur la sensibilité française particulière en ce domaine :

La race est dorénavant considérée par les scientifiques anglo-saxons comme une construction sociale qui prend appui sur des attributs phénotypiques et détermine des rapports sociaux. En France, en revanche, des tabous entourent l'usage du terme : la catégorie « race » est une erreur, une faute de parcours, la trace d'une histoire peu valorisante mais aujourd'hui dépassée (Peretti-Ndiaye, 2016, p. 110).

Ces quelques précisions quant aux significations variables attribuées au terme de race en fonction de rattachements intellectuels différents étant apportées, nous proposons d'approfondir quelques définitions.

### 6.1 Race

L'émergence du concept de race au 19<sup>e</sup> siècle reposait sur des convictions biologiques et génétiques. Dès le début cependant, sous couvert de scientisme, l'intention des auteurs et de ceux qui sont venus s'appuyer sur leurs travaux était, dans une logique colonialiste et de justification de l'esclavage, d'affirmer la suprématie de certains groupes sur d'autres. Progressivement, au 20<sup>e</sup> siècle, la recherche a apporté les preuves du caractère infondé de classifications basées sur l'existence de différentes races humaines.

Wieviorka (1998) mentionne en particulier les progrès de la génétique qui devraient fournir des arguments scientifiques susceptibles de balayer les théories fondées sur le concept de race :

Les travaux des généticiens, en particulier, devraient avoir définitivement raison du racisme scientifique, en montrant que le concept de race n'a aucun sens du point de vue de leur discipline, puisqu'au sein d'une supposée race, la distance génétique moyenne

entre individus est à peu près la même, voire supérieure à celle qui sépare deux supposées races (Wieviorka, 1998, p. 30).

L'argument, scientifique, s'opposant à celui du racisme scientifique n'a cependant de portée que dans la mesure où les considérations avancées sont reconnues, mais également dans celle où l'on pense que des arguments raisonnables et prouvés peuvent être opposés à des convictions tenant davantage de la conviction et de la doctrine.

Pour Balibar (2007, p. 162), plus que des groupes supposés concrets, la race désigne "une idée, derrière laquelle se profile une structure"

Ceci nous amène à considérer le concept de race comme un construit social, ce qui permet d'admettre que le racisme repose sur des convictions autres que purement scientifiques et de lui opposer une catégorie d'arguments autres que génétiques.

Pour Bessone (2018a, p. 1381) :

Les travaux actuels en sciences sociales se préoccupent de sortir le discours sur la race de son ancrage anthropologique et de démontrer que la race est un construit social. ... Dire que la race est une construction sociale, c'est s'opposer à la fois à l'idée qu'il y a des races par essence, et à l'idée qu'elle est une pure fiction.

Dans le même sens, Balibar constate que même si aucune évidence ne subsiste plus quant à l'existence de races, l'utilisation du terme persiste lorsqu'il s'agit d'identifier des ethnies ou des cultures :

On continue de parler d'« Européens », d'« Orientaux », d'« Arabes », de « Noirs » ou d'« Africains », etc. Plus que jamais peut-être le principe de la race ou de la « racialisation » s'impose socialement et culturellement, en particulier comme principe généalogique, et de représentations qui rapportent à l'origine et à la descendance des « mentalités » ou des « aptitudes » individuelles et collectives supposées (Balibar, 2007, p. 163).

Akkari et Radhouane parlent de « fiction scientifique du racisme » qui n'entrave pas sa réalité sociale. Pour eux, « il convient de signaler que la principale limite des conclusions scientifiques à propos du concept de race provient du fait qu'elles contredisent directement les représentations sociales et les perceptions du sens commun » (Akkari & Radhouane, 2019, p. 46).

## 6.2 Ethnicité

A l'origine de l'usage du terme d'ethnicité, la qualification du mot « ethnie » ne semble pas se distinguer conceptuellement de celle de « race ». Considérant précisément cette utilisation, Perretti-Ndiaye (2016, p. 108) n'y voit par exemple qu'une alternative plus acceptable à l'utilisation du terme « race » : « Employé comme avatar d'une référence à la « race » désormais taboue, l'« ethnie » relève d'une même démarche d'explication des inégalités ».

Certaines nuances sont cependant apportées, notamment en lien avec l'appartenance ou non à des minorités visibles. Pour Bessone (2018a, p. 1382), « Si l'ethnicité renvoie, comme la race, à un principe de classification de l'humain, le critère historiquement mobilisé n'est pas celui

de l'apparence physique, mais celui de l'origine ou de la provenance, de l'ascendance ou de la culture ».

L'idée de domination est toujours présente. Lorsqu'on substitue la notion de race pour celle d'immigré, la réalité rattrape l'intention, et le fait social, qui voit une majorité de personnes issues de la migration appartenir à la classe populaire, se charge de rappeler le rapport de domination. Il en est de même lorsque l'on parle de population majoritaire en opposition aux minorités, plus ou moins visibles, issues de la migration. La langue française tente donc de supprimer la connotation de domination apparemment plus présente dans le terme de "race" que dans son acception anglaise, mais n'y parvient pas.

Certains auteurs proposent cependant une conception différente de l'ethnicité en réponse à la réalité d'une société post-moderne. On aurait pu penser que le développement des communications, de la mobilité, l'intensification des migrations amènerait à banaliser la différence au sein des sociétés post-modernes et à considérer que l'hétérogénéité était la norme. On aurait pu penser également que le communautarisme allait disparaître au profit d'une société individualiste, plus propice à la disparition de l'idée de race ou d'ethnie. Pour Wieviorka (2013), si cette société post-moderne métissée, culturellement hétérogène, ne peut plus se retrouver dans les principes identitaires populistes et nationalistes, elle n'en abandonne pas pour autant le besoin de distinction et d'appartenance, voire les velléités de domination de certains groupes sur d'autres (Balibar, 2007). Un certain communautarisme se voit remplacé par l'individualisme et l'ethnicité surgit comme réponse à la revendication du droit à la différence. L'auteur propose donc une compréhension différente de la fonction de l'ethnicité et émet l'hypothèse qu'elle pourrait apporter :

La possibilité d'une réarticulation dans laquelle la culture, enrichie et plus créative, pourrait s'accommoder de la raison politique et économique en ouvrant un espace élargi à la subjectivité des acteurs, à leur capacité de produire leur propre existence, de lui donner un sens (Wieviorka, 2013, p. 43).

Cette conception d'une nouvelle ethnicité tenant compte des caractéristiques d'une société en mutation nous paraît donc plus intéressante que son utilisation pour se substituer à l'utilisation du mot « race », trop négativement connoté quelles que soient les précautions prises en termes de légitimité scientifique.

Poutignat et Streiff-Fenart (2008), au-delà des débats toujours présents sur une définition unanime de l'ethnicité, considèrent deux de ces caractéristiques comme acquises : a) le caractère relationnel plutôt qu'essentiel des identités ethniques, ainsi que b) le caractère dynamique plutôt que statique de l'ethnicité.

Pour eux :

L'ethnicité ne se définit pas comme une qualité ou une propriété attachée de façon inhérente à un certain type d'individus ou de groupes, mais comme une forme d'organisation ou un principe de division du monde social dont l'importance peut varier selon les époques et les situations (Poutignat & Streiff-Fenart, 2008, p. 135-136).

### 6.3 Racisme et racisation

Si l'expression du racisme qui a servi de justification à l'esclavagisme et au colonialisme en s'appuyant encore au 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle sur les théories de Galton et du darwinisme social n'est plus guère usitée que par des individus réfutant les arguments biologiques de l'inexistence de races au sein de l'humanité, elle n'en a pas moins été remplacée par une nouvelle forme, peut-être davantage idéologique et nationaliste encore, mais procédant des mêmes mécanismes de domination et de discrimination.

Ce racisme idéologique, prétexte aux génocides lorsque mobilisé à des fins suprématistes guerrières a peut-être connu son apogée avec le nazisme, mais il n'en a pas pour autant disparu au 21<sup>e</sup> siècle dans les sociétés occidentales. Comme l'affirme Wiewiorka (1998), le racisme semble indissociable de la modernité.

Le terme de racisation apparaît pour contribuer à décrire l'action de partager la société en groupe en fonction de catégories nommées « races ». Dans cette perspective, c'est le racisme qui est à l'origine de « l'invention » de la race.

Pour De Rudder et al. (2000, p. 35) :

Contrairement à ce que l'on croit souvent, l'idée de « race » n'est pas ce sur quoi s'ancre logiquement le racisme, mais au contraire ce qu'il produit. Bien avant que la notion même de racisme ait été proposée pour dénoncer les pratiques d'exclusion perpétrées au nom de la « race », dans les années trente de ce siècle, c'est bien la foi en une partition indissociablement physique et psychologique de l'espèce humaine, en elle-même et par elle-même, c'est-à-dire par nature productrice d'historicité, qui a enclenché le processus de racisation.

Pour Druez (2016, p. 23), « le concept de racisation peut être défini comme englobant des comportements racistes et des actes discriminatoires, incluant ainsi l'ensemble des attitudes, comportements, pratiques, pratiques, de discours qui se rapportent à la race ».

De Rudder et al. (2000) proposent par ailleurs une distinction entre racisme et ethnisme. Pour eux, racisation et ethnicisation sont tous deux des processus d'altérisation, c'est-à-dire de séparation et de discrimination basées sur la mise en évidence de différences chez l'autre, mais ils reposent sur des critères différents. L'ethnisme se rapporte davantage à l'attribution de traits culturels « susceptible(s) de modification, même dans le mépris, le dénigrement et la mise à l'écart. L'ethnisme, en ce sens, est une forme active et projective d'ethnocentrisme... » (De Rudder et al., 2000, p. 34).

Le racisme, quant à lui, recourt davantage à la nature biologique de la différence, mais considère que les traits culturels attribués sont « essentialisés ou substantivés de telle sorte qu'ils forment « une seconde nature » et que leur transmission intergénérationnelle est plus conçue comme une hérédité que comme un héritage dont l'acquisition est subordonnée à la socialisation » (De Rudder et al., 2000, p. 34).

Une perspective historique du racisme invite à considérer les formes différenciées qu'il a pu prendre au fil des siècles. Une telle perspective implique également qu'on ne le lie pas forcément à une théorie des races.

Pour Bessone (2018b, p. 1390-1391) :

Penser un racisme sans race signifie qu'une forme de racisme précède les classifications raciales ... et que le racisme se maintient « après les races » (Balibar), en opérant un

tournant culturaliste ou différentialiste (Taguieff) où les différences culturelles, ethniques, voire nationales se substituent désormais souvent aux différences strictement raciales – à prétention biologique – pour servir de critères de justification à la mise en place et au maintien de hiérarchies et d'inégalités de traitement entre les groupes.

Ceci nous amène à considérer le racisme sous des formes variées. Taguieff (1988) parle de reformulation différentialiste du racisme et parle de « retraduction du racisme dans la langue acceptable de la différence et de la culture » (p.121) en faisant allusion à la réappropriation et à la justification du racisme par certains mouvements dans les années quatre-vingt. Au-delà de l'évolution de l'utilisation politique du néoracisme, dans une perspective descriptive du phénomène, la recherche s'est attachée à en décrire différents types. De Rudder (2000) propose l'idée de « racisme adjectivé » et apporte plusieurs définitions.

### 6.3.1 Racisme voilé, racisme symbolique

Parmi ces définitions figure le racisme voilé qui désigne une forme non affirmée, voire non assumée de racisme. Cette forme désigne « des modalités d'expression ostensiblement non raciste d'attitudes à base raciste sous-jacente » (De Rudder, 2000, p. 117).

L'autrice cite plusieurs exemples mettant en évidence une posture assimilationniste et peu ouverte à l'égard des personnes issues d'autres cultures, mais procédant de manière prudente face au risque de laisser paraître une attitude explicitement raciste. Il s'agit, par exemple, de prôner le renvoi des criminels étrangers et des sans-papiers plutôt que de cibler tous les immigrés. L'interdiction de la construction des minarets en Suisse, acceptée par le peuple en votation populaire, procède de la part des auteurs du texte légal de la même logique. Dans le monde du travail ou de la formation, les propos ou actes discriminatoires ou procédant de relations de domination à l'encontre de personnes issues de la migration et reposant sur leur appartenance culturelle par exemple, peuvent également être rapprochés de ce type de racisme.

Le racisme symbolique, quant à lui, est une forme de racisme voilé qui semble être liée à la conjoncture et concerner surtout la classe moyenne, désireuse de préserver ses prérogatives et peu désireuse de voir d'autres individus, en l'occurrence issus de la migration, accéder aux mêmes privilèges ou avantages. C'est une forme « d'égoïsme de classe » (De Rudder et al., 2000, p. 43) qui se manifeste davantage par le refus de voir sa vie impactée par des mesures visant à réduire les inégalités (pensons par exemple à la discrimination positive) ou la difficulté d'accepter que d'autres accèdent, en consentant à moins d'efforts que soi-même, aux mêmes conditions de vie.

En lien avec la formation, les auteurs donnent l'exemple du contournement de la carte scolaire. En Suisse, dans certaines villes, la mobilisation pour le maintien des écoles de quartiers relève de la même logique de préservation des avantages. Ces écoles, situées dans des quartiers socioculturellement favorisés, historiquement habités par des représentants de la classe moyenne supérieure issus de la population majoritaire, cristallisent les craintes de voir le niveau d'apprentissage des élèves s'abaisser du fait d'une plus grande mixité sociale. Un autre exemple peut être emprunté au monde du travail et à certaines professions qui manifestent une méfiance certaine à ouvrir leurs rangs à des personnes issues de la migration. C'est notamment le cas de l'enseignement pour lequel des différences notables d'ouverture

à l'idée d'engagement d'enseignants issus de la migration sont constatées en fonction de l'implantation géographique des établissements, tant au niveau des directions qu'à celui des parents (Changkakoti & Broyon, 2013).

Nous voyons donc que ces formes de racisme peuvent émaner d'un groupe d'intérêt citoyen ou professionnel. Elles peuvent également être le fait de partis politiques basant leurs arguments sur la préférence nationale ou concerner des acteurs individuels dans la sphère privée. Ceci nous amène à considérer la distinction entre racisme individuel et racisme institutionnel.

### 6.3.2 Racisme institutionnel

Wieviorka (1998) rattache l'origine du concept de racisme institutionnel aux travaux de Carmichael et Hamilton aux USA en 1967. Les deux auteurs mettent en évidence deux fonctionnements du racisme, l'un individuel et revendiquant ouvertement des idées quant à la supériorité blanche, et l'autre, institutionnel et non explicite, permettant « à la limite, de dissocier le racisme en actes des intentions ou de la conscience de quelconques acteurs » (Wieviorka, 1998, p. 32). Dans cette acception, le racisme n'est pas imputable à des acteurs identifiables et sous-tendu par une idéologie affirmée et recourant plus ou moins à des arguments pseudoscientifiques. Pour Wieviorka (1998, p.32) :

Il est dans le fonctionnement même de la société, dont le racisme constitue une propriété structurelle, inscrite dans des mécanismes routiniers assurant la domination et l'infériorisation des Noirs sans que personne n'ait guère besoin de les théoriser ou de tenter de les justifier par la science.

Le contexte des Etats-Unis dans les années soixante était celui d'une discrimination généralisée de la population afro-américaine, assimilable à un apartheid, et de la lutte pour les droits civiques. Le contexte européen au 21<sup>e</sup> siècle est bien sûr différent, mais, avec une certaine adaptation, le concept de racisme institutionnel reste bien présent. Il ne s'applique pas à une population en particulier, mais réside par exemple dans le fait d'accorder des droits différents en fonction de la nationalité et du statut migratoire à des résidents d'un pays, notamment en termes de citoyenneté ou d'accès à l'emploi.

Pour Sala Pala (2007, p. 28), « dans cette approche, le racisme ne renvoie plus seulement à une idéologie ou à des représentations mais inclut aussi des pratiques ». Selon Wieviorka (1998, p. 33), le concept « porte en lui ... l'idée d'une dissociation de l'acteur et du système, et suggère que le racisme peut fort bien fonctionner sans que des préjugés ou opinions racistes soient en cause ».

Sala Pala (2007, p.28) ajoute que le racisme institutionnel peut être : « le fruit du fonctionnement routinier des institutions », et souligne le fait que l'intention est davantage de privilégier le bon fonctionnement de l'institution ou d'éviter de multiplier des situations complexes, que de discriminer ou de nuire à certains groupes de la population. Pour l'auteur, il est question de racisme institutionnel lorsque, « en dehors de toute intention manifeste et directe de nuire à certains groupes ethniques, les institutions ou les acteurs au sein de celles-ci développent des pratiques dont l'effet est d'exclure ou d'inférioriser de tels groupes » (Sala Pala, 2007, p. 36).

Wieviorka (1998) s'interroge sur la limite du concept en tenant compte du risque de considérer que, dès lors qu'il est institutionnel, voire qu'il constitue une propriété structurelle de la société, le racisme est dépourvu d'acteurs. On rejoint ici une préoccupation qui peut être émise lorsque l'on mentionne le racisme symbolique. En quelque sorte, la domination de certains groupes sur d'autres se maintient alors que les individus responsables de ce fait disparaissent derrière un fonctionnement sociétal. Certains groupes peuvent ignorer, ou feindre d'ignorer les mécanismes qui pérennisent leur domination. Pour l'auteur :

Ce mode d'analyse implique que des logiques auxquelles ces couches peuvent se penser étrangères assurent à la discrimination un fonctionnement masqué ou invisible alors même qu'ils en tirent avantage. Les causes du racisme sont camouflées, non détectables apparemment, alors que ses effets sont pourtant tangibles » (Wieviorka, 1998, p. 35).

Il y a donc un risque, en considérant le racisme institutionnel, d'en faire un phénomène abstrait, sans acteurs identifiables, mais avec des conséquences bien réelles.

## 6.4 Discrimination

Druez (2016) établit une distinction entre racisme et discrimination. Pour elle, la discrimination peut être définie « comme un traitement défavorable et inégal de certains individus ou le fait d'être empêché·e, dans l'accès à un bien, un service ou un espace en raison de l'appartenance à un groupe stigmatisé (Lochak, 2004 ; De Rudder, 1995) » (Druez, 2016, p. 23).

Nous pouvons considérer, dans cette perspective, que la discrimination est en quelque sorte la manifestation du racisme et son produit. A l'instar de De Rudder et al. (2000), nous pouvons considérer que racisme et discrimination sont constitutifs d'un même système de domination : « S'agissant de discrimination, on est dans l'ordre des actes, des faits et de leur interprétation plutôt que dans celui des opinions, des représentations, des stéréotypes » (De Rudder et al., 2000, p. 43).

Les auteurs établissent une distinction entre discrimination directe et indirecte, par analogie à celle établie entre racisme ouvert et racisme voilé :

Quillian (2006) s'appuie sur un rapport du National Research Council (2004) pour également proposer deux conceptions de la discrimination : d'une part « un traitement différencié sur la base de la race qui désavantage un groupe », d'autre part « un traitement sur la base des facteurs non justifiés, autres que la race, qui désavantage un *groupe racial* ». Pour l'auteur :

La première forme de discrimination fait référence à un traitement différencié d'un *groupe racial* par rapport à un autre en raison de sa *race*, avec des conséquences négatives pour lui. La deuxième forme fait référence à un comportement ou à une pratique qui n'est pas causée par la race mais qui a un impact négatif sur les membres d'un groupe racial défavorisé sans que les motifs impliqués puissent correspondre à des critères juridiquement condamnables<sup>12</sup> (Quillian, 2006, p. 300).

---

<sup>12</sup> Traduction libre. Groupe racial est utilisé ici dans sa compréhension nord-américaine.



La non-intentionnalité de la discrimination indirecte est cependant ambiguë et il est pertinent de s'interroger, devant certaines manifestations, sur la neutralité et l'admissibilité des mobiles qui se situent à l'origine des actes. Pour De Rudder et al., elle joue une grande importance dans la production d'inégalités puisque « c'est par elle que s'exprime une bonne part du racisme contemporain » (De Rudder et al., 2000, p. 44), alors même que ses effets restent difficiles à établir avec précision, étant, par la nature de ses mécanismes de production, sujets à interprétations et difficiles à prouver.

#### 6.4.1 Discrimination systémique

Dhume (2016) propose une évolution de la définition du concept de discrimination institutionnelle en proposant de privilégier plutôt une approche systémique. Il s'intéresse ainsi davantage aux liens et mécanismes entre les systèmes qui contribuent à sa production. La perspective systémique se caractérise également par la considération de liens de causalité circulaires et non pas linéaires. Il s'agit, pour Dhume, d'une prise en compte du reproche fait à la discrimination institutionnelle, structurelle et essentiellement confinée aux champs institutionnels, lorsqu'elle est considérée comme une discrimination sans acteurs. Pour l'auteur, « la discrimination systémique, elle, insiste sur le fait que les processus reposent sur un ensemble d'interactions aux niveaux individuel, organisationnel, institutionnel et entre eux » (Dhume, 2016, p. 37).

Nous l'avons évoqué, le terme de discrimination est ambigu dans la mesure où il peut désigner autant les mécanismes de production de la discrimination que leur produit. Le concept de discrimination systémique s'intéresse davantage à la discrimination comme processus que comme résultat.

Pour Chicha-Pontbriand, reprise par Dhume (2016), il s'agit d'une « situation d'inégalité cumulative et dynamique résultant de l'interaction ... de pratiques, de décisions ou de comportements individuels ou institutionnels, ayant des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les membres [d'un groupe stigmatisé] » (Chicha-Pontbriand, 1989, p. 85).

Il convient donc d'adopter une lecture horizontale du processus de production des discriminations, en considérant que les inégalités ne peuvent pas être imputées uniquement aux institutions.

L'approche systémique n'est pas dépourvue non plus d'ambiguïtés. Dhume (2016, p.39) questionne l'attribution du caractère systémique : « Est-ce le système qui est discriminatoire? La discrimination qui est systémique ? ou enfin le regard sociologique qui aborde l'objet à la manière d'une configuration ? ».

Il s'agit sans doute un peu de tout cela. Le choix d'une approche influence certainement l'étude d'un phénomène. Dans une perspective systémique et même écosystémique, de notre point de vue, c'est l'interaction entre les niveaux de l'écosystème (Bronfenbrenner, 1979) et à l'intérieur de ceux-ci qui est à prendre en considération. Dans une perspective causale circulaire, les acteurs ne sont pas oubliés. Qu'ils soient *a priori* considérés comme producteurs ou victimes de discriminations, ils jouent un rôle et influencent mutuellement le processus. Cette considération nous incite à nous pencher brièvement sur l'expérience des discriminations et à une de ses formes particulières : la stigmatisation.

## 6.4.2 L'expérience de discrimination

Dubet attire notre attention sur une évolution sociétale et sur le fait que la discrimination peut être dirigée vers un groupe ou un individu, mais que, du fait qu'elle touche à l'identité, son expérience reste individuelle :

Là où l'on ne voyait que des classes sociales et de l'exploitation, on voit désormais des groupes et des individus discriminés en fonction de ce qu'ils sont : leurs origines, leur couleur de peau, leur foi, leur sexe, leur sexualité, c'est-à-dire leur *identité* (Dubet, 2016, p. 7).

Les conséquences de la discrimination vont donc varier en fonction de la personne. Ceci nous ramène à la nécessité de considérer les individualités davantage que les groupes ou tout au moins de ne pas favoriser la disparition des individus au sein de groupes prétendument homogènes.

Pour revenir à la perspective systémique et considérer ici prioritairement l'individu en tant qu'objet de discrimination, nous pouvons mettre en évidence une relation circulaire : la discrimination adressée à un individu va engendrer de sa part une réaction qui modifiera d'une part son comportement, mais qui aura également une influence sur la discrimination elle-même (cette causalité circulaire s'observe également si on applique le modèle à un groupe, mais on perd alors la variété des réactions individuelles).

Certains pourront éprouver une honte des traits identitaires qui sont l'objet de la discrimination subie et chercheront peut-être à les dissimuler ou à les abandonner, lorsque cela est possible, alors que d'autres en feront des objets de revendication et chercheront à les mettre en exergue.

Dubet, Macé, Cousin et Rui (2013) pointent cette diversité et cette complexité des situations de discrimination et de réponses individuelles qui leur sont apportées :

La nature des discriminations, les groupes concernés, la situation sociale des individus, leurs projets, leurs conditions de vie et leur personnalité elle-même participent à la construction d'une multitude d'expériences ... L'épreuve individuelle est enchâssée dans le flux et dans la complexité de la vie sociale (Dubet et al., 2013, p. 11).

La considération individuelle de l'expérience de discrimination peut cependant comporter le risque d'une minimisation du phénomène, considérant des cas isolés et potentiellement rares. Nous ne perdons pas de vue l'importance des mécanismes de discrimination systémique et le nombre conséquent et varié de groupes minoritaires auxquels ils s'appliquent.

La prise en compte de l'expérience individuelle de la discrimination s'appuie, par définition, sur les perceptions des personnes concernées. Entre expérience perçue, situation vécue, interprétations, souvenirs reconstitués, prises de conscience a posteriori plus ou moins tardives, il existe une certaine place pour le doute, autant chez les personnes concernées que chez les chercheurs qui tentent de cerner le phénomène. Les différences individuelles mentionnées plus haut, et qui vont pousser les personnes à réagir fortement ou au contraire à minimiser l'impact de la discrimination ajoutent encore à la subjectivité. Dubet et al. (2013) parlent d'une hypothèse de bonne foi, indispensable à l'exercice. Pour eux :

Le « déni » et la « paranoïa » sont donc, l'une et l'autre, des composantes essentielles de l'expérience individuelle des discriminations. Mais elles ne sont pas des pathologies

et des mensonges, ou alors, elles doivent être tenues pour des mensonges de bonne foi que l'on s'adresse à soi-même (Dubet et al., 2013, p. 15).

Dans la perspective qui est la nôtre d'interroger de futurs enseignants issus de la migration et de recueillir des informations sur leurs parcours biographique et de formation, ainsi que leurs perceptions de phénomènes caractérisant la scolarité des élèves issus de la migration, cette posture nous semble primordiale. Elle contribuera à faire émerger les sentiments de discrimination et de stigmatisation.

### 6.4.3 Discrimination et stigmatisation

Van Doosselaere et al. (2015) proposent une distinction illustrant l'emboîtement entre le stéréotype, qui serait assimilable à une croyance, le préjugé, considéré comme une attitude, et la discrimination, qualifiée d'action. Pour Dubet et al. (2013, p. 9), les discriminations « résultent le plus souvent de pratiques reposant sur des stéréotypes et des stigmates négatifs ».

Il nous paraît pertinent de nous intéresser brièvement au concept de stigmaté et à la distinction pouvant être opérée entre discrimination et stigmatisation.

Pour Lamont et al. (2018, p. 6), la discrimination fait référence à « des incidents au cours desquels les personnes ... pensent avoir été privées ou empêchées d'accéder à des opportunités et à des ressources en raison de leur race, de leur origine ethnique ou de leur nationalité »<sup>13</sup>. Les auteurs distinguent cette définition de celle de la stigmatisation, qu'ils conçoivent comme « un large éventail d'expériences subjectives, à savoir des incidents au cours desquels les individus ont constaté un manque de respect et ont vu leur dignité, leur honneur, leur statut ou leur sentiment d'identité remis en question »<sup>14</sup> (Lamont et al., 2018, p. 6). Les auteurs utilisent également l'expression « *assault on worth* » que nous traduisons par « atteinte à la valeur de la personne ». Ils précisent par ailleurs que la stigmatisation ne concerne pas uniquement des agressions mineures ou la confrontation aux stéréotypes, mais également l'expérience d'être ignoré ou négligé. Dans cette conception, la stigmatisation apparaît comme une forme de manifestation d'infériorisation plus atténuée et discrète que la discrimination, potentiellement plus difficile à établir. Les auteurs relèvent que, dans le cadre de leur recherche, les expériences de stigmatisation sont plus souvent rapportées que celles de discrimination. S'intéressant cependant à la l'interprétation et à la réponse des victimes à des expériences de stigmatisation ou de discrimination, ils font le constat d'une inégalité de pouvoir entre le stigmatisant et le stigmatisé qui nuit à l'identification de la stigmatisation, la perception du premier minimisant celle du second. Ainsi, la perspective du stigmatisant ne peut être une condition nécessaire ou suffisante pour démontrer qu'il y a eu stigmatisation. Les cas d'atteinte à la valeur de la personne doivent être déduits de l'expérience subjective du stigmatisé telle qu'elle est véhiculée par le récit. Ce constat rejoint la dimension subjective de ces expériences et la nécessité d'adopter une hypothèse de bonne foi par rapport aux récits des victimes de discrimination, mentionnées plus haut.

---

<sup>13</sup> Traduction libre

<sup>14</sup> Traduction libre

Pour Dubet et al. (2013, p. 56), le stigmatisme constituerait « une idéologie utile à la défense des intérêts des dominants, un effet secondaire de la discrimination nécessaire à l'exploitation ». Goffman pour sa part estime (1975, p. 13) que « le mot stigmatisme servira à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler ».

Dubet et al. (2013) opèrent également une distinction entre discrimination et stigmatisation. Ainsi, « la discrimination est une action pratique, elle est le fait d'imposer ou de subir, en toute illégalité, un traitement différencié et inégalitaire par rapport à d'autres » (Dubet et al., 2013, p. 56). Les auteurs font par ailleurs une distinction entre discrimination et injustice et précisent que deux conditions sont nécessaires pour que l'on puisse parler de discrimination. Tout d'abord, il est nécessaire que les personnes possèdent les mêmes droits et qu'elles soient dans des situations comparables. Ensuite, « il faut que la discrimination soit activée par des signes sociaux dont les individus sont porteurs et qui les font percevoir avant tout par leurs différences et comme des « problèmes » plutôt que comme des individus « normaux » » (Dubet et al., 2013, p. 56).

Quant à la stigmatisation, les auteurs la définissent ainsi : « la stigmatisation est une action symbolique de désignation et de qualification négative des identités, activée par certains signes considérés comme des stigmates exposant potentiellement les individus au discrédit, au soupçon, à la violence et aux discriminations » (Dubet et al., 2013, p. 56).

Ainsi, selon cette approche, le fait d'être porteur de stigmatisme fait que l'individu est stigmatisable, mais n'inclut pas le fait qu'il soit stigmatisé. La même distinction est à opérer entre le fait d'être discriminable et celui d'être discriminé. Nous voyons dans cette précaution une prise en compte de l'individu dans son environnement, dans une perspective interactionniste. Nous y voyons une analogie avec la distinction qui s'opère entre « personne handicapée » et personne « porteuse de handicap ». C'est l'environnement, et l'interaction de l'individu avec celui-ci qui va contribuer à activer, rendre visible le stigmatisme, le rendre handicapant ou discriminatoire.

Dubet et al. (2013) proposent par ailleurs quatre combinaisons distinguant stigmatisation et discrimination en fonction de la force de leur perception.

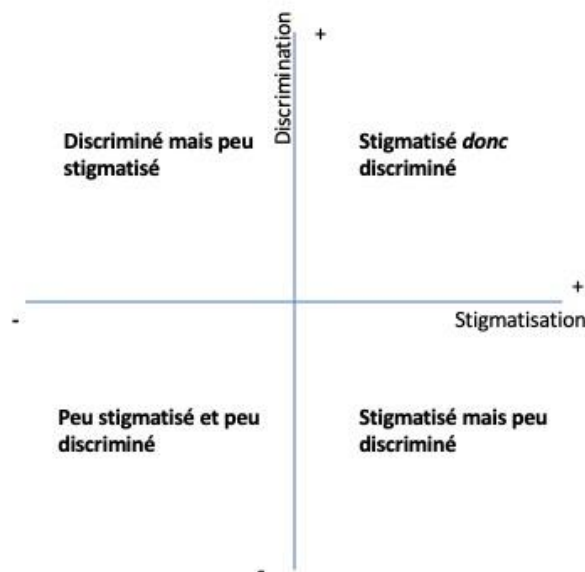


Figure 5 : Discrimination et stigmatisation, 4 combinaisons. D'après Dubet et al. (2013)

« Stigmatisé *donc* discriminé » correspond à une situation dans laquelle la forte stigmatisation des individus entraîne leur discrimination. C'est le cas classique du racisme, mais la situation fait également référence par exemple aux situations de discrimination pour l'accès à l'emploi ou au logement.

La deuxième combinaison, « stigmatisé mais peu discriminé » s'applique « chaque fois qu'on passe d'un régime de ségrégation à un régime d'égalité » (Dubet et al., 2013, p. 58). Cette idée reprend celle de la désertion des métiers, qui, faisant suite au désintérêt marqué par une partie de la population, ouvre des opportunités à des personnes qui jusque-là n'y avaient que peu accès et donc étaient précédemment discriminées. Formellement elles ne le sont plus, puisque l'accès au travail leur a été possible, mais cela n'empêche pas leur stigmatisation. La féminisation ou l'ouverture aux personnes issues de la migration de certains métiers en sont de bons exemples.

Le troisième cas de figure, discriminé mais peu stigmatisé, est celui où l'individu subit une forte discrimination sans que la stigmatisation soit très visible. En guise d'illustration, Dubet et al. (2013) citent le cas de la discrimination à l'emploi ou de la discrimination salariale dont peuvent être victimes les femmes. Cette discrimination est fortement perçue sans que les femmes concernées ne se sentent particulièrement stigmatisées par leur appartenance au genre féminin.

Dans la dernière combinaison, peu stigmatisé et peu discriminé, ni la stigmatisation ni la discrimination ne sont fortement perçues, ou plutôt, elles sont « perçues comme des risques qui peuvent être évités ou dont les personnes concernées sont partiellement épargnées » (Dubet et al., 2013, p. 59). Ce type de situation nous semble particulièrement intéressant du fait des stratégies proches d'un désir d'assimilation qu'il implique. Il s'agit de dissimuler le stigmate, ou de fréquenter des groupes ou des lieux dans lesquels il est accepté ou dans lesquels il n'est pas considéré comme tel. Là encore, c'est l'interaction avec l'environnement, volontairement choisi dans ce cas de figure, qui va permettre d'atténuer la perception de la stigmatisation et de la discrimination.

Nous revenons à Goffman en conclusion de ce point. Pour lui (1975, p.41) :

L'individu stigmatisé peut ... attendre un certain soutien d'un premier ensemble de personnes : ceux qui partagent son stigmate, et qui, de ce fait, sont définis et se définissent comme ses semblables. Le deuxième ensemble se compose ... des « initiés », autrement dit de normaux qui, du fait de leur situation particulière, pénètrent et comprennent intimement la vie secrète des stigmatisés, et se voient ainsi accorder une certaine admission, une sorte de participation honoraire au clan. L'initié est un marginal devant qui l'individu diminué n'a ni à rougir ni à se contrôler, car il sait qu'en dépit de sa déficience il est perçu comme quelqu'un d'ordinaire.

Ce dernier cas de figure nous amène à considérer une forme particulière de discrimination émanant de l'individu lui-même, en réaction à la stigmatisation ou aux stéréotypes auxquels il est exposé. Nous proposons de traiter au point suivant de ce cas de figure en abordant des concepts voisins de l'auto-discrimination.

#### **6.4.4 Discrimination « choisie », intériorisation de la discrimination, menace du stéréotype**

La posture de minimisation du phénomène, ou le sentiment de honte éprouvé à l'égard des caractéristiques fondant la discrimination, peuvent avoir pour conséquence une attitude conformante de la personne. Ils peuvent ainsi pousser l'individu à s'autoassigner une certaine place sociale, à ne pas revendiquer davantage, à ne pas viser plus haut.

Il s'agirait dès lors d'une discrimination « choisie », nous mettons le terme entre guillemets pour souligner que, si l'attitude semble volontaire et s'approcher d'un sentiment d'usurpation ou du syndrome de l'imposteur, nous ne perdons pas de vue le rôle que la discrimination bien réelle exercée sur l'individu joue dans le recours à cette posture. C'est ainsi que les contrats de travail précaires peuvent être choisis ou subis ou que l'accès à une fonction supérieure peut être refusé ou non ambitionné.

Un exemple éloquent et en lien direct avec notre objet de recherche est constitué par la question de l'orientation scolaire et professionnelle, pouvant elle aussi être choisie ou subie (Brasselet & Guerrien, 2019). Même dans ce domaine, nous considérons, en fonction des nombreux facteurs d'influences présents, que le choix par la personne n'est pas garant d'une orientation correspondant au mieux aux choix auxquels elle peut prétendre en fonction de ses capacités et variables dispositionnelles.

Il paraît évident que les mécanismes discriminatoires contribuent à limiter les choix offerts aux personnes impactées. Nous souhaitons également attirer ici l'attention sur l'influence indirecte et potentiellement négative qu'exerce la discrimination sur les choix individuels, lorsque ceux-ci peuvent être exprimés. Autrement dit, il existe un risque que la personne se censure ou limite volontairement les champs du possible.

Ce risque peut être rapproché de la menace du stéréotype. Pour Steele et Aronson (1995), l'existence d'un stéréotype (négatif dans la mesure où l'on considère qu'il y a menace) entraîne chez l'individu des actions visant à se conformer au stéréotype et à « le rendre plus

plausible en tant que caractérisation de soi aux yeux des autres et peut-être même à ses propres yeux» (Steele & Aronson, 1995, p. 797)<sup>15</sup>.

Pour Van Dooselaere et al. (2015, p. 25) :

L'identité des jeunes étrangers ou d'origine étrangère se construit à travers la manière dont les institutions ... perçoivent ces populations, mais aussi à travers les pratiques et les représentations que les étrangers se font d'eux-mêmes. A cet égard, l'école et les médias sont des acteurs institutionnels essentiels.

Les auteurs parlent d'auto-discrimination ou encore d'intériorisation du stéréotype ou d'intériorisation de la discrimination, elle-même basée sur les stéréotypes négatifs.

Pour eux :

L'intériorisation des croyances négatives (stéréotypes) à leur sujet ou celui de leur communauté peut pousser des personnes visées à mettre en doute leurs capacités, leurs compétences et leur place dans la société... . Intérioriser les discriminations subies provoque les mêmes effets (Van Dooselaere et al., 2015, p. 27).

Il y a donc un risque d'évitement des situations potentiellement discriminantes lié à un souci de se protéger. Les jeunes faisant l'objet d'attentes moins élevées du fait de leur appartenance socioculturelle peuvent donc se conformer à ces attentes, concrétisant une forme de prophétie autoréalisatrice (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ce risque peut se manifester au niveau de l'accès à la formation post-obligatoire, professionnelle ou générale, ainsi qu'à celui de l'accès à l'emploi, mais également dans le cadre de l'orientation scolaire en cours de scolarité obligatoire, vers des voies différenciées en termes d'exigences de formation, participant ainsi à la surreprésentation constatée des jeunes issus de la migration dans les filières de formation à exigences élémentaires et réduites.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce détour par des facteurs de risque pour l'intégration sociale et scolaire des personnes issues de la migration que constituent racisme et discrimination nous permet de nous recentrer ici sur l'individu et les mécanismes de protection qu'il peut potentiellement activer en réponse à son exposition à ces facteurs. Le cheminement que nous proposons est lié au vécu de la population qui nous intéresse, constituée de personnes issues de la migration, exposées à des facteurs de risque et dont le parcours de formation est caractérisé par la réussite. Le concept de résilience nous paraît prometteur pour permettre une meilleure compréhension des processus qu'ils ont pu activer.

## 6.5 Résilience

La résilience, tout comme la vulnérabilité, est fréquemment associée à la coexistence de facteurs de risque et de protection. Pour Julius et Prater (1996), cités par Spiess Huldi, Häfeli et Rüesch (2006, p. 10) :

En termes d'ampleur, les facteurs de risque et de protection peuvent être compris comme des processus d'adaptation dans un système complexe. La vulnérabilité et la résilience, d'autre part, sont des concepts liés à l'individu ... La Résilience « se réfère au

---

<sup>15</sup> Traduction libre

processus ou à la capacité de s'adapter avec succès malgré des conditions de développement défavorables (Julius & Prater, 1996, P. 228)<sup>16</sup>.

Il s'agit donc d'un processus d'adaptation et non d'un état immuable. Les définitions que nous privilégions ici en soulignent le caractère dynamique et interactionniste qui s'éloigne des premières utilisations du terme qui relevaient d'une conception plus statique et la considéraient comme une forme d'invulnérabilité (Terrisse & Lefebvre, 2007). Elles mettent également en évidence la difficulté de proposer une définition opérationnelle du concept, notamment en raison de sa dimension individuelle.

Comme l'indiquent Häfeli et Schellenberg (2009, p.18), « on décrit là une forme de faculté individuelle de survie ». Une autre difficulté conceptuelle est le manque de délimitation claire entre résilience et d'autres concepts voisins, par exemple celui de résistance au stress dont l'étude a précédé celle de la résilience.

Si une définition du concept faisant l'unanimité semble difficile, la dimension non statique de la résilience est fréquemment relevée. Ainsi pour Cicchetti et Garmezy (1993, p. 499) : « En lien avec l'opérationnalisation de la résilience, il est important de signaler qu'il ne s'agit pas d'un trait statique. Au contraire, de nouvelles vulnérabilités et/ou forces peuvent émerger au cours des transitions développementales tout au long de la vie ainsi que pendant les périodes de stress aigu »<sup>17</sup>.

Pour Anaut (2006), la résilience dépasse la dimension d'une caractéristique personnelle, présente ou non chez l'individu :

On peut l'appréhender comme un potentiel présent chez tout un chacun (Lemay, 1998; Manciaux et coll., 2001) qui passe par la capacité de se construire dans le lien à l'autre. Or, en dehors de la famille, l'institution scolaire représente un des plus riches creusets de liens psychoaffectifs pour l'enfant, qui, en tant que tel, va participer grandement à son devenir » (Anaut, 2006, p. 31).

La définition proposée prend en compte, dans une conception interactionniste, des éléments présents dans l'écosystème de l'individu (Bronfenbrenner, 1979) qui jouent un rôle dans la possibilité individuelle de développer de la résilience

Häfeli et Schellenberg (2009) proposent une synthèse issue de la recherche sur la résilience et qui en situe les principales caractéristiques. Trois caractéristiques sont mises en évidence. Pour les auteurs, la résilience est : a) « un processus d'adaptation et de développement dynamique entre une personne et son environnement, qui s'appréhende par une approche bidirectionnelle avec d'une part l'apport de la personne et de l'autre, l'effet de l'environnement sur le comportement de résilience », b) « une grandeur variable et non une propriété stable ... un construit qui peut varier dans le temps, en fonction de la situation, et qui s'intègre dans la biographie personnelle de chacun », et c) « spécifique à la situation et comporte des dimensions multiples. De fait, la résilience manifestée dans un domaine de vie spécifique ne peut donc pas simplement être transférée à tous les autres domaines de vie ».

---

<sup>16</sup> Traduction libre

<sup>17</sup> Traduction libre



Dyer et Mc Guinnes (1996) mettent également en évidence la caractéristique dynamique d'un processus hautement influencé par les facteurs de protection. Deux préalables nécessaires à la résilience sont ainsi mentionnés :

Un préalable au développement de la résilience serait l'adversité elle-même. Un autre est la présence d'au moins une personne attentionnée et émotionnellement disponible à un moment donné (même brièvement) dans la vie de la personne. L'exemple de cette personne bienveillante et le reflet de la valeur inhérente de la personne sont cruciaux pour le développement de la résilience.

Les conséquences de la résilience comprennent un effet d'endurcissement, le sentiment d'avoir surmonté une situation de sorte que la maîtrise active d'autres situations est possible. Un *coping* efficace constitue la conséquence principale (Dyer & McGuinness, 1996, p. 277)<sup>18</sup>.

Elles mentionnent que la résilience produit des effets sur la perception de soi, la détermination et la capacité d'adaptation.

Jourdan-Ionescu (2001) propose une approche écosystémique de la résilience. En reprenant la classification des facteurs de protection proposée par Garmezy (1985) elle identifie trois types de variables :

a) des caractéristiques biologiques, psychologiques et socioaffectives de l'enfant lui-même (par exemple, au plan de la santé, du tempérament, de l'estime de soi, du niveau de développement); b) des caractéristiques des parents, de l'environnement familial et des interactions parent-enfant (discipline, soutien apporté, etc.); c) des caractéristiques de l'environnement socioculturel (ressources disponibles, soutien social, etc.) (Jourdan-Ionescu, 2001, p. 166)

La figure 6 illustre les niveaux de protection pouvant être à l'œuvre pour qu'il y ait résilience, dans une perspective écosystémique. Les facteurs de protection, tout comme les facteurs de risque, sont rattachés aux différentes variables identifiées ci-dessus. Leur dimension « risque » ou « protection » est relative. On peut en effet considérer, comme déjà mentionné, qu'un facteur, selon son intensité, mais aussi selon le moment du développement de l'enfant où il intervient, puisse constituer un risque ou une protection. Les différences interindividuelles jouent également un rôle important ici. Ce qui constitue un facteur de stress important pour un enfant n'en est peut-être pas un pour un autre. La résilience réside dans cette perspective dans l'activation des facteurs de protection disponibles pour l'individu. « C'est la transaction entre la personne et son environnement qui crée l'atmosphère permettant que la résilience se produise » (Jourdan-Ionescu, 2001, p. 168).

---

<sup>18</sup> Traduction libre

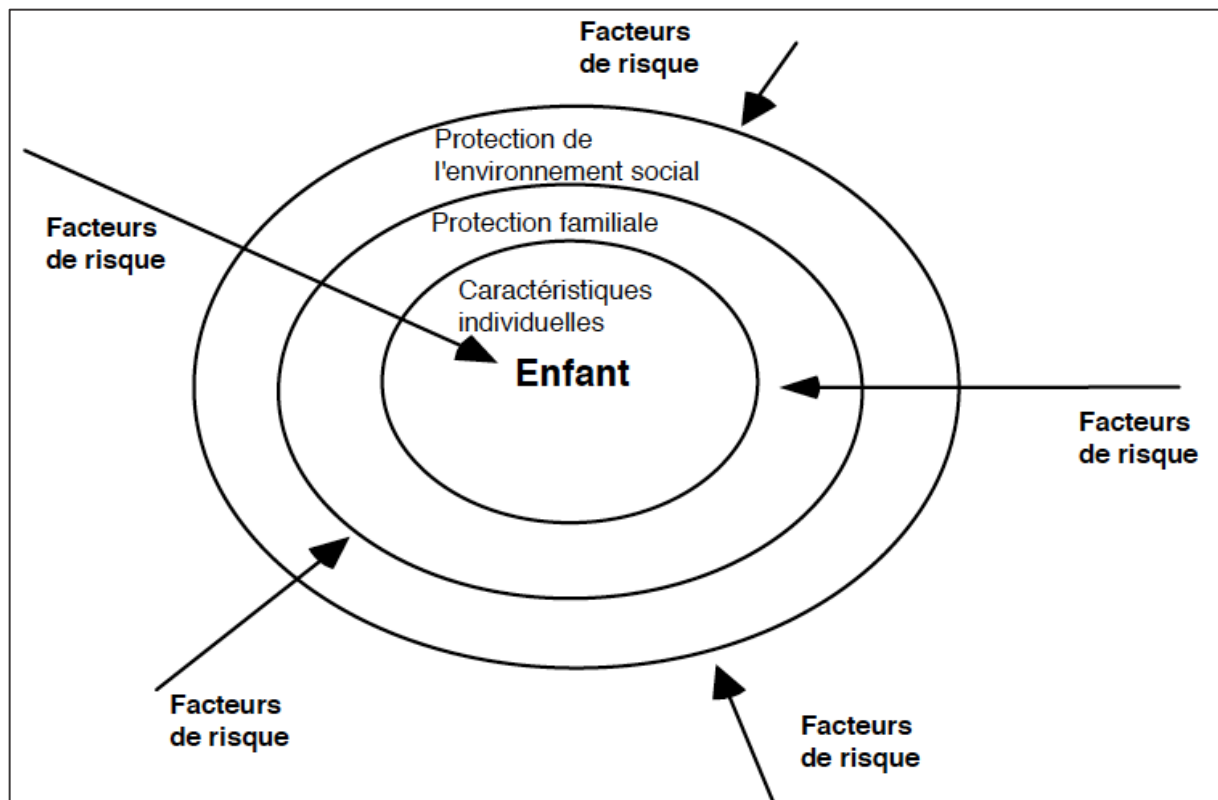


Figure 6 : Niveaux de protection liés à la résilience dans une perspective écosystémique (Jourdan-Ionescu, 2001b, p. 167)

Cette vision se rapproche de celle de Anaut (2006) lorsqu'elle affirme que trois domaines interagissent dans le processus de formation de la résilience : des éléments propres au sujet (caractéristiques personnelles), des éléments en lien avec la famille et enfin des éléments issus du contexte socio-environnemental.

Lorsque des blessures sont occasionnées (carences graves et/ou traumatismes), chacun de ces domaines va contribuer, d'une façon plus ou moins importante ou efficace, à bâtir la trame du processus de résilience. Ainsi, des formes de résilience peuvent se mettre en place de manière spontanée en faisant fonctionner les rouages des contextes existants (Anaut, 2006, p. 36).

Terrisse et Larose (2001) proposent également une conception écosystémique de la résilience. Se basant sur les travaux de Garmezy et Tellegen (1984), Garmezy, Masten et Tellegen (1984) et Masten (1989), ils retiennent la combinaison de deux modèles de compréhension des interactions entre l'enfant et son environnement, ainsi qu'entre les facteurs de risque et de protection : le modèle de protection, et le modèle de défi.

Dans le modèle de protection, c'est l'interaction entre facteurs de risque et facteurs de protection qui agit sur l'adaptation de l'individu, et non pas les facteurs eux-mêmes.

« Par exemple, confronté à des situations adverses, l'enfant ... peut mobiliser ses ressources personnelles et aussi aller chercher un soutien chez ses parents ou d'autres adultes » (Terrisse & Larose, 2001, p. 12).

Dans le modèle « défi », c'est la présence de facteurs de risque qui suscite chez l'enfant, en réaction au stress engendré, le développement de compétences favorables à son adaptation.

« Les compétences acquises sont ensuite utilisées dans des situations ultérieures. Il y a donc généralisation ou transfert de l'apprentissage » (Terrisse & Larose, 2001, p. 12).

Pour les auteurs, la résilience ne peut exister que dans l'exposition de l'enfant à des facteurs de risque, et dans la mobilisation par le sujet de ses ressources pour atteindre un nouvel équilibre.

Pour Tap et Vinay (2000), le terme de résilience s'applique à des mécanismes visant à faire face à des situations qui durent dans le temps (par opposition au coping qui concerne des événements de forte intensité mais délimités dans le temps). Les auteurs précisent également que la résilience n'est pas une faculté immuable ni globale. Il est admis que certains individus sont plus résilients que d'autres, chacun ayant cependant ses propres limites. La résilience ne s'applique pas à toutes les situations à risque, et le mécanisme propre au risque considéré l'influence. Par ailleurs la résilience peut trouver son origine tant dans les ressources intrinsèques de l'individu que dans son entourage social. Enfin, les stades de développement induisent des changements qui eux-mêmes influencent la résilience.

Selon cette conception, les mécanismes de protection développés par l'individu réduisent les effets du risque, soit en agissant sur le risque lui-même, soit en agissant sur l'individu afin de diminuer son exposition au risque

Ces mécanismes réduisent la probabilité qu'une réaction en chaîne négative soit déclenchée par la rencontre avec le risque. Ils renforcent, par ailleurs, l'estime de soi et l'efficacité personnelle, par l'intermédiaire de solides relations personnelles de soutien ou grâce à la réussite dans l'accomplissement de tâches. Enfin, ces mécanismes protecteurs font naître des occasions de type positif (Tap & Vinay, 2000, p. 139).

Nous voyons donc que la résilience implique la présence de facteurs de protection et de facteurs de risque, et une interaction entre l'individu et son environnement. Cette conception de la résilience est donc subjective, interactionniste et dynamique.

Notons que pour Anaut (2006) par exemple, l'école peut être considérée en soi comme facteur de résilience :

Il s'agira pour certains d'investir la scolarité, d'exceller dans les apprentissages et d'accumuler des connaissances académiques, comme on bâtit un rempart face à l'adversité. Ces élèves semblent ainsi se protéger des risques de désorganisation psychique en investissant les apprentissages. Mais beaucoup d'enfants blessés, sans sacrifier toujours au syndrome du bon élève, vont surtout trouver un havre de paix dans l'institution scolaire qui les aidera à se développer malgré les carences et les désordres familiaux et sociaux (Anaut, 2006, p. 31).

Certains auteurs se sont également intéressés à la formation des enseignants comme incitateurs à la résilience pour certains élèves (Dierkens, 2007), ou aux conditions auxquelles les enseignants sont susceptibles de devenir des tuteurs de résilience. (Englander, 2007).

Enfin, Terrisse et Lefebvre (2007) proposent une évolution d'un concept individuel à un concept collectif de la résilience et s'intéressent à l'école résiliente. Pour eux :

Un groupe, un organisme résilient n'est pas simplement une collection d'individus présentant des caractéristiques individuelles permettant qu'ils soient résilients ; c'est l'ensemble des synergies entre ces individus qui permet l'apparition de facteurs de protection, des conditions de résilience qui sont propres au groupe mais non aux individus isolément (Terrisse & Lefebvre, 2007, p. 51).

Les dimensions dynamiques et les caractéristiques de plasticité de la résilience la rendent particulièrement intéressante pour l'analyse de nos données dans une perspective écosystémique considérant les interactions des systèmes entre eux, et de l'individu, ontosystème, dans ses interactions avec son environnement.

Nous tenterons donc de mettre en évidence des caractéristiques de résilience dans les parcours biographique et de formation des étudiants et jeunes enseignants interrogés, surtout au niveau individuel, mais également au niveau de l'école en tant qu'organisation collective. Ces notions théoriques permettront également, nous l'espérons, d'analyser leurs observations des élèves issus de la migration.

Nous avons évoqué les mécanismes de racisme et de discrimination qui touchent potentiellement les personnes issues de la migration et abordé le phénomène de résilience qui peut, dans certaines conditions, leur apporter une réponse en s'appuyant sur des facteurs de protection ou en générant de nouveau. Le processus de construction identitaire nous semble intimement relié à l'exposition à des menaces ainsi qu'aux facteurs de protection présents et aux réponses apportées par l'individu. Nous proposons de conclure ce chapitre en y consacrant un point spécifique.

## 6.6 Construction identitaire

Parmi les processus s'appuyant sur la résilience et pouvant potentiellement la favoriser, la question de la construction identitaire, particulièrement complexe lorsqu'elle concerne les personnes issues de la migration, nous paraît mériter une attention particulière. Les notions de race et d'ethnie précisées plus haut sont mobilisées ici dans une perspective de mise en évidence des facteurs de protection. Le concept d'acculturation permet d'introduire celui de processus identitaire qui revêt une dimension toute particulière dans le cadre de notre travail qui s'intéresse à de futurs enseignants, voire des enseignants novices, issus de la migration. En effet, et comme le rappelle Broyon (2016, p.40), pour ces enseignants, « le développement identitaire culturel (cultures d'appartenances) se mêle fortement au développement identitaire professionnel ». Il en découle une construction identitaire particulièrement complexe. Les prochains points précisent différentes facettes de la construction identitaire.

### 6.6.1 Acculturation

Les questions de rattachement, assigné ou revendiqué, à des groupes dont les critères d'appartenances sont plus ou moins définis par les individus qui les constituent sont donc vives dans une société marquée par la mobilité des personnes et nous montrent « qu'il n'est pas possible de maintenir les illusions d'un évolutionnisme qui a longtemps cru que la modernité conquérante allait broyer les particularismes, ou les dissoudre dans les flots du progrès économique et politique » (Wieviorka, 2013, p. 44).

Il nous paraît important ici de nous centrer, au travers de concepts comme celui d'acculturation, sur le processus qui contribue, pour une personne issue de la migration, à construire son identité au sein de la société d'accueil. Même si l'idée d'ethnicité ou de groupe

ethnique demeurera en toile de fond, c'est donc davantage à un niveau individuel que nous proposons de porter le regard.

Une culture partagée est fréquemment citée comme l'un des éléments de ralliement au sein d'un groupe ethnique et c'est bien de culture, au sens anthropologique du terme qu'il est question ici. Akkari et Radhouane (2019), qui citent Geertz (1973) en donnent la définition suivante :

La culture est un modèle de significations incarnées dans les symboles qui sont transmis à travers l'histoire. Elle constitue donc un système de conceptions héritées qui s'expriment symboliquement, et au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances de la vie et leurs attitudes devant elle. La culture est publique, car les systèmes de significations sont essentiellement la propriété collective d'un groupe (Akkari & Radhouane, 2019, p. 58).

La culture ne constitue donc pas uniquement un héritage, elle évolue, se compose, se construit au gré des expériences, notamment migratoires. Les auteurs attirent l'attention, au-delà de la dimension collective de la culture, sur la nécessité de s'intéresser à l'individu, à son rapport avec la culture à la manière dont il s'en empare et dont il est modelé par elle. C'est dans la perspective de saisir les mécanismes de l'appropriation culturelle que nous nous intéressons à l'acculturation.

Bouloudani (2019) identifie trois types d'acculturation : 1) l'acculturation forcée, qu'il rapproche de la déculturation, 2) l'acculturation choisie, notamment dans le cas de l'immigration, auquel il propose de substituer le terme d'adaptation, et enfin 3) l'acculturation spontanée qui se produit par la proximité entre des groupes ou des cultures et qui résulte d'une perméabilité des cultures, pour laquelle l'auteur propose de parler d'identification. Concernant les deux premières formes, nous voyons un rapprochement avec l'assimilation – considérée comme une volonté unilatérale de voir les différences disparaître – pour ce qui est de l'acculturation forcée. L'acculturation choisie s'apparente quant à elle à l'intégration, considérée ici comme un processus d'adaptation réciproque.

Ce rapprochement entre une certaine forme d'acculturation et l'assimilation, ou l'opposition que nous proposons entre assimilation et intégration, invitent à un détour visant à clarifier le concept d'assimilation en fonction de son utilisation dans différents contextes. Les auteurs, en fonction de l'époque concernée et du contexte géographique, ont en effet utilisé le terme d'assimilation de manières diverses. La recension d'écrits effectuée par Manço (2006) pour retracer l'évolution historique des conceptions en matière de processus identitaires illustre bien cette utilisation polysémique.

Pour l'école de Chicago, le concept d'assimilation était lié, à un processus linéaire de transformation, sur trois générations, du migrant primo-arrivant en un citoyen américain engagé dans la vie sociale et politique. A ce sujet, Felouzis et al. (2016, p. 220) nous rappellent que :

Les auteurs de l'école de Chicago conçoivent l'intégration selon trois principes de base : il s'agit d'un processus individuel, naturel et il existe une convergence vers le mainstream. Ces trois principes définissent donc le processus d'assimilation comme unique, excluant (au moins en partie) le poids de la communauté dans ce processus.

Enfin l'assimilation signifie la disparition de toute spécificité, plus rien ne devant distinguer l'immigré de l'Américain moyen.

Cette conception, basée sur des cohortes d'immigrés considérées comme homogènes, ne rendait cependant pas justice à la diversité des processus individuels et a montré ses limites avec l'arrivée de nouveaux migrants après 1965 (Portes & Zhou, 1993). Le concept d'assimilation segmentée a alors été proposé pour mieux rendre compte de cette diversité en introduisant l'importance du contexte économique et institutionnel dans les processus d'assimilation.

Pour Cattacin et al. (2016), l'assimilation est associée à un processus progressif au travers des générations successives :

La première génération adopte les comportements des locaux dans le but de satisfaire leurs besoins essentiels ; la deuxième génération vit le conflit culturel entre deux (voire plus) univers culturels antagonistes ; la troisième génération abandonne la culture d'origine et assimile la nouvelle identité nationale » (Cattacin et al., 2016, p. 210).

Les mêmes auteurs mentionnent également, avec certaines nuances, que la mobilité ascendante souvent associée au processus d'assimilation,

Dans une perspective assimilationniste des politiques publiques en matière d'accueil des migrants, il est donc attendu que l'individu se conforme aux normes, valeurs et culture de la société d'accueil. Il n'y a pas de place pour une conception d'appropriation d'une nouvelle identité composée de la culture d'origine et de la culture d'accueil. De la même manière, dans cette conception normative, l'assimilation est considérée comme un processus unilatéral – tout comme l'intégration lorsque ce dernier concept est utilisé de manière erronée pour désigner ce type de processus. Dans le meilleur des cas, l'assimilation est attendue de la part de l'individu. Dans le moins bon des cas, il s'agit d'une conception voulant que ce soit la société d'accueil qui assimile l'individu.

L'approche assimilationniste a été mise à mal par l'émergence d'une conception multiculturaliste des sociétés contemporaines. Pour Cattacin et al. (2016, p. 211), « s'assimiler n'est plus possible parce que la société n'a plus de caractéristiques fortes et dominantes ».

Nous pensons quant à nous qu'une conception assimilationniste, même si elle a été possible à une époque, n'a jamais été favorable à la volonté de développer la participation citoyenne de tous les individus. Une approche privilégiant des constructions identitaires respectueuses de l'individu, de son parcours et de ses origines nous semble en effet bien plus favorable.

A nos yeux, l'usage de la notion d'assimilation n'est acceptable que pour désigner le résultat d'un processus d'intégration impliquant une réciprocité entre un individu et la société, entre un groupe minoritaire et un groupe majoritaire, entre culture d'origine et culture d'accueil. Elle ne consiste pas alors en une négation des différences individuelles et peut servir à indiquer que le sujet a assimilé un certain nombre d'éléments constitutifs de la société d'accueil, qu'il les a faits siens en leur donnant une certaine cohérence en cherchant à composer avec des caractéristiques propres à son histoire et à sa culture d'origine, sans les mettre en danger et sans les renier.

Nous considérons donc que le terme d'assimilation peut désigner le résultat d'un processus d'acculturation, de recomposition identitaire inhérent à l'individu. En ce sens, nous rejoignons

Gordon, cité par Manço (2006), pour qui « l'assimilation – concept emprunté à la biologie, l'assimilation correspond à la phase finale du cycle digestif – est l'aboutissement d'une évolution progressive ... » (Manço, 2006, p. 28). L'assimilation peut également désigner une stratégie de la personne migrante dans le cadre du processus identitaire.

L'assimilation dans une perspective de politique en matière de migration, en référence à une revendication de société homogène, n'est en revanche pas défendable à nos yeux, en regard de la réalité sociétale.

L'utilisation du terme intégration, quant à elle, même si elle revêt plus fréquemment un implicite de processus d'adaptation réciproque, n'est pas à l'abri d'une utilisation qui la rapproche du concept d'assimilation. C'est notamment le cas dans le discours lorsqu'on affirme que l'individu doit s'intégrer, ou qu'il doit être intégré par la société. L'utilisation première de l'intégration comme action de faire entrer en tant que partie intégrante ne sert d'ailleurs pas la dimension interactionniste que nous lui accordons lorsque nous l'opposons à l'assimilation.

Manço, qui cite Rivière (1977) nous rappelle l'origine du concept, lui aussi hérité des sciences naturelles, et propose la définition suivante que nous retenons également : « En biologie et en écologie, l'intégration correspond à *l'ajustement réciproque* des éléments constitutifs d'un système vivant, permettant à ce dernier de former un tout *équilibré* ». (Manço, 2006, p. 15). Une des applications retenues par Manço (2006) du concept d'intégration est en lien avec l'idée de participation sociale. Il fait un lien entre l'intégration et la prise en compte de la complexification sociale. Dans cette acception :

Sont étudiées non plus uniquement les conditions déterministes de la cohésion mais aussi les conflits, les dissonances et la construction de synthèses nouvelles. L'intégration d'éléments nouveaux peut se concevoir tant à un niveau global et historique (la rencontre entre civilisations) qu'à un niveau plus spécifiquement individuel ou sociocognitif (intégration de faits inédits dans un système personnel de représentations ou de croyances, intégration par connexion) (Manço, 2006, p. 18).

Dans le domaine spécifique de la migration, la recension de la littérature effectuée par l'auteur permet de dégager sept paramètres contribuant à délimiter le processus d'intégration sociale des migrants d'un point de vue constructiviste: la réciprocité du processus d'acculturation, l'intentionnalité des individus en présence, l'historicité des acteurs singuliers et collectifs, la perméabilité des structures sociales, la temporalité du processus d'intégration, la multidimensionnalité du processus d'intégration et l'imprévisibilité de l'issue de la transaction intégrative (Manço, 2006) .

Nous retenons en particulier la réciprocité du processus et l'intentionnalité des individus comme des éléments centraux de la définition de l'intégration. Ces deux caractéristiques impliquent en effet la participation réciproque et consentie à la vie sociale, et donc une ouverture mutuelle sur les cultures en présence.

Nous avons souhaité, par ce détour théorique sur les concepts d'assimilation et d'intégration, lever toute ambiguïté sur les définitions que nous retenons et sur les distinctions opérées entre les concepts. Notre approche est clairement constructiviste et interactionniste, et nous rejoignons Akkari et Radhouane lorsqu'ils affirment que :

Il est nécessaire de comprendre le concept d'intégration comme un processus admettant l'existence ainsi que la persistance de spécificités culturelles chez les

populations minoritaires ou issues de l'immigration. C'est en ce sens qu'il se distingue clairement du processus d'assimilation qui vise la disparition des dites spécificités culturelles (Akkari & Radhouane, 2019, p. 72).

Ces précisions étant apportées, nous proposons de revenir au processus d'acculturation, ainsi qu'à la question du développement identitaire des personnes issues de la migration.

Akkari et Radhouane (2019), s'appuyant sur les travaux de Berry et Sam (1997), considèrent les concepts d'assimilation et d'intégration comme des formes possibles de l'acculturation, selon une matrice tenant compte de deux dimensions : la valeur attachée à la préservation de l'identité culturelle d'origine et la valeur attachée au maintien des relations avec le groupe majoritaire.

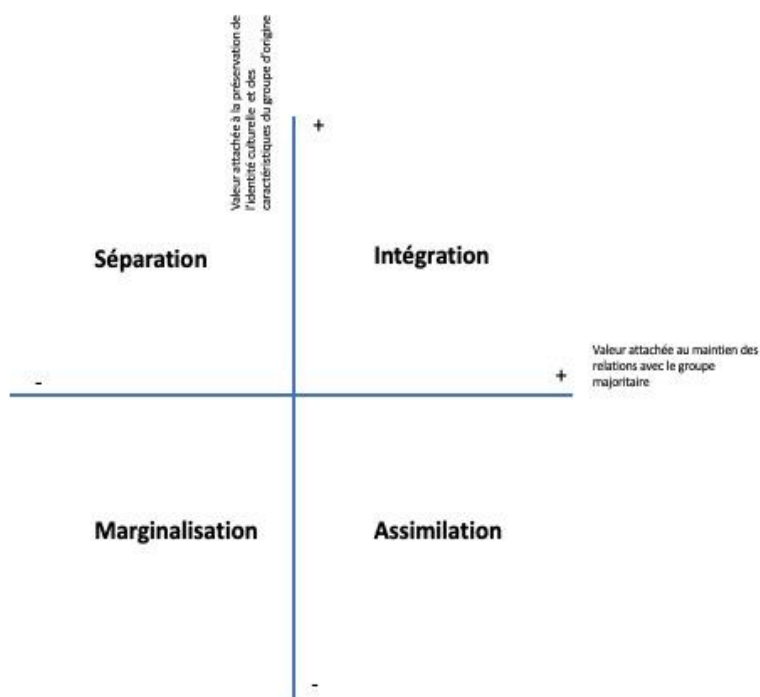


Figure 7 : Stratégies d'acculturation (Akkari&Radhouane, 2019; Berry&Sam, 1997)

Les deux autres cas de figure considérés ici, la séparation et la marginalisation sont donc en lien avec une faible valeur attachée aux relations avec le groupe majoritaire. La séparation, qui combine cette caractéristique avec une grande importance accordée à la culture d'origine, peut être rapprochée du communautarisme dans ce qu'il comporte de rejet de la société d'accueil.

Pour Akkari et Radhouane (2019) qui font référence à des personnes appartenant à des minorités culturelles ou ayant un vécu migratoire :

[L'acculturation] correspond à l'ajustement que doit faire le migrant déraciné de son milieu culturel d'origine et transplanté dans une autre société (Dinello 1977). Quand les groupes ou les individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu, il



se produit des changements, de constantes recompositions des systèmes culturels. L'acculturation est observable à la fois sur le plan collectif et individuel (Akkari & Radhouane, 2019, p. 75).

Lorsqu'il s'agit d'une acculturation choisie ou encore spontanée, on peut aisément concevoir que le processus se déroule sur une durée considérable et puisse concerner plusieurs générations de migration, ce que semblent confirmer les travaux traitant de processus d'intégration et qui montrent un rapprochement progressif des personnes issues de la migration de deuxième, et de troisième génération et plus de la population majoritaire (Bolzman et al., 2003b).

Nous voyons que les travaux de l'école de Chicago, s'ils ne prenaient pas en compte ni la nécessaire réciprocité du processus d'intégration, ni l'importance de la diversité des stratégies d'acculturation ou encore l'importance des contextes, contenaient tout de même des éléments qui, si l'on prête attention à ces facteurs de nuance, demeurent pertinents.

## 6.6.2 Stratégies identitaires

L'acculturation est donc bien un processus à considérer sur plusieurs générations (Bouloudani, 2019). Parmi les facteurs qui contribuent à ce processus, la fonction socialisatrice et intégrative de l'école, transmettrice privilégiée mais parfois inconsciente de la culture de la société d'accueil, nous semble importante à considérer. En effet, la fréquentation de l'école par les enfants joue un rôle d'accélérateur d'acculturation non seulement pour ces derniers, mais également pour leurs parents. Gremion et Hutter (2008) mettent par exemple en évidence les stratégies adaptatives de parents issus de la migration visant l'intégration scolaire et sociale de leurs enfants. Les chercheuses relèvent notamment l'ajustement du projet migratoire, en particulier de la durée initialement envisagée du séjour dans le pays d'accueil, afin de faciliter la formation de leurs enfants.

Un autre aspect relevé, et qui nous intéresse particulièrement ici, est le développement d'une identité plurielle. Pour Gremion et Hutter, qui s'intéressent aux parents d'élèves issus de la migration (2008, p. 136), « les parents mettent en place des stratégies identitaires leur permettant de se situer entre ici et là-bas ; ils se disent Colombiens ou Portugais ou Kosovars etc., vivant en Suisse, ou font preuve d'une attribution identitaire personnelle navigante ».

Pour les autrices, les parents montrent une ouverture d'esprit par rapport à leurs enfants, assistant ainsi à la constitution d'une culture composite par l'acculturation scolaire. En effet, face à cette acculturation, et en dépit de leur lien fort avec la communauté d'origine, on observe :

Une acceptation de l'appartenance plurielle des enfants, une prise en compte de la différence intergénérationnelle induite par la migration. Les parents reconnaissent leur métissage culturel et identitaire – ce sont des enfants de deux pays, de deux cultures – et, dans la majorité des cas, le conçoivent comme un atout, comme un privilège dont il faut tirer le meilleur (Gremion & Hutter, 2008, p. 136).

Un autre signe de cette acculturation particulière au travers de la scolarité des enfants consiste en ce que les autrices nomment « des pratiques langagières mouvantes » (Gremion & Hutter, 2008, p. 137). Elles constatent en effet une implantation progressive de la langue

d'accueil au sein de la famille, portée par les enfants qui importent ainsi la langue de scolarisation.

L'aménagement des valeurs éducatives est également mentionné dans ce contexte. Les parents prennent conscience progressivement de l'existence de normes potentiellement différentes au sein de la société d'accueil. L'école en tant qu'institution, et la fréquentation par leurs enfants de camarades issus de cultures différentes et notamment de la culture majoritaire, y contribuent.

On assiste à un changement dans les relations parents-enfants, et ce notamment par rapport au mode de communication, de prises de décisions et de négociations. Cet élément, tout en étant caractéristique de toutes les familles, du fait des confrontations intergénérationnelles, peut être amplifié lors de la migration dans les familles où les ethnothéories parentales (Bril, Dasen, Sabatier et Krewer, 1999) divergent considérablement de celles de la société d'accueil (Gremion & Hutter, 2008, p. 138-139).

Nous avons introduit le point consacré aux stratégies identitaires en mettant en évidence l'influence de la scolarisation des enfants sur l'évolution des stratégies parentales. Nous proposons de décliner ces stratégies identitaires à un niveau plus individuel. L'intégration des jeunes issus de la migration dans l'école et dans la société d'accueil et les stratégies identitaires mobilisées de manière individuelle viendront donc clore ce chapitre.

#### **6.6.2.1 L'intégration psychosociale des jeunes issus de la migration dans la société d'accueil**

Comme nous l'avons déjà mentionné en l'opposant à l'assimilation, le terme « intégration » est polysémique. Il revêt des significations multiples allant du sens commun à des définitions conceptuelles très élaborées mais pas toujours compatibles entre elles. Il s'applique également à des contextes et à des champs épistémologiques très divers. Dans le cadre de la scolarité, par exemple, on parle abondamment d'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, en opposant fréquemment ce terme à celui d'inclusion sur un continuum. On parle également de politique publique en matière d'intégration des élèves, tout comme, paradoxalement, on peut parler d'intégrer la diversité des élèves...

Notre propos n'est pas d'établir ici une distinction conceptuelle ou de proposer un modèle supplémentaire destiné à situer l'intégration par rapport à d'autres processus. Nous souhaitons plutôt recentrer sa définition dans une perspective constructiviste et en lien direct avec notre sujet de recherche, en nous basant largement sur les travaux de Manço (2006).

Dans son approche, l'auteur conçoit le terme d'intégration comme se rapportant à un concept se déclinant en plusieurs niveaux ou qualités. On dépasse ici l'opposition intégration – assimilation souvent présente dans la littérature. Il propose une définition de l'intégration, tenant compte d'une immigration « envisagée comme un cycle qui s'étend sur plusieurs générations ... ». A chaque cycle correspondent également des modalités particulières d'acculturation, de légitimation et de négociation de la présence dans l'espace public autochtone » (Manço, 2006, p. 57).

S'appuyant sur les travaux Lesthaegue et Surkyn (1996) Manço, 2006, p. 57 considère que l'« immigré » est :

Un agent doué de stratégies plus ou moins formalisées, porteur d'une rationalité propre, interagissant avec un milieu qui lui est étranger, en vue d'objectifs personnels ou collectifs, compte tenu, bien entendu, d'une certaine détermination socio-économique et historique. Cette représentation met l'acteur au cœur du processus d'intégration : ses potentialités socioculturelles, ses motivations psychologiques et ses intérêts économiques induisent le pouvoir d'innover.

L'auteur dégage sept paramètres principaux « contribuant à circonscrire d'un point de vue constructiviste le processus d'intégration sociale des migrants » (Manço, 2006, p. 58) : « la réciprocité du processus d'acculturation, l'intentionnalité des individus en présence, l'historicité des acteurs singuliers et collectifs, la perméabilité des structures sociales, la temporalité du processus d'intégration, la multidimensionnalité du processus d'intégration et l'imprévisibilité de l'issue de la transaction intégrative » (Manço, 2006, p. 58).

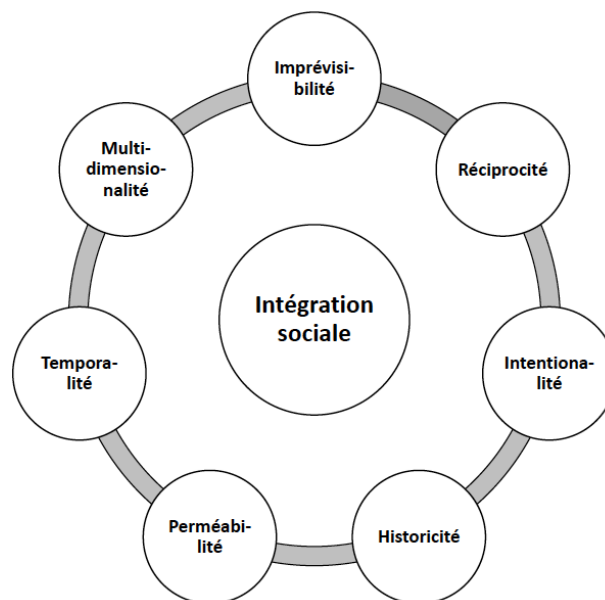


Figure 8 : 7 paramètres de l'intégration sociale, d'après Manço, 2006

Manço (2006) distingue en outre trois catégories de facteurs d'intégration : les facteurs déterministes socioculturels (le handicap socioculturel), les facteurs déterministes sociopolitiques (la reproduction sociale) et les facteurs idiosyncrasiques (l'intentionnalité des acteurs).

Il conclut en rappelant que, dans cette conception constructiviste, l'issue du processus d'intégration dépend de l'interaction entre ces différents facteurs, et insiste sur l'importance « de l'intentionnalité des acteurs sociaux parmi les facteurs explicatifs de l'intégration sociale » (p.78).

C'est donc avec les conduites identitaires, et essentiellement leur dimension individuelle que nous souhaitons conclure ce chapitre

### 6.6.2.2 Conduites identitaires individuelles

Nous n'aborderons pas ici le développement identitaire, largement décrit par la psychologie sociale et se référant au développement de l'individu, pour nous centrer sur quelques éléments permettant de décrire les conduites identitaires. De même, nous restreindrons notre propos principalement à une conception individuelle de ces stratégies.

L'identité est un terme ambigu, dans la mesure où il peut désigner des éléments, objets, quantités, concepts ou idées qui partagent les mêmes caractéristiques (ils sont identiques), ou alors ce qui constitue l'unicité d'un individu.

De même, le terme peut désigner le partage d'une certaine culture commune dans l'usage que l'on peut faire d'identité collective, se rapprochant alors davantage de la conception de l'ethnicité, alors que dans une autre acception, l'identité se décline au niveau de l'individu.

Vinsonneau (2002, p. 4) livre une définition de l'identité que nous retenons. Pour elle :

L'identité peut être comprise comme une dynamique évolutive, par laquelle l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être ; il le fait en reliant, à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent et qui peuvent être de l'ordre des prescriptions sociales et des projets aussi bien que des réalités concrètes. Cette dialectique (au sens d'intégratrice des contraires) offre à chacun les moyens de se rendre semblable à autrui tout en s'en différenciant.

Ce qui fait de l'identité quelque chose propre à chacun, c'est la manière dont elle est construite par l'individu au contact d'un ou de plusieurs environnements successifs. Les aspects culturels et biographiques, l'histoire migratoire, les caractéristiques sociales et politiques de la société d'accueil, ou encore les possibilités d'insertion professionnelle vont contribuer à constituer l'identité individuelle. Cependant, avec des appartenances culturelles partagées, des histoires migratoires comparables, une société d'accueil identique, ce sont les particularités individuelles, les variables dispositionnelles, les stratégies de coping ou les capacités de résilience, qui, finalement, vont opérer des distinctions identitaires entre les individus.

Pilote (2006, p. 42) considère que « l'identité se présente comme une construction combinant, de manière originale pour chaque individu, quatre dimensions : la langue, la culture, l'appartenance et les rapports de pouvoir ». L'autrice parle de négociation identitaire entre trois pôles : 1) « les identités attribuées dans l'environnement » qui poussent l'individu à se rapprocher, par désir d'appartenance, de certains groupes, 2) « l'identité revendiquée par l'individu en fonction des avantages (ou désavantages) perçus » qui incite l'individu à se positionner en fonction des opportunités proposées par la société, et 3) « l'identité visée à travers des projets individuels » qui débouche sur des reconstructions identitaires et une certaine distanciation de l'environnement social (Pilote, 2006, p. 42).

L'identité semble indissociable de l'altérité. Elle se constitue dans le rapport à l'autre. Pour Manço (2006, p. 113), elle « n'est ni un rapport réflexif à soi, ni l'appropriation exclusive des propriétés d'autrui ». Le processus identitaire se rapproche en cela de la définition que nous avons retenue de l'intégration. Par opposition, un contexte assimilationniste nuirait au déroulement harmonieux du processus.

L'auteur propose quatre combinaisons possibles des stratégies et postures identitaires des personnes issues de la migration, en fonction de deux axes : acculturation et personnalisation.

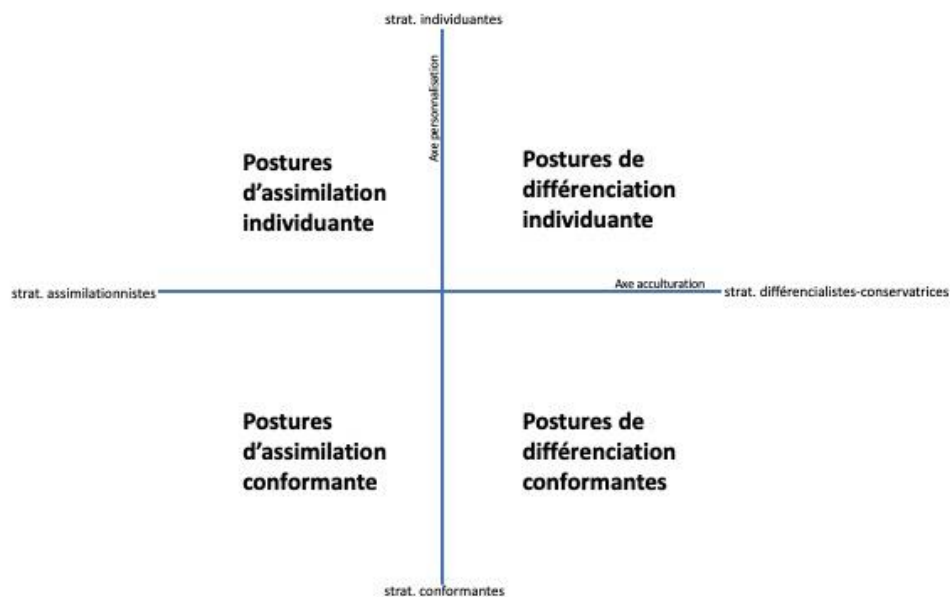


Figure 9 : stratégies et postures identitaires (d'après Manço, 2006)

La posture d'assimilation individuante correspond à une volonté « de répondre aux exigences de l'assimilation « pragmatique » dans le pays d'installation, sans négliger la conservation « ontologique » de la culture familiale » (Manço, 2006, p. 152). Dans cette perspective, on cherchera des similitudes entre culture et société d'origine et celles d'accueil, afin de trouver des cohérences et d'éviter les conflits.

La posture d'assimilation conformante caractérise plutôt une démarche individuelle visant une appropriation des caractéristiques de la culture majoritaire. Elle résulte d'un désir de changer de groupe d'appartenance et « de rendre invisibles les caractéristiques individuelles qui rappellent l'origine étrangère » (Manço, 2006, p. 150).

La différenciation individuante combine la stratégie de différenciation et celle d'individuation. Elle implique une posture active de l'individu, cherchant à concilier l'affirmation de la culture d'origine et l'importance de la culture d'accueil. « Ces attitudes sont inscrites dans un cadre temporel, les actions et les projets énoncés devant aboutir au déploiement d'une ethnicité spécifique et valorisée dans le pays d'accueil » (Manço, 2006, p. 153-154).

Pour sa part, la posture de différenciation conformante « correspond à une survalorisation de la fonction ontologique (être). Elle résulte de l'acceptation du conflit culturel société d'installation/groupe migrant et conduit à une attitude de surenchère par rapport à la différence culturelle » (Manço, 2006, p. 151). Cette stratégie est une forme de repli identitaire et d'exacerbation de la culture d'origine. Lorsqu'elle est collective, elle peut conduire au communautarisme et au refus du contact avec la société d'accueil.

Le processus d'acculturation peut donc s'accomplir de manière plus ou moins harmonieuse et permettre l'émergence chez l'individu d'une identité culturelle nouvelle, composant culture d'origine et culture d'accueil. Les mécanismes d'ethnicisation mentionnés plus haut peuvent cependant perturber le processus. Les velléités de domination de certains groupes ethniques

peuvent entraver l'acculturation choisie ou spontanée des membres d'un autre groupe en réduisant leur appartenance à des traits stéréotypiques.

En conclusion de ce chapitre, nous souhaitons revenir sur l'intérêt du concept de résilience pour comprendre et interpréter les processus identitaires. La recension des facteurs de protection proposée plus haut fait apparaître un certain nombre de points en lien avec l'école, son organisation et ses acteurs. Dans la perspective d'une recherche visant à mettre en évidence non seulement des éléments significatifs issus du parcours de formation de futurs et jeunes enseignants issus de la migration, mais également à évoquer leur propre perception de pratiques pédagogiques favorables à la réussite scolaire et éducative, il nous semble judicieux d'aborder au chapitre suivant quelques éléments illustrant l'état de la recherche en la matière.

## Chapitre 7 Pratiques et conditions pédagogiques favorables à la réussite scolaire et éducative

Ce chapitre reprend donc une partie des facteurs de protection abordés plus haut et propose un focus particulier sur les pratiques et conditions susceptibles de favoriser la réussite scolaire et éducative, avec une attention particulière sur les élèves issus de la migration.

Pour Bader et Fibbi (2012, p. 28) :

Les enfants de migrants, issus d'une famille modeste et parvenant à avoir un parcours scolaire exemplaire, font état de résilience. Les structures de formation jouent ici un rôle important puisqu'elles fournissent à ces enfants des ressources qui leur permettent de développer cette faculté de protection (Gakuba, 2004: 5). En effet, face à un contexte de départ défavorable à la mobilité sociale, la formation devient à la fois un refuge et une porte d'entrée vers un avenir meilleur.

Cette citation introduit bien ce point et notre intention de mettre en évidence ce qui, de la part de l'école et des enseignants, est susceptible de constituer des ressources favorisant les réussites scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Nous ferons ici une rapide recension centrée sur le contexte scolaire, en tentant autant que possible d'éviter des redondances avec le point précédent.

Nous n'ignorons pas que certains facteurs structurels et relevant des politiques éducatives ou migratoires tels que le moment où intervient la première sélection scolaire, la disponibilité de structures préscolaires et l'incitation à les fréquenter, le statut de migrant, ou encore d'autres en lien avec l'histoire migratoire des personnes, tel que l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil sont souvent cités pour leur influence sur le parcours de formation des élèves issus de la migration. Nous choisissons cependant de ne pas les traiter ici, préférant nous concentrer sur les niveaux des microsystèmes et des méso-systèmes, et donc sur des facteurs sur lesquels l'école, à l'échelle de l'établissement scolaire, des enseignants et des familles ou des institutions de formation des enseignants, peut avoir prise. Nous n'avons pas non plus la prétention d'en réaliser une présentation exhaustive et nous nous focalisons ici sur ceux qui nous semblent les plus pertinents.

### 7.1 Le climat scolaire

Le concept de climat scolaire nous semble constituer une bonne entrée dans cette thématique. Nous optons pour une définition globale du concept, impliquant non seulement la classe et ce qui s'y passe, mais également, toujours dans une perspective écosystémique, les interactions entre les protagonistes du système éducatif et les interactions de l'école avec son environnement. Pour Blaya (2006b, p. 16), « le climat scolaire est une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif ».

Concernant l'approche du concept qu'il convient d'adopter, pour Debarbieux (2006, p. 16), « le choix d'une approche systémique et contextuelle apparaît dominant dans la littérature récente, et un fort consensus existe pour considérer le climat scolaire non seulement comme un état donné, mais aussi comme le résultat d'un processus complexe et mouvant ».

Pour Debarbieux et al. (2012, p. 3), qui citent le *School Climate Center* :

Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

Janosz, Georges & Parent (1998), proposent d'aborder le climat scolaire sous cinq angles : « le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance » (Janosz et al., 1998, p. 292). Le climat relationnel est assimilable au climat social et se réfère aux relations entre les individus. Le climat éducatif se réfère à la perception par le milieu de l'école comme véritable lieu d'éducation. Le climat de sécurité se rapporte au fait de réunir les conditions permettant la concentration nécessaire aux apprentissages scolaires. Le climat de justice est en lien avec la perception de décisions et d'évaluations équitables de la part des adultes et d'une reconnaissance des efforts consentis. Enfin, le climat d'appartenance qui se caractérise par la fierté ressentie du fait de fréquenter l'institution, l'importance qui lui est attribuée comme milieu de vie et l'adhésion aux valeurs que cette institution véhicule.

Nous voyons bien l'utilité de ces définitions et du concept de climat scolaire pour l'analyse du parcours de formation de futurs et de jeunes enseignants ainsi que pour l'interprétation de leurs observations et propositions d'action visant une plus grande réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Deux points restent à préciser cependant. D'une part, le lien entre climat scolaire et réussite scolaire et éducative, s'il semble évident, nécessite des précisions. D'autre part, nous souhaitons nous intéresser au climat scolaire dans une perspective interculturelle, ce qui peut impliquer quelques spécificités.

### 7.1.1 Climat scolaire et réussite scolaire et éducative

Le terme de réussite scolaire peut paraître étriqué s'il est utilisé pour désigner l'atteinte des objectifs d'apprentissages scolaires ou le non-redoublement. La réussite scolaire induit donc l'idée d'échec scolaire en considérant que c'est celui de l'élève, mais sans interroger l'éventuel échec de l'école. Par ailleurs, l'adjonction du qualificatif « scolaire » à la notion de réussite peut laisser penser qu'on ne s'intéresse qu'à la question des apprentissages. Ce serait faire l'impasse sur le rôle de l'école et sa finalité dans le développement de la citoyenneté de l'individu, de son insertion sociale et professionnelle. Cette vision étroite reviendrait à déconnecter l'école de la société. Comme l'affirme Glasman (2007, p. 75) :

L'existence d'un enfant ou d'un adolescent ne se limite pas à ce qu'il vit à l'école, dans l'école et pour l'école. Même si cette dernière est devenue l'instance hégémonique de socialisation de l'enfance et de l'adolescence, même si la préoccupation scolaire envahit parfois le quotidien des familles, il n'y a pas qu'elle dans leur vie. Et ce n'est pas seulement là que l'on apprend.

L'utilisation du terme réussite éducative s'est progressivement substituée à celui de réussite scolaire afin de prendre en compte ces dimensions qui pourraient être occultées. Feyfant,



dans une revue de littérature sur la question, met en évidence que l'usage de la notion est avant tout institutionnel : « la réussite éducative est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes » (Feyfant, 2014, p. 4). L'autrice note l'intrication entre réussites scolaire et éducative et l'interdépendance entre les deux notions.

Le recours à la terminologie « réussite scolaire » est donc insatisfaisant à nos yeux en ceci qu'il risque d'occulter le rôle socialisateur et citoyen de l'institution scolaire. Pour sa part, l'utilisation de la notion de « réussite éducative » n'est pas entièrement satisfaisante non plus. Si elle introduit avec pertinence les enjeux citoyens et sociétaux de la réussite, son usage, notamment dans le cadre des politiques éducatives, revêt un si grand nombre de dimensions que le risque est réel que l'attention soit focalisée sur des acteurs périphériques à l'école en oubliant les nécessaires interactions avec elle. Nous préférons pour notre part opter pour un maintien des deux qualificatifs et parler de réussite scolaire et éducative.

Les recherches portant sur les effets du climat scolaire et la réussite des élèves (voir par exemple Debarbieux) portent principalement sur la dimension scolaire de la réussite, dans son acception étroite d'effets sur les apprentissages et les résultats scolaires. Ces effets sont à considérer d'un point de vue systémique et dans la perspective d'influences mutuelles : un climat scolaire positif a un effet sur les apprentissages des élèves, lesquels agissent sur le climat scolaire. La qualité des relations enseignants-élèves ainsi que la dimension sécuritaire du climat scolaire sont particulièrement mises en évidence.

Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette (2015), dans le contexte québécois, prennent en compte une conception plus large de la réussite scolaire en y incluant les notions de persévérance (par opposition au décrochage) et de diplomation. Les auteurs mentionnent notamment que :

Parmi les composantes du climat scolaire les plus influentes dans la prévention du décrochage scolaire, Lessard et ses collaborateurs (2010) nomment la qualité des relations enseignants-élèves. La participation des élèves dans leur milieu contribue à développer leur engagement et leur attachement envers leur école (implication au sein de comités ou d'équipes sportives) (Joselowsky, 2007). De plus, les écoles efficaces en termes de réussite scolaire sont gouvernées par une direction d'école soutenante plutôt que contrôlante, qui sait susciter l'action et la coopération au sein de son équipe (Hoy, Sweetland, & Smith, 2002 ; Janosz, 2000) (Poulin et al., 2015, p. 10).

Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) montrent également un effet indirect de l'implication parentale, considérée comme composante du climat scolaire, sur la réussite des élèves et attirent l'attention sur l'importance de la collaboration école-familles.

Toutes les études ne convergent cependant pas pour affirmer les effets positifs du climat scolaire sur la réussite scolaire et éducative. Poulin et al. (2015, p. 11) évoquent notamment des différences méthodologiques qui peuvent amener à des résultats différents et à mettre en évidence d'autres facteurs plus influents.

Nous pensons pour notre part utile de développer davantage ici deux dimensions du climat scolaire qui émergent de la littérature consultée : la relation enseignants-élèves et la participation parentale.

### 7.1.1.1 Importance de la relation enseignants-élèves

Parmi les facteurs signalés pour leur influence positive sur le climat scolaire, la relation entre élèves et enseignants semble jouer un rôle de premier plan. Il nous semble pertinent de distinguer d'une part les pratiques pédagogiques d'une part et les attitudes d'autre part. Comme l'affirment Debarbieux et al. (2012, p. 4) en se référant aux travaux de l'OCDE :

La relation entre les enseignants et les élèves relève tant d'un système social, des normes partagées, du sens de la communauté que d'un état d'esprit général renvoyant à l'idée que se font la direction et les enseignants sur ce que doivent être les relations avec les élèves. De la qualité de ces relations dépend la qualité du climat scolaire.

Pour leur part, Janosz et al. (1998) accordent une attention particulière à une dimension du climat scolaire qu'ils nomment climat relationnel. En soulignant son effet positif sur les apprentissages et le développement psychosocial des élèves, ils soulignent que :

Cette dimension concerne les relations entre les élèves, entre les enseignants, mais aussi entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants et la direction. La qualité du climat relationnel est tributaire de trois facteurs: (1) la chaleur des contacts interpersonnels, (2) le respect entre les individus et (3) l'assurance du soutien d'autrui (Janosz et al., 1998, p. 293).

Si la première dimension du climat scolaire que nous avons retenue est interne à la classe, une autre dimension met en évidence également en évidence l'intérêt de l'implication parentale dans la scolarité des enfants pour leur réussite scolaire et éducative.

### 7.1.1.2 Intérêt d'une incitation à la participation parentale à l'accompagnement de la scolarité

De nombreuses recherches mettent en évidence l'importance de la prise en compte et de l'implication des parents dans le cadre des interventions scolaires et éducatives. Par exemple, pour Terrisse et ses collègues :

La prise en considération des compétences éducatives parentales (les valeurs, les attitudes, les comportements et les pratiques) et la reconnaissance du rôle de ces compétences («empowerment») dans l'éducation des enfants constituent des déterminants importants de la réussite scolaire (Dunst, Trivette et Deal, 1988 ; Terrisse et Boutin, 1994) (Terrisse et al., 2008, p. 56).

Pour les auteurs, il y a un enjeu visant une meilleure réussite scolaire et éducative dans l'amélioration des compétences des parents et dans la favorisation de leur implication, non seulement dans la scolarité, mais également dans le développement de leur enfant en amont de sa scolarisation.

Si l'on considère que les élèves issus de la migration sont particulièrement à risque d'échec, de décrochage, ou encore d'orientation vers des voies de formation à exigences élémentaires, l'implication de leurs parents dans leur scolarité revêt une importance encore plus grande. Cependant, des obstacles spécifiques viennent complexifier cette implication.

Il convient tout d'abord de relever certains préjugés à l'origine de malentendus entre l'école et les parents issus de la migration. La situation est en effet paradoxale entre les protagonistes. Changkakoti et Akkari (2008) soulignent l'asymétrie des relations entre parents et enseignants :

Les parents peinent à trouver grâce aux yeux des enseignants : ils sont perçus comme démissionnaires, inadéquats, absents lorsqu'ils sont socioculturellement différents ; envahissants, contrôlants lorsqu'ils proviennent de classes aisées. Les familles proches du modèle éducatif dominant accusent l'école de nivellement par le bas, alors que les familles plus éloignées de la culture scolaire lui reprochent son incapacité à assurer insertion et promotion sociales (Changkakoti & Akkari, 2008, p. 420).

Les stéréotypes et préjugés culturels sont souvent avancés comme explications probables des difficultés scolaires effectivement rencontrées, supposées ou anticipées. L'anticipation de difficultés scolaires est parfois justifiée par les professionnels par le fait que la langue parlée à la maison est différente de la langue de scolarisation et/ou par la conviction que les parents ne pourront pas accompagner la scolarité de leur enfant.

Kalubi et Lesieux (2006) soulignent eux aussi les rôles paradoxaux joués par les enseignants par rapport aux familles, mais également l'importance de ces rôles sur la formation des représentations parentales concernant l'école :

Les enseignants jouent ... des rôles paradoxaux, mettant tantôt en évidence une volonté de déléguer des pouvoirs aux représentants des familles, tantôt une volonté de contrôle qui s'accompagne de non-dits, de jeux de coulisse, de nombre d'implicites et de différentes manœuvres d'imposition ... . Par ailleurs, les attitudes des parents dépendent essentiellement des représentations développées au sujet de l'école et du rôle des enseignants (Kalubi & Lesieux, 2006, p. 569).

Dans le cas de parents issus de la migration, cette question des représentations peut constituer des implicites qui jouent un rôle crucial dans la relation avec l'école. A l'influence de l'expérience scolaire personnelle sur les représentations, qui concerne tous les parents, vient s'ajouter le fait que cette expérience a pu se dérouler dans un contexte et un environnement culturel qui sont inconnus des enseignants issus de la culture majoritaire. De manière générale cependant, les parents semblent faire davantage confiance aux enseignants que l'inverse (Deslandes et al., 2007) et valorisent beaucoup l'école. Changkakoti et Akkari (2008) citant une analyse de Boethel (2003) portant sur 64 études rappellent que : « quelle que soit l'appartenance ethnique, culturelle ou sociale, la plupart des familles ont pour leurs enfants des aspirations scolaires élevées » (Changkakoti & Akkari, 2008, p. 424).

Les malentendus entre enseignants et parents issus de la migration sont donc entretenus par les implicites, les paradoxes, et un certain ethnocentrisme (Ogay & Edelmann, 2011). Par ailleurs, la participation parentale se heurte à des obstacles liés à leurs conditions d'existence (par exemple : horaires incompatibles des réunions, transport, absence de solutions de garde pour les jeunes enfants) ou à la migration (différences linguistiques et/ou culturelles, manque d'informations, expériences de discrimination ...), et qui peuvent être sous-estimés par les enseignants.

Face aux difficultés et obstacles évoqués, la piste de la décentration culturelle (Kanouté, 2003) est prometteuse. Cohen-Emerique (2015) en fait la première étape d'une approche interculturelle en trois phases, la seconde étant la découverte du cadre de références de l'autre et la troisième étant la négociation-négation.

L'autrice définit la décentration comme un processus de prise de distance réflexive du sujet, tenant compte de « son propre cadre de références en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle, etc.), élaborées de façon unique en relation avec son histoire personnelle » (Cohen-Emerique, 2015, p. 177).

La prise de conscience sans culpabilité des réflexes ethnocentriques et une démarche de décentration sont donc des conditions fondamentales pour le développement d'une collaboration école-familles migrantes de qualité, piste digne d'intérêt pour favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves par le renforcement de l'implication parentale dans la scolarité.

Périer (2017, 2019) attire cependant l'attention sur les limites d'une politique qui considérerait que l'unique solution de renforcement de la réussite scolaire et éducative des élèves passe par l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. Il met également en évidence certains paradoxes, parmi lesquels le fait que la coopération « jugée « nécessaire » pour la réussite de tous les élèves ... exerce indirectement une pression normative sur les parents dont la participation ou la collaboration est désormais attendue, voire requise, et *a fortiori* lorsqu'elle ne semble pas acquise » (Périer, 2017, p. 231). S'agissant de ces dernières situations, il mentionne en particulier « les quartiers populaires ou d'éducation prioritaire, qui concentrent les familles issues de la migration les moins acculturées au monde scolaire et dont les enfants sont les plus exposés à la difficulté ou à l'échec scolaire » (Périer, 2017, p. 231).

Une autre voie relevée pour ses effets positifs dans la littérature est celle des approches interculturelles en éducation. Pour Akkari et Radhouane (2019, p. 14) :

Les approches interculturelles en éducation se réfèrent aux adaptations nécessaires des systèmes éducatifs à la réalité pluriculturelle des sociétés contemporaines. Elles sous-tendent des efforts réciproques de compréhension et d'acceptation entre les individus, les groupes et les pays. Elles supposent une conception dynamique et évolutive de la culture, car celle-ci fait l'objet d'évolutions internes et d'influences externes.

Les auteurs identifient cinq groupes de concepts centraux des approches interculturelles : la culture comme apport de sens au vécu individuel et collectif, l'identité culturelle et le biculturalisme ; l'ethnocentrisme et le relativisme culturel proposé comme posture destinée à le contrer ; l'égalité, la différence et la justice sociale ; l'assimilation, l'intégration et la reconnaissance qui méritent d'être définis et dont l'utilisation mériterait d'être davantage précisée ; et enfin les processus d'enculturation et d'acculturation (Akkari & Radhouane, 2019).

La question des approches culturelles en éducation nous incite à nous intéresser à un concept plus large, faisant le lien entre climat scolaire et interculturalité, celui de climat scolaire interculturel. Au-delà de perspectives prometteuses en termes de réussite éducative et scolaire, cette piste semble peut-être plus susceptible d'encourager également l'implication

parentale que les injonctions à coopérer dont l'efficacité est mise en doute par Périé (2017 ; 2019). Nous y consacrons le point suivant en nous basant principalement sur les travaux d'Archambault.

### 7.1.2 Climat scolaire interculturel

Il nous paraît pertinent, pour clore ce point en lien avec les pratiques et conditions pédagogiques favorables à la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration, de revenir brièvement sur la question du climat scolaire et de nous intéresser à la focale sur l'interculturalité proposée par Archambault et al. (2018, 2019). Les auteurs relèvent que si le climat scolaire est le produit des interactions entre l'ensemble des acteurs concernés par l'école, alors la diversité culturelle y est également représentée, mais que cela a peu été traité par la recherche. Ils proposent cinq dimensions du climat scolaire interculturel :

Allant des plus systémiques aux plus individuelles, soit 1) l'engagement de l'école en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la collectivité, 2) le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les pratiques en classe et dans les normes et les règlements des établissements, 3) les attitudes du personnel à l'égard des élèves et des familles d'origines diverses et de la diversité en général, 4) la qualité des relations interculturelles entre les élèves et le personnel d'origines diverses et, enfin, 5) le soutien de l'école à la construction identitaire des jeunes issus de la diversité (Archambault et al., 2018, p. 121).

Ces dimensions reprennent largement les caractéristiques du climat scolaire déjà développées par les auteurs précédemment cités, en apportant une attention particulière à des aspects cités plus haut pour leur potentialité à répondre aux besoins spécifiques des élèves et des familles issus de la migration.

La première dimension, « l'engagement de l'école en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves et la collectivité » se traduit au travers des pratiques quotidiennes au sein de l'établissement et des classes. La prise en compte de l'environnement socioculturel dans lequel l'école est implantée et les actions visant à intensifier les relations entre l'école, les familles et la communauté en font partie. Une prise de conscience des attitudes ethnocentriques et une décentration culturelle sont directement concernées par cet engagement.

La deuxième dimension, concernant « le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les pratiques en classe et dans les normes et les règlements des établissements », implique l'institution scolaire à différents niveaux, de la politique éducative à l'action pédagogique au sein de la classe, en passant par la collaboration école-familles. Il s'agit de valoriser les langues et cultures d'origine, notamment en autorisant les élèves à utiliser leur langue maternelle dans différents contextes. Elle concerne les activités pédagogiques visant une ouverture aux cultures et aux langues, mais également le recours à des moyens, humains ou matériels, visant à communiquer dans différentes langues, avec les élèves et les parents. L'incitation par des recommandations émanant du niveau politique et l'implication des directions nous semblent indispensables pour que le développement de ces

pratiques ne relève pas uniquement de l'initiative individuelle de quelques enseignants mais dépasse le niveau de la classe pour impliquer l'établissement.

Les « attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles » « renvoient tant aux perceptions et attitudes des enseignants, des professionnels ou des autres acteurs scolaires envers les élèves issus de la diversité et leurs familles qu'aux attentes qu'ils ont à l'égard de ces élèves » (Archambault et al., 2018, p. 123). Cette troisième dimension nous semble relever également de différents niveaux, notamment celui de la politique scolaire et des projets de l'établissement (dimensions 1 et 2), mais impliquer également la formation du personnel, en particulier des enseignants si l'on considère le rôle joué par ceux-ci dans le climat scolaire et aux liens évoqués avec la réussite scolaire et éducative.

La quatrième dimension, « la qualité des relations interculturelles entre les élèves et le personnel d'origines diverses », concerne autant les relations des élèves avec leurs pairs, issus ou non de la migration, qu'avec le personnel de l'école. Elle prend également en compte les relations entre les membres du personnel, issus ou non de la migration. Tout comme la précédente elle nous semble relever autant du *leadership* de la direction que de la sensibilisation du personnel à la nécessité de décentration et d'ouverture culturelle. Citant diverses recherches, Archambault et al. (2018, p.124) relèvent que :

Les études suggèrent que le fait d'entretenir de bonnes relations avec les enseignants semble particulièrement important pour les élèves issus de l'immigration, et notamment pour les élèves de première génération qui ont moins de repères dans le système scolaire du pays d'accueil. ... Les élèves immigrants semblent réellement bénéficier du soutien des enseignants et d'autres membres du personnel scolaire, qui peuvent les guider dans leur compréhension de l'école et de ses normes (D'Amato, 1993; Heath, 1983).

Nous retrouvons des considérations mises en évidence de manière générale par les travaux sur le climat scolaire (Debarbieux et al., 2012; Janosz et al., 1998), ciblant ici particulièrement les élèves issus de la migration. Nous relevons par ailleurs que l'origine du personnel n'est pas ciblée et que, dans la conception du climat interculturel présentée ici, il n'est pas postulé pour y contribuer qu'il soit déterminant, pour un enseignant, d'être issu de la migration. C'est bien l'ensemble du personnel, et des élèves, qui est concerné par l'instauration de ce climat scolaire interculturel.

La dernière dimension a trait au sentiment d'appartenance. « Le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration » implique que l'école et les enseignants proposent des activités et des projets visant à permettre aux élèves de développer une identité conciliant culture d'origine et culture de la société locale, langue maternelle et langue d'enseignement.

Alors que Poulin et al. (2015) évoquaient certaines limites sur l'association entre climat scolaire et réussite éducative et scolaire, de manière critique, Archambault et al. (2019) relèvent que, si de manière générale le lien entre climat scolaire et réussite scolaire et éducative des élèves est plutôt bien documenté par la recherche, les résultats associant climat scolaire interculturel et réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration sont plus

lacunaires. C'est précisément l'objet d'un projet de recherche quantitatif et qualitatif mené au Québec dans treize écoles réparties dans 4 villes.

L'étude visait quatre objectifs : 1) l'évaluation des différentes dimensions du climat interculturel dans l'établissement, 2) la mise en évidence des différences observées à cet égard en fonction de la génération de migration, du genre des élèves et de l'implantation géographique des établissements, 3) l'exploration de l'association entre le climat interculturel perçu par les élèves et leur engagement et leurs performances scolaires, et enfin 4) l'identification de pistes d'action à l'intention des établissements (Archambault et al., 2019) Nous ne revenons pas ici en détail sur les résultats de l'étude, mais nous nous contentons de mentionner quelques éléments saillants mettant en lien les échelles du climat interculturel et le rendement scolaire (en français et mathématiques) ainsi que les aspects comportementaux, cognitifs et affectifs.

Les résultats globaux montrent en effet que l'ensemble des dimensions du climat scolaire interculturel est associé à l'engagement comportemental, cognitif et affectif, ainsi qu'au rendement en mathématiques et français. De manière générale, on note un plus grand engagement des élèves issus de migration, surtout de première génération, par rapport à ceux de troisième génération et davantage au niveau de l'engagement affectif et cognitif (pas de différence en matière de comportement). Concernant le rendement scolaire, les élèves issus de la migration ont des résultats en français plus faibles que les élèves de troisième génération et plus, mais comparables en mathématiques.

Concernant les élèves issus de la première génération de migration, plus que pour ceux de deuxième ou troisième génération, les résultats montrent l'importance d'avoir des amis d'autres origines que soi. Ceci est associé à l'engagement cognitif et au rendement scolaire en mathématiques et en français. Toujours pour les élèves de première génération, l'opportunité de pouvoir aborder divers sujets personnels avec des élèves ayant une autre origine que soit est également associée à l'engagement cognitif et au rendement scolaire en français (Archambault et al., 2019).

Pour les élèves de deuxième génération, les échelles associées le plus fortement à l'engagement et au rendement scolaire sont différentes :

Pour tous les élèves, le fait de percevoir que l'école valorise les relations harmonieuses entre élèves d'origines diverses est associé à un niveau d'engagement plus élevé et à de meilleures notes en français, mais pas en mathématiques ... . Si les résultats indiquent que la collaboration école-famille et l'accueil réservé aux parents par l'école sont associés positivement au rendement scolaire des élèves issus de l'immigration en français et en mathématiques, cet effet serait plus important pour les élèves de 2e génération (Archambault et al., 2019, p. 24-25).

Les auteurs relèvent également des spécificités pour les élèves de troisième génération et plus, particulièrement en lien avec les dimensions justice et équité du climat scolaire, mentionnées pour leur association avec l'engagement cognitif et le rendement en français et mathématiques. Il en est de même pour les échelles mesurant la place importante faite à la diversité ethnoculturelle et religieuse, ou encore les relations chaleureuses avec les enseignants, ainsi que la perception d'attentes et de rétroactions positives de leur part. Les auteurs notent que pour toutes ces échelles, l'association est plus forte pour les élèves de troisième génération et plus, considérés comme non issus de la migration, que pour les élèves de première et deuxième génération, considérés comme issus de la migration. Par ailleurs, la perception d'écart entre les valeurs de l'école et celles de leur famille est associée

négalement à l'engagement scolaire ainsi qu'au niveau affectif et comportemental uniquement par les élèves de troisième génération et plus (Archambault et al., 2019).

Nous avons proposé dans ce chapitre une revue des conditions et pratiques favorables à la réussite scolaire et éducative. Nous allons dans le prochain chapitre nous intéresser aux acteurs principaux de ces pratiques, à savoir les enseignants. Nous partirons de considérations générales sur la profession enseignante pour proposer une attention particulière sur les enseignants issus de la migration.



## Chapitre 8 Les enseignants issus de la migration

La trajectoire jusqu'au choix d'une formation à l'enseignement et à l'insertion professionnelle d'enseignants issus de la migration est un élément central de notre questionnement de départ. Y a-t-il des éléments propres au statut migratoire qui ont pesé sur ce choix ? Y a-t-il des éléments de parcours de formation spécifiques à cette population ? L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration est-elle comparable à celle de leurs pairs issus de la population majoritaire ? Nous tentons ici d'apporter quelques éléments théoriques permettant de baliser cette thématique.

Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007), citant Bordigoni, Demazière & Mansuy (1994) proposent la définition suivante de l'insertion professionnelle : « un processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action, des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques sur le marché du travail et des héritages socioscolaires » (Bourque et al., 2007, p. 12).

Girinshuti pour sa part (2017) distingue trois étapes de cette insertion : le choix du métier, l'accès à l'emploi et l'insertion subjective. C'est sur les deux premières étapes que nous allons d'abord concentrer notre attention.

### 8.1 Choix de se former, trajectoires et choix du métier d'enseignant

Le choix de se former, la capacité à s'engager dans une formation, à l'enseignement ou dans un autre domaine, se réfèrent à des caractéristiques motivationnelles. Les variables dispositionnelles ainsi que la dimension qualitative de l'engagement nous amènent à nous intéresser aux représentations initiales des étudiants quant à la valeur et aux apports de la formation qu'ils ont entreprise.

La disposition à s'engager, ou non, dans la formation se rapproche de la notion de motivation traitée par Bourgeois (1998). Se référant à d'autres auteurs, dont Cross (1982), il affirme que :

La décision de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux, à savoir d'une part la valeur (*value*) attribuée par le sujet à la formation envisagée, et d'autre part l'espérance de réussite dans cette tâche (*expectancy*). (Bourgeois, 1998, p. 102).

Pour l'auteur, la perception de bénéfices potentiels et les chances estimées de succès au terme de la formation sont des incitateurs importants d'engagement de l'individu dans la formation.

Bourgeois s'intéresse particulièrement à la manière dont se construit, chez le sujet, la motivation à entreprendre une formation et « plus précisément le sens et la valeur qu'il lui donne, dans la singularité des interactions entre ses dispositions internes d'une part, et son environnement d'autre part, à un moment donné de sa trajectoire » (Bourgeois, 1998 p. 104). En plus des variables dispositionnelles, les incitations externes à se former (et/ou liées à la trajectoire de vie) sont à considérer.

Cette perspective est également reprise par Kaddouri (2011) lorsqu'il s'intéresse aux motifs identitaires des formes d'engagement en formation.

Carré et Fenouillet mettent en évidence trois processus motivationnels en lien avec l'engagement dans la formation : la valeur, l'auto-efficacité et le sentiment d'autodétermination. « La motivation globale du sujet se construira à l'articulation entre facteurs liés au but et facteurs liés au moyen en soi. Ce seront six mécanismes différents qui régiront ... la motivation à se former » (Carré & Fenouillet, 2011, p. 285). Cette conceptualisation peut s'avérer pertinente dans le cadre du traitement des données récoltées auprès d'étudiants issus de la migration et dans la catégorisation des motifs de choix professionnels évoqués.

<b>Processus motivationnel</b>	<b>Lié au but final de l'action</b>	<b>Lié au moyen de formation</b>
Valeur	Importance perçue des motifs d'engagement en formation	Instrumentalité perçue des moyens de formation
Auto-efficacité	Attente de résultats relatifs aux motifs d'engagement	Sentiment d'efficacité à réaliser les activités de formation
Sentiment d'auto-détermination	Degré de liberté dans le choix des motifs d'engagement	Degré de liberté dans le choix des moyens de formation

Tableau 9 : Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes (Carré & Fenouillet, 2011)

### 8.1.1 Trajectoires de formation

Considérant les personnes issues de la deuxième génération de migration, Bolzman et al. (2018) proposent de considérer les trajectoires de formation au secondaire II selon le critère de continuité ou de discontinuité des parcours, ainsi que la possibilité pour ces parcours d'aboutir à une diplomation : trajectoires qualifiantes ou bloquées. Ils obtiennent ainsi quatre cas de figure : les trajectoires continues qualifiantes, les trajectoires continues bloquées, les trajectoires discontinues qualifiantes et les trajectoires discontinues bloquées. Dans le cadre de notre recherche, ce sont les deux types de trajectoires qualifiantes qui nous intéressent particulièrement. Les trajectoires continues qualifiantes concernent des jeunes dont le parcours de formation n'a pas été interrompu depuis le début de leur scolarité ou depuis leur arrivée en Suisse. Selon l'étude de Bolzman et al. (2018), si les jeunes correspondant à ce type de trajectoires n'ont pas connu de difficultés scolaires importantes, ils ont cependant dû prendre leurs marques et surmonter souvent des difficultés liées à la langue d'enseignement, différentes de leur langue maternelle. Pour des jeunes arrivés en cours de scolarité, la constitution de réseaux au sein de l'école a été importante, ainsi que le recours à des soutiens formels (proposés au sein de l'école ou de structures associatives) et informels (camarades et famille).

Les trajectoires discontinues qualifiantes présentent quant à elles plusieurs cas de figure : redoublement, interruption de formation, changement de voie de formation à la suite de l'orientation en fin de scolarité primaire ou de scolarité obligatoire, recours à des passerelles, changement d'orientation professionnelle... Ces trajectoires nécessitent donc une durée plus importante que les précédentes pour parvenir à une première diplomation. Au sujet des jeunes (dans le contexte de leur recherche (il s'agit de jeunes arrivés en Suisse entre 12 et 17 ans) concernés par ce profil, Bolzman et al. (2018, p.265) constatent que :

Décus par leur première formation post-obligatoire, [ils] ont souvent un bagage scolaire supérieur à l'orientation adoptée. Parfois, l'un des parents faisait pression pour que le jeune suive la formation la plus élevée possible. Dans le suivi des formations après les classes d'accueil, les jeunes se heurtent à un manque de motivation ou à des difficultés dans certaines branches, dont le français. Nous notons ainsi une corrélation entre le sentiment de ne pas avoir choisi la formation post-obligatoire et un manque de motivation, parfois en lien avec de mauvais résultats scolaires. Ceci va conduire à une réorientation qui se soldera par des situations plus satisfaisantes après un ou plusieurs changements.

On constate donc ici les effets d'une première orientation (ici en fin de scolarité obligatoire) qui a pu se baser sur une sous-estimation des compétences du jeune, ce qui peut également se produire en fin de scolarité primaire comme nous l'avons déjà évoqué (orientation sélective vers les voies de formation proposées pour les trois dernières années de scolarité obligatoire (secondaire I)). L'influence des parents sur l'orientation et sur les trajectoires discontinues est également relevée, ce qui est par ailleurs également confirmé par Wolter et Zumbuehl (2017) quand ils évoquent les raisons possibles d'interruptions dans le parcours de formation.

### 8.1.2 Choix du métier d'enseignant

Concernant plus précisément le choix du métier d'enseignant et les trajectoires vers l'enseignement, Girinshuti (2020) distingue trois cas de figure : les trajectoires linéaires, les trajectoires indirectes et l'enseignement comme second métier.

Les trajectoires linéaires concernent les individus pour lesquels l'orientation vers l'enseignement constitue le premier projet professionnel. Il convient de distinguer les candidats à l'enseignement primaire qui s'orientent ainsi directement vers une Haute école pédagogique après l'obtention de leur maturité gymnasiale, des futurs enseignants du secondaire I ou II dont le cursus passe obligatoirement par l'université (obtention respectivement d'un Bachelor ou Master dans des disciplines enseignables) avant d'accomplir leur formation à l'enseignement en HEP<sup>19</sup>.

Les trajectoires indirectes caractérisent un choix pour l'enseignement intervenant après des tentatives de formation dans d'autres domaines. Il peut également concerner le choix de l'enseignement primaire après qu'un échec universitaire ait supprimé la perspective de devenir enseignant secondaire. Les personnes concernées par l'enseignement comme second métier, ou plus, effectuent pour leur part une reconversion professionnelle.

Pour Girinshuti, « le choix de l'enseignement résulte, d'une part, d'une sélection scolaire et, d'autre part, d'une socialisation spécifique » (Girinshuti, 2020, p. 12). Certaines trajectoires seraient plus en lien avec le choix de certains degrés d'enseignement. Ainsi, les candidats à l'enseignement primaire auraient un parcours plutôt marqué par un certain pragmatisme résultant de difficultés rencontrées ayant fermé la porte d'autres options, alors que le choix

---

<sup>19</sup> Certains cantons font exception en proposant une formation pédagogique en Université pour les enseignants du secondaire.

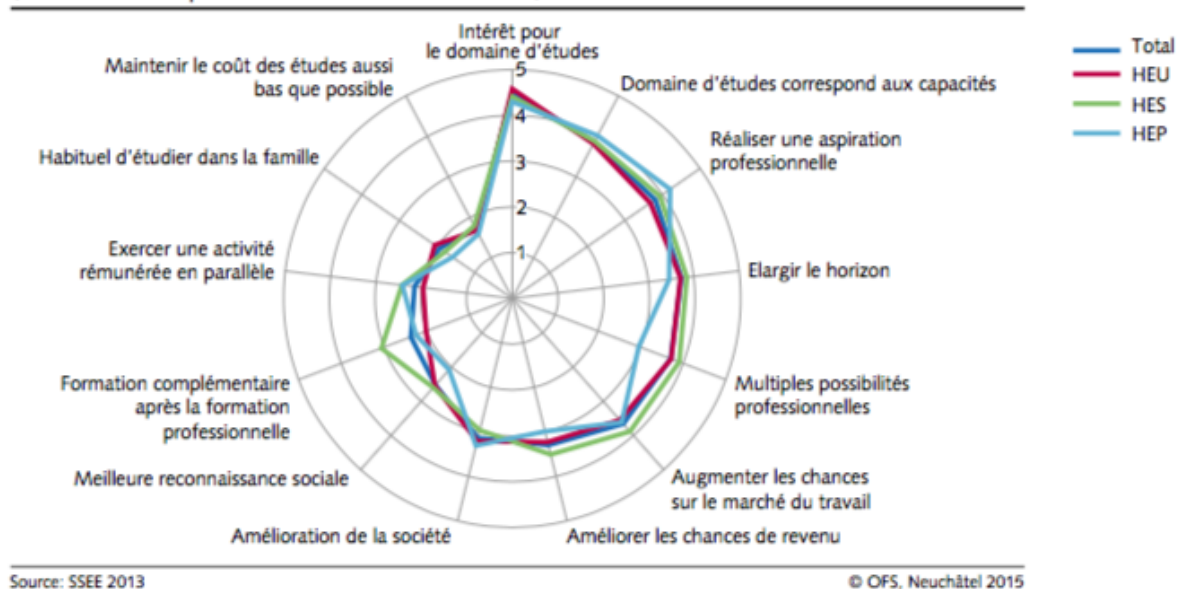
de l'enseignement secondaire ferait davantage suite à une scolarité et à une formation universitaire pendant lequel le projet s'est progressivement élaboré.

Une autre distinction entre primaire et secondaire est par ailleurs proposée :

Pour les enseignants dans le primaire, l'orientation vers l'enseignement est facilitée par des modèles de référence ou un cadre de scolarisation idéalisé (Lortie, 1975), tandis que dans le secondaire, les individus sont issus d'un milieu social propice au développement de valeurs analogues à celles véhiculées par la profession (Charles, 2012) (Girinshuti, 2020, p. 12).

L'OFS produit régulièrement un rapport consacré aux conditions de vie et d'études dans les hautes écoles (Fischer et al., 2015, 2017, 2021). Parmi les variables considérées figure la question des motifs pour le choix du domaine d'études selon le type de haute école. Le graphique 18 montre les notamment les motifs exprimés concernant le choix d'une formation à l'enseignement (HEP). Parmi les tendances relevées, l'intérêt pour le domaine d'études est cité en premier, sans grande différence avec ce qui est déclaré pour le choix de filières de type Hautes écoles universitaires (HEU) ou spécialisées (HES). La réalisation d'une aspiration professionnelle est davantage mise en avant par les étudiants des HEP, de même qu'un idéal d'amélioration de la société. Le critère des multiples possibilités de choix professionnel est cependant moins important pour eux, tout comme la question, par exemple, de la reconnaissance sociale. La possibilité d'exercer une activité en parallèle des études est un peu plus mentionnée que pour d'autres voies d'études.

**Motifs pour le choix du domaine d'études selon le type de haute école, moyenne**  
(échelle de 1 = pas du tout à 5 = entièrement) **G 6.1**



Graphique 18 : Motifs pour le choix du domaine selon le type de haute école (Fischer et al. 2015)

Au-delà de la question de l'intérêt pour le domaine d'études, nous constatons donc la coexistence de motifs que nous qualifierons d'idéologiques et de motifs plus pragmatiques. Ce constat rejoint celui de Poglia et Molo (2007) lorsqu'ils s'intéressent au choix d'études universitaires en sciences sociales ou en sciences exactes et techniques. Dans ce contexte,

nous osons un parallèle entre sciences sociales et choix d'une formation en HEP. Les auteurs relèvent que :

L'aspect qui est perçu par tous les étudiant(e)s comme celui ayant le plus motivé leur choix est l'intérêt pour le domaine d'étude en soi, et ceci pour toutes les branches : les personnes choisissent donc en premier lieu « ce qui leur plaît ». Suit le fait de pouvoir exercer la profession désirée, motivation toutefois moins importante pour les étudiants hommes des sciences sociales, lesquels ont en effet plus rarement un projet précis quant à la future profession. (Poglia & Molo, 2007, p. 133-134)

Les auteurs soulignent également l'importance des valeurs et de la recherche d'un enrichissement personnel, particulièrement chez les étudiants en sciences sociales, de même que le choix d'une profession qui puisse être conciliée avec une vie de famille. L'importance de la rencontre d'un enseignant qui les a marqués positivement au cours de leur scolarité précédente est aussi mentionnée. La possibilité d'exercer une activité lucrative durant les études semble également jouer un rôle, tout comme la perspective d'exercer une activité spécifique au terme du parcours d'études (formation professionnalisante). Pour ces deux derniers facteurs, la différence se marque davantage par rapport au genre qu'en lien avec la filière d'études. Ici aussi donc, des critères pragmatiques cohabitent avec des critères idéologiques, ces derniers étant plus présents dans le choix des sciences sociales.

Parmi les facteurs ayant influencé le choix de la formation à l'enseignement, Girinshuti (2017) met lui aussi en évidence, en lien avec ce qui a été relevé dans le contexte américain par Lortie (2002), que le choix de l'enseignement se construit au travers de la rencontre d'enseignants modèles à des moments de la scolarité du sujet correspondant au degré d'enseignement qu'il a choisi ensuite.

Ce « phénomène de continuation » qui est une forme de socialisation primaire spécifique (Charles, 2012) est récurrent dans ces trajectoires directes. Cependant, ceux qui choisissent l'enseignement primaire trouvent leur inspiration dans leur propre scolarité au niveau primaire, avec des années au secondaire peu notables, voire caractérisées par des difficultés. A contrario, ceux qui choisissent l'enseignement secondaire ont été marqués par des enseignants qui ont cru en eux durant cette période d'adolescence (Girinshuti, 2017, p. 81).

### **8.1.3 Socialisations en lien avec le choix de la formation à l'enseignement**

Pour Girinshuti (2020), parmi les facteurs contribuant au choix de l'enseignement, particulièrement au primaire, la socialisation anticipatrice (implication dans des activités auprès d'enfants dès l'adolescence) semble jouer un rôle important. Le rapport au savoir des futurs enseignants du primaire est par ailleurs souvent caractérisé par des difficultés rencontrées au secondaire, et qui les ont incités à opter pour une voie d'étude plus simple et débouchant plus rapidement sur l'accès à un métier concret.

Nous avons conscience que les facteurs ayant contribué au choix de l'enseignement paraissent liés au parcours de formation des individus, à la rencontre avec une personne clé, et apparemment moins en lien avec le désir de transmission d'une forme scolaire qui aurait été vécue positivement. Cette dimension apparaît cependant peut-être en filigrane dans les motifs mis en évidence par l'OFS (graphique 18) lorsque les catégories « réaliser une aspiration

professionnelle » et « améliorer la société » sont évoquées. Dans le domaine qui nous intéresse tout particulièrement, celui de personnes issues de la migration ayant choisi l'enseignement primaire, nous souhaitons approfondir cette question et chercher à établir si, pour cette population d'enseignants en particulier, il y a une symbolique particulière à participer à la transmission de valeurs de la société locale par le biais de la scolarité, ou s'il y a des velléités d'amélioration de la prise en compte des dimensions interculturelles dans la scolarité obligatoire.

Charles et Legendre consacrent une recherche aux jeunes issus de la migration se destinant à devenir enseignants pour le primaire et le secondaire général à l'académie de Créteil. La population concernée par l'étude correspond largement à celle qui nous intéresse, à savoir des personnes nées en France ou à l'étranger (en Suisse ou à l'étranger dans notre cas), de nationalité étrangère ou française par acquisition (suisse dans notre cas), et dont un des parents au moins était de nationalité étrangère et né à l'étranger.

Considérant la nette surreprésentation des enseignants issus de classes sociales supérieures et la sous-représentation des milieux ouvriers, les auteurs cherchent à identifier « les facteurs susceptibles d'expliquer comment des personnes dont l'univers familial et social est globalement très éloigné de celui du groupe professionnel des enseignants ont pu être poussées à s'y orienter » (Charles & Legendre, 2006, p. 69).

Trois facteurs peuvent se combiner pour exercer une influence sur le parcours scolaire des personnes qui choisissent de devenir enseignants : le développement, au travers de la famille et de l'école, d'un rapport positif à l'institution scolaire (socialisation primaire), le fait d'avoir un de ses parents salarié de la fonction publique, voire d'appartenir à une famille d'enseignants (socialisation primaire spécifique), et enfin l'expérience de ce que les auteurs nomment « socialisation anticipatrice » via des activités paraéducatives.

Concernant les futurs enseignants issus de la migration, les auteurs relèvent que la « socialisation primaire spécifique » est moins fréquente que pour ceux de la population majoritaire. Les deux autres facteurs revêtent donc une importance d'autant plus grande.

Tout un faisceau d'indices tend à montrer que malgré des ressources en capitaux scolaires relativement faibles, les parents ont été ici très attentifs à la scolarisation de leurs enfants. Les encouragements, le type d'éducation dispensée, les aides diversifiées, autant d'éléments qui, en s'additionnant, s'apparentent fort à des stratégies scolaires mises en place pour favoriser la réussite de leurs enfants (Charles & Legendre, 2006, p. 70).

Brinbaum, Moguérou et Primon (2015) relèvent que cette aide scolaire familiale émane davantage des mères, quelles que soient les origines. Cependant, alors que les trois-quarts des jeunes de la population majoritaire signalent avoir été aidés par leur mère, ils sont moins de la moitié des descendants d'immigrés à l'avoir été.

Une autre source d'aide peut également être apportée par la fratrie :

Quelle que soit l'origine migratoire, l'intervention est plus courante que dans les familles de la population majoritaire (où la présence de frères et sœurs est aussi plus rare). Le rôle de la fratrie dans le soutien scolaire est remarquable dans les familles originaires d'Afrique du Nord et de Turquie (Brinbaum et al., 2015, p. 179).

Lorsque les parents se rendent compte que l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs enfants pour la réalisation des tâches scolaires est limitée, le recours à des soutiens extérieurs constitue

également une solution pour encourager les enfants à poursuivre leurs études. Le prix de cette aide peut cependant constituer un critère non négligeable pour les familles, et le recours à des associations, lorsqu'elles existent, est privilégié.

Outre le soutien lié à la famille, une autre forme d'aide émane de l'école et des enseignants eux-mêmes. Cependant, selon le constat de Charles et Legendre (2006, p. 78), « on peut s'étonner du faible rôle que les enseignants semblent avoir joué pour inciter leurs futurs pairs à poursuivre des études ». Les auteurs relèvent que les récits biographiques mettent en évidence l'importance de l'attitude encourageante mais s'étonnent du faible pourcentage dans leur échantillon d'enseignants issus de la migration qui disent avoir été fortement encouragés durant leur scolarité par au moins un enseignant.

Les auteurs remarquent également que le capital scolaire des parents des élèves, tout comme leur origine, n'influencent pas la quantité d'encouragements prodigués. A ce propos, ils déclarent que :

Cette non-différenciation des encouragements, selon le volume du capital scolaire détenu par les parents est sans doute révélateur d'une certaine forme d'incapacité de l'institution scolaire et de ses représentants à vouloir prodiguer explicitement des encouragements et des soutiens à des élèves issus de milieux populaires qui, compte tenu du capital scolaire détenu par leurs parents, maîtrisent nettement moins bien le mode de fonctionnement de l'institution scolaire, ses codes et sa culture spécifique très proche de celles des milieux sociaux aisés (Charles & Legendre, 2006, p. 78-79).

Selon l'étude de Charles et Legendre (2006), le fait d'être issu d'un milieu populaire semble occulter les possibles variations de capital scolaire des familles des élèves issus de la migration devenus enseignants. Cette assignation sociale entraînerait par ailleurs une représentation concernant la distance supposée entre la culture familiale des parents et la culture scolaire et c'est ce qui déterminerait les attentes des représentants de l'institution scolaire quant à la capacité des élèves à réussir et qui conditionnerait la quantité d'encouragements prodigués. Ce constat vient apporter un éclairage supplémentaire au phénomène de discrimination touchant les élèves issus de la migration dont nous avons fait mention précédemment.

Si le rôle joué par les enseignants semble être rapporté peu fréquemment, il n'en demeure pas moins que, tout comme le rapport général avec la scolarité, il reste important. « En fait, il est peu probable que des personnes marquées négativement par leurs enseignants et leur scolarité aient pu être attirées par ce métier » (Charles & Legendre, 2006, p. 96).

Le deuxième facteur jouant un rôle central ici est constitué par l'accomplissement d'activités paraéducatives, regroupées sous l'appellation « socialisation anticipatrice ».

Ces activités sont séparées en deux groupes : des activités d'animateur ou de moniteur dans une colonie de vacances ou une association sportive ou artistique, et des activités de surveillant ou d'aide-éducateur dans le cadre scolaire primaire ou secondaire. Ces activités se caractérisent par le fait qu'elles mettent directement ceux qui les exercent à la fois en contact avec les enfants/adolescents et avec l'univers professionnel des enseignants. Ainsi, ces personnes sont amenées à côtoyer à la fois leur futur public et leurs futurs collègues. Pour ceux qui ne sont pas issus d'une famille d'enseignants, c'est l'occasion d'une immersion dans le monde de l'Éducation nationale, génératrice d'une forme de socialisation anticipatrice au métier d'enseignant et au monde de l'éducation (Charles, 2006).

Concernant également les enseignants issus de la migration, Changkakoti et Broyon (2013) constatent que :

Les motivations premières pour choisir cette profession sont très similaires à celles de tous les enseignants : de l'amour des enfants au goût précoce de la transmission des savoirs en passant par les familles d'enseignants, les autres significatifs ou les injonctions transgénérationnelles (réaliser ce que les parents n'ont pas pu faire). On constate cependant que, dans un deuxième temps, le parcours migratoire et les origines confèrent une plus-value de sens au choix de la profession pour un certain nombre d'entre eux. Devenir enseignant peut aussi s'inscrire dans une stratégie de renversement des assignations identitaires. (Changkakoti & Broyon, 2013, p. 104).

Les autrices constatent par ailleurs que la perception de l'accès à la profession enseignante comme symbole d'intégration est encore présente chez les enseignants de deuxième génération.

## 8.2 Insertion professionnelle des enseignants issus de la migration

Après avoir mis en évidence certaines particularités du parcours de formation ayant abouti au choix d'une formation à l'enseignement, nous proposons de nous intéresser aux potentielles spécificités liées à l'insertion professionnelle des enseignants.

Mukamurera et al. (2008) considèrent les dimensions objective et subjective de l'insertion professionnelle, qu'ils définissent comme un processus multidimensionnel comportant quatre dimensions : l'insertion au plan de l'emploi, au plan du travail, au plan organisationnel et au plan de la professionnalité.

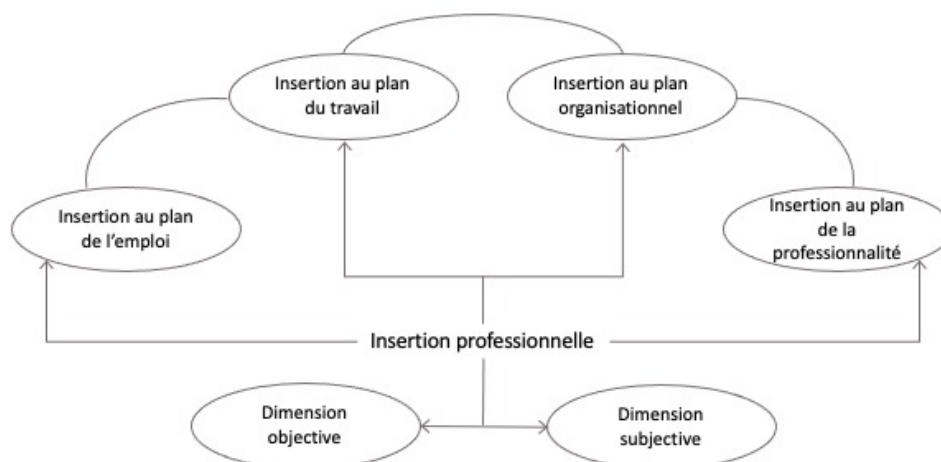


Figure 10 : L'insertion professionnelle comme processus multidimensionnel (Mukamurera et al., 2008, p.53)



La première dimension, l'insertion au plan de l'emploi, se rapporte au marché de l'emploi, au cheminement professionnel et à l'accès à l'emploi. L'insertion au plan du travail fait quant à elle référence à la nature de la tâche confiée, à la charge de travail, à son adéquation avec les apports de la formation. Les relations avec les collègues, l'adaptation à la culture professionnelle, l'intégration dans le monde du travail sont considérées au travers de l'insertion au plan organisationnel. Enfin, l'insertion au plan de la professionnalité fait référence au développement de compétences professionnelles et à l'accroissement de l'efficacité au travers de la pratique professionnelle.

Les auteurs attirent l'attention sur le fait que chaque dimension possède un pôle objectif, mais également un pôle subjectif lié à la satisfaction quant à l'insertion professionnelle, à l'emploi occupé, aux relations avec les autres, à la reconnaissance sociale ressentie, etc. La recherche effectuée auprès de 467 enseignants met en évidence des indicateurs d'une insertion professionnelle réussie. Une analyse est proposée en fonction des générations d'entrée dans la profession. La maîtrise pratique du travail arrive en tête, quelle que soit l'ancienneté dans l'enseignement des répondants.

La reconnaissance et la valorisation constituent des indicateurs d'insertion réussie pour tous les enseignants, avec une importance plus marquée pour les générations plus récentes. L'intégration dans l'équipe école constitue par ailleurs un enjeu plus important pour les nouveaux enseignants que pour ceux dont l'insertion professionnelle est plus ancienne. Nous rapprochons ce constat de celui de Bolzman et al. (2003a) concernant, hors contexte de l'insertion professionnelle, les priorités d'intégration selon des générations de migration : les premiers objectifs sont liés à l'appartenance à un groupe, qu'il soit social ou professionnel. Cet objectif atteint, il laisse la place à des visées davantage individuelles. Nous pourrions donc postuler qu'il existe une progression commune à tout processus intégratif, allant du besoin d'appartenance et de reconnaissance à la réalisation d'objectifs plus individualistes.

Plus spécifiquement en lien avec les enseignants issus de la migration, Broyon (2016) fait l'hypothèse que si l'insertion professionnelle constitue de manière générale une transition délicate entre le statut d'étudiant et celui de professionnel de l'enseignement, cette transition est potentiellement encore plus délicate s'agissant d'enseignants appartenant à cette population spécifique. Pour elle, « ce phénomène pourrait aussi être amplifié par le fait que cette transition arrive à un moment de leur vie où le développement identitaire culturel (culture d'appartenance) se mêle fortement au développement identitaire professionnel » (Broyon, 2016, p. 40).

Au Québec, Niyubahwe et al. (2014) consacrent une recherche qualitative à l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente. Même si le contexte est différent du nôtre (l'immigration récente ne caractérise pas notre échantillon), les autrices relèvent des critères favorables à l'insertion professionnelle qui nous paraissent intéressants à mentionner. De manière générale, elles relèvent « l'importance de l'accueil, de la collaboration, du soutien et de l'acceptation par la communauté scolaire et les parents d'élèves pour la réussite de l'intégration des enseignants immigrants » (Niyubahwe et al., 2014, p. 6).

Toujours selon la recherche citée, le contexte sociodémographique dans lequel l'école est implantée semble jouer un rôle important. La présence d'autres enseignants issus de la migration est mentionnée comme favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux arrivants. De manière générale, de bons rapports entretenus avec la communauté scolaire, les collègues et la direction de l'école, ont joué un rôle facilitateur. Un autre point mentionné

est celui de l'ouverture des usagers, familles et élèves, à la présence d'enseignants issus de la migration.

Plus proche de nous, Changkakoti et Broyon (2013) relèvent également l'importance du contexte sur les stratégies d'intégration à la communauté scolaire des enseignants issus de la migration et sur les possibilités d'intégrer leurs cultures personnelle et professionnelle. Evoquant des contextes contrastés caractérisés d'une part par une forte homogénéité culturelle et religieuse, et d'autre part par une beaucoup plus grande hétérogénéité socioculturelle, les autrices relèvent des différences parmi les enseignants interrogés : « Les premiers se sentent contraints, pour leur survie professionnelle, d'adopter parfois des stratégies d'invisibilité, les seconds se sentent en résonance avec la diversité de leurs classes, celle de leurs compagnons d'études ainsi que la diversité grandissante du corps enseignant » (Changkakoti & Broyon, 2013, p. 108).

Concernant l'accès à l'emploi, Broyon (2016, p. 48) relève que :

Beaucoup d'enseignants issus de la migration relèvent le poids des dimensions sociales et politiques dans le processus de recrutement local. Le fait de ne pas être de la commune ou de ne pas faire partie du réseau du directeur est un handicap auquel s'ajoutent le type de permis d'établissement et l'origine étrangère rendue visible par le nom ou l'apparence physique.

Selon la recherche de l'autrice, l'origine des candidats peut entraîner des craintes formulées lors de l'entretien d'embauche : crainte de collusion avec des parents de même origine, ou de conflits avec des parents d'origine différente et associée à un groupe opposé. L'affirmation par les candidats de leur ouverture culturelle et le fait de maîtriser, en plus de la langue d'enseignement, une langue répandue dans le contexte de l'établissement scolaire jouent en faveur des candidats issus de la migration.

Concernant le choix de l'établissement scolaire, l'objectif lié à la préférence constatée pour un contexte marqué par une forte hétérogénéité culturelle est double :

La plupart des enseignants interrogés préfèrent ou préféreraient travailler dans un établissement où l'hétérogénéité culturelle est grande ... en premier lieu parce qu'ils ont l'habitude de côtoyer la diversité culturelle et qu'ils savent comment la gérer, mais c'est aussi une manière d'éviter que leur légitimité soit remise en cause dans des quartiers ou des villages périphériques où le niveau socio-économique des parents est plus élevé (Broyon, 2016, p. 49).

Dans la phase de socialisation professionnelle, les constats faits par Broyon (2016) montrent que les enseignants issus de la migration entretiennent de bons rapports avec leur direction ainsi que leurs collègues « parce que le fait d'être passés par un processus d'intégration leur a permis d'acquérir une flexibilité relationnelle facilitant la communication » (Broyon, 2016, p. 51). Ils relèvent cependant parfois des difficultés en lien avec les stéréotypes qui les affectent en tant que membres d'une communauté en particulier ou encore du fait de leur sensibilité importante aux préjugés et discriminations dont ils sont témoins concernant les élèves issus de la migration. Ces difficultés, lorsqu'elles sont importantes, peuvent les pousser à opter pour une stratégie d'invisibilité.

Les relations positives avec les familles issues de la migration sont souvent citées. « La proximité des expériences et la connaissance de langues autres sont des atouts incontestables quand il est important pour l'enseignant de comprendre et surtout de faire comprendre »

(Broyon, 2016, p.50). Si la facilité de rapprochement est mentionnée, les risques de tentatives de compromission le sont aussi. Concernant les relations avec les familles suisses, le constat est plus mitigé, faisant état, pour les enseignants novices, de difficultés d'acceptation de leur part.

Toujours selon la recherche mentionnée, et concernant la relation avec les élèves, le fait d'être un enseignant issu de la migration semble provoquer une certaine curiosité qui favoriserait le contact, notamment avec les élèves dans la même situation. Les enseignants interrogés ont conscience d'être des modèles de réussite pour certains de leurs élèves, ainsi que pour leurs parents.

### 8.3 La plus-value supposée ou réelle apportée par les enseignants issus de la migration

Divers pays, dont la Grande Bretagne et l'Allemagne et le Canada, ont mis sur pied une politique de recrutement d'enseignants issus de la migration. Il s'agit dans cette perspective de favoriser l'engagement d'enseignants formés à l'étranger ou d'encourager la formation d'enseignants chez les jeunes issus de la migration, en escomptant chez eux des compétences particulières en matière de prise en compte de la diversité culturelle des élèves.

En réalité, plusieurs auteurs dénoncent une vision simpliste. Charles et Legendre (2006) relèvent une demande régulière du gouvernement britannique pour encourager les personnes issues de minorités ethniques à se former à l'enseignement. Ils disent cependant leur perplexité face aux arguments évoqués, relevant un « syllogisme essentialiste » particulier qui assigne socialement et spatialement les enseignants issus de la migration et restreint leur champ d'activité aux élèves issus de la migration. Les auteurs mettent en évidence ainsi les termes de ce syllogisme :

- Les élèves issus des immigrations éprouvent très souvent des difficultés scolaires.
- Les enseignants issus des immigrations ont des effets symboliques positifs et modélisants sur ces élèves. De plus, ils les aident à améliorer leurs résultats scolaires.
- Donc il faut augmenter leur recrutement dans la profession pour accroître leur présence auprès de ces élèves qui verront leurs résultats s'améliorer. (Charles & Legendre, 2006, p. 15)

Charles et Legendre mettent en évidence la proposition cachée de ce syllogisme, à savoir qu'il se base sur un implicite qui voudrait que tous les enseignants issus de la migration manifestent des dispositions « naturelles » pour intervenir auprès des élèves des « minorités ethniques » et que l'exercice de la profession dans les écoles présentant les plus fortes concentrations d'élèves issus de la migration correspondrait à leur souhait.

Même si un intérêt particulier pour l'hétérogénéité culturelle des classes est constaté chez beaucoup d'enseignants issus de la migration, rien ne permet en effet de le généraliser à l'ensemble d'entre eux.

En Allemagne, plusieurs travaux s'intéressent également à la question du statut des enseignants issus de la migration. Karakaşoğlu, Wojciechowicz et Gruhn (2013) relèvent la

tentation d'effectuer un raccourci et d'attribuer « par nature » des compétences interculturelles à ces enseignants. Les auteurs relèvent notamment (p.64) que :

Les enseignants d'origine immigrée sont souvent perçus par le public comme un personnel idéal dans une perspective éducative visant l'égalité des chances. Le rôle clé qui leur est attribué consiste notamment à aider l'établissement scolaire à travailler avec les parents immigrés notamment en raison de leurs compétences bilingues. En outre, ils devraient mettre en évidence la nécessité et l'importance d'apprendre la langue allemande. Ils assument ainsi le rôle de modèle pour un parcours de formation réussi.<sup>20</sup>

La capacité et l'intérêt à répondre à ces besoins de l'école, en particulier dans des contextes marqués par une forte présence migratoire, semblent être considérés automatiquement comme des compétences interculturelles. Or rien ne démontre que ce soit le cas. Par ailleurs, le lien de causalité entre le recours à des enseignants issus de la migration et les performances scolaires des élèves issus de la migration est sujet à discussions, même si le concept de « *role model* » a été beaucoup développé, en particulier en Amérique du Nord.

Partir de l'a priori d'une compétence naturelle des enseignants issus de la migration en matière d'éducation interculturelle comporte un autre écueil. Le fait de privilégier le recrutement de ces enseignants pour contribuer à résoudre les difficultés de relation entre l'école et les familles et communautés d'origine étrangère revient à les confiner à un rôle et à un espace défini, ce qui constitue en soi une forme de ségrégation. De plus, ce recrutement vise apparemment à pourvoir d'enseignants issus de la migration des filières de formation ou des écoles comptant une forte proportion d'élèves issus de la migration. Comme nous l'avons vu plus haut, ce sont dans les filières de formation à exigences élémentaires que se retrouvent les proportions les plus élevées d'élèves issus de la migration. De fait, on assigne donc les enseignants issus de la migration aux filières de formation les moins valorisées, ce qui constitue également une discrimination et relativise le rôle de modèle. Certes les élèves issus de la migration et leur famille peuvent constater que le système éducatif emploie des enseignants ayant eu un parcours comparable, mais ceux-ci sont surtout confinés aux filières à exigences réduites.

Une autre critique qui peut être adressée à ce type de vision de la population issue de la migration est son approche binaire. En effet, et comme l'enquête TeO à laquelle nous nous sommes largement référé le démontre, il est indispensable de considérer cette population dans sa diversité et de s'intéresser aux spécificités des parcours et statuts migratoires qui contribuent à l'hétérogénéité des trajectoires des individus.

Rotter et Schlickum (2013) s'intéressent également à l'implicite constant à penser que les enseignants issus de la migration ont un impact plus grand sur les élèves eux aussi issus de la migration. Elles dénoncent la simplification consistant à réduire les déficits constatés dans le parcours scolaire à des déficits culturels, de même que celle consistant à opposer les enseignants issus de la migration, considérés alors comme une population homogène sur laquelle reposent des attentes particulières, aux autres enseignants. Les autrices proposent une perspective déconstructiviste de la différence. Pour elles :

Les stratégies déconstructivistes questionnent l'ordre symbolique en soi. Elles visent à la duplication d'identités et à la dissolution des logiques d'identité et de schémas dichotomiques. Selon l'interprétation déconstructiviste des différences, ce n'est pas

---

<sup>20</sup> Traduction libre

seulement l'ignorance de la différence qui pose problème, mais bien la classification selon une logique binaire et exclusive » (Rotter & Schlickum, 2013, p. 63)<sup>21</sup>.

Ces éléments nous amènent à considérer avec prudence toute tentative de généralisation et nous confortent dans le bienfondé de privilégier une approche biographique de futurs enseignants issus de la migration susceptible de laisser s'exprimer les sensibilités et les ambitions diverses.

### 8.3.1 Un rôle de modèle ?

Le rôle de l'enseignant, issu de la migration ou non, comprend une dimension de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999). Forquin (2004) affirme clairement l'importance du rôle des enseignants, non seulement dans l'acquisition de savoirs, par les élèves, mais également leur rôle de transmetteur d'une certaine culture scolaire, porteuse de valeurs sociétales. Il met également en évidence l'importance de la reconnaissance par les apprenants de la légitimité des savoirs enseignés. Pour lui:

S'il n'y a pas d'enseignement possible sans la reconnaissance par ceux à qui l'enseignement s'adresse d'une légitimité de la chose enseignée, corollaire de l'autorité pédagogique de l'enseignant, il faut aussi, il faut d'abord que ce sentiment soit partagé par l'enseignant. ... Nul ne peut enseigner véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux (Forquin, 2004, p. 4).

La dimension culturelle de l'éducation est définie, toujours par Forquin (2001) cité par Gohier (2002, p. 216) comme « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive ». La culture scolaire étant définie comme « l'ensemble des contenus cognitifs et symboliques qui, sélectionnés, soumis à un « conditionnement didactique », et organisés sous la forme de programmes d'études, font l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre d'établissements d'enseignement » (Forquin, 2001, p. 7).

Si l'on peut ainsi prendre en compte le rôle de passeur culturel de l'enseignant, et l'importance de la transmission culturelle au travers de l'éducation scolaire, il nous semble également intéressant, en regard de ce qui a été déjà mis en évidence concernant l'importance, pour de futurs enseignants, d'avoir rencontré un enseignant ayant joué un rôle particulier par son attitude positive et ses encouragements dans leur parcours et dans leur choix professionnel, de nous interroger sur le rôle de modèle qui peut être joué par les enseignants issus de la migration.

Tout en tenant compte des limites évoquées par divers auteurs précédemment cités concernant la tentation de simplification binaire amenant à créer une catégorie « enseignants issus de la migration » possédant implicitement des compétences interculturelles, et donc de la nécessité de considérer la diversité des parcours, nous souhaitons profiter de notre recueil

---

<sup>21</sup> Traduction libre

de données pour évoquer leur perception quant à une éventuelle valeur ajoutée liée à leur statut de personne issue de la migration et donc au bénéfice d'une expérience interculturelle.

De nombreux auteurs nord-américains ont consacré des recherches à la question de la plus-value d'une plus grande diversité culturelle au sein de la profession enseignante, la question des enseignants de couleur étant particulièrement traitée. Villegas et Irvine consacrent un article aux principaux arguments en faveur d'une plus grande diversité ethnoculturelle des enseignants. (2010) Se basant sur de nombreuses recherches, elles mettent notamment en évidence le fait que les enseignants de couleur serviraient de modèle à l'ensemble des élèves, et non seulement à ceux issus de minorités culturelles. Ainsi, ils constitueraient un modèle d'ascension sociale auprès d'élèves eux aussi de couleurs et souvent d'origine socio-économique et socioculturelle peu élevée, mais contribueraient également à modifier les représentations des élèves issus de la population majoritaire sur le déterminisme qui tend à lier l'origine ethnoculturelle à une certaine classe sociale (défavorisée). Un deuxième argument avancé en faveur de la diversité culturelle des enseignants est celui de l'aide spécifique qu'ils peuvent apporter aux élèves issus de minorités culturelles (dans ce cas précis, rappelons que les auteurs s'intéressent aux enseignants et élèves de couleur aux Etats-Unis), du fait de leur connaissance approfondie de leur expérience culturelle. Ils parviennent ainsi plus aisément à créer des ponts entre culture scolaire et culture familiale.

Bauer et Akkari (2016) ont consacré une étude qualitative à cette question en Suisse romande. Ils ont plus particulièrement cherché à étudier le rôle des enseignants issus de la « diversité ethnoculturelle » sur la réussite des élèves issus de la migration et à établir de quelle manière ils se percevaient comme des modèles pour ces élèves. La place de l'origine ethnoculturelle dans les activités d'enseignement de ces personnes, et l'éventuelle plus-value de celle-ci est également interrogée. Citant Allen (1994), ils signalent cependant que « si tous les enseignants jouent le rôle de garant éthique, très peu sont reconnus comme les symboles d'une réussite particulière. Le fait d'appartenir au même groupe ethnique que les élèves minoritaires n'est ni nécessaire ni suffisant pour être un modèle pour ces derniers » (Bauer & Akkari, 2016, p. 7).

Selon Achinstein et Aguire (2008), toujours cités par Bauer et Akkari (2016, p.8), « les jeunes enseignants issus de la diversité ne sont pas assez préparés pour répondre à certaines critiques. Les élèves se questionnent sur leur légitimité et leur réelle appartenance au groupe minoritaire. Ils deviennent « culturellement suspects » ». Nous pensons que le contexte sociétal suisse présente des particularités et qu'une comparaison avec les Etats-Unis ne peut être effectuée sans précautions. Il nous semblera de ce fait tout à fait pertinent d'interroger la perception des étudiants issus de la migration sur ces dimensions afin de voir si des différences apparaissent avec les constats de ces recherches.

Les résultats obtenus par Bauer et Akkari montrent que les participants à la recherche (sept enseignants récemment en exercice et trois étudiants futurs enseignants issus de la diversité ethnoculturelle) se considèrent comme des modèles pour leurs élèves, différents facteurs étant évoqués, comme le fait de parler la même langue ou l'ascension sociale.

Pour les auteurs :

Le rôle de modèle prend d'autant plus de valeur lorsqu'il s'agit de groupes discriminés. Cette conscience de la discrimination, si elle s'affirme dans les discours des enseignants, est également présente chez les élèves qui reconnaissent ainsi le parcours exemplaire de leur enseignant issu de la diversité culturelle » (Bauer & Akkari, 2016, p. 13).

Il est cependant également fait mention de situations dans lesquelles l'appartenance ethnoculturelle peut parfois représenter un désavantage, que ce soit parce que l'enseignant a une autre origine ou parce qu'il partage celle des familles.

Bauer et Akkari mentionnent également que les participants à leur recherche considèrent que :

Leurs appartenances culturelles multiples leur donnent cet intérêt pour travailler avec la diversité dans leur classe et la faire voir sous un jour positif. De plus, certains d'entre eux ont également conscience de leur rôle de modèle pour les élèves et leur famille. (Bauer & Akkari, 2016, p. 16)

Ces dernières considérations nous amèneront à nous intéresser également aux compétences interculturelles des enseignants et à leur rôle pour la réussite de leurs élèves. Par association d'idées, il serait intéressant d'établir si, dans le parcours de formation d'étudiants issus de la migration et se destinant à l'enseignement, il est fait mention de confrontations positives à des compétences interculturelles ayant joué un rôle favorable.

Après avoir mis en évidence certaines spécificités propres aux enseignants issus de la migration, nous souhaitons conclure cette partie théorique en évoquant un aspect qui n'est pas en lien avec les pratiques pédagogiques mais qui est davantage inhérent à leur histoire migratoire. Leur parcours scolaire et de formation, caractérisé par la réussite et l'accès à la profession enseignante, est à mettre en relation avec le potentiel rôle de modèle qu'ils peuvent jouer auprès des élèves issus de la migration, mais également avec une trajectoire sociale ascendante en comparaison de la génération précédente. Cette considération est également liée aux éléments que nous avons mis en évidence concernant le processus d'acculturation sur plusieurs générations. Le côté exemplaire de la réussite de ces personnes issues de la migration peut s'illustrer au travers du concept de transclasse qui sera abordé au chapitre suivant.

## Chapitre 9 Mobilité sociale et transclasses

Parmi les questions que nous nous posons concernant les enseignants issus de la migration, celle de savoir si, de manière générale, l'accès à la profession d'enseignant du primaire est synonyme de mobilité sociale vient donc en écho aux considérations sur les questions de processus identitaire ou encore de rôle de modèle supposé.

Nous proposons d'introduire ce chapitre par quelques considérations générales sur la question de classe sociale pour nous intéresser plus particulièrement au concept de transclasse.

### 9.1 Sur la question de classe

Le concept de transfuge de classe, ou celui de transclasse (Jaquet, 2014) que nous lui préférons et qui sera précisé plus loin, reposent sur celui de classes sociales, notion qui ne fait pas l'unanimité et qui mérite à nos yeux quelques considérations théoriques.

Nous ne reviendrons pas ici en détail sur les deux principales conceptions historiques des classes sociales et préférons rechercher une explication à l'évolution récente du concept. Rappelons tout de même que, dans une conception marxienne, les classes sont structurées en fonction de positions dans un système économique caractérisé par l'exploitation. « Cette tradition est qualifiée aussi de réaliste, parce que les classes sont supposées former des entités véritables et tangibles, et non pas des constructions intellectuelles » (Chauvel, 2001, p. 317). L'autre conception, weberienne, considère que les classes rassemblent des individus ayant en commun une certaine dynamique. Dans cette seconde acception, « La classe sociale n'est pas autre chose, *a priori*, que la somme des individus (individualisme contre holisme) que le chercheur décide d'assembler selon ses critères propres ainsi, les classes sont des noms plus que des choses (nominalisme contre réalisme) » (Chauvel, 2001, p. 317).

L'une comme l'autre, ces conceptions ne semblent plus correspondre à la société postindustrielle.

#### 9.1.1 Définition des classes sociales

A l'heure actuelle, la définition des classes sociales recourt principalement aux instruments statistiques et à des considérations économiques, les individus étant répartis en fonction de leurs professions et catégories socioprofessionnelles. Ainsi, par exemple la classe moyenne est-elle délimitée par un revenu proche de la moyenne et par :

Une position intermédiaire dans les hiérarchies sociales et professionnelles, ainsi que par des qualifications, par une expertise ou un pouvoir organisationnel moyens et, ainsi, en termes de Professions et catégories socioprofessionnelles (CSP ou PCS, après la refonte de 1982), telles qu'elles sont précisées par la statistique officielle (Chauvel, 2004, p. 102)

Chauvel souligne cependant l'insuffisance du recours à ces critères pour définir les classes et note, par exemple, toujours au sujet de la délimitation des classes moyennes que :

Les difficultés des nouvelles générations, l'apparition de phénomènes nouveaux de déclassement social, l'impression de voir apparaître un nombre croissant de candidats surdiplômés mais parfois inadaptés aux postes proposés, sans compter les difficultés



d'accès au logement, les interrogations croissantes vis-à-vis de la pérennité d'un État providence pourvoyeur d'emplois et de ressources, sont, sans ordre, autant de symptômes d'un certain malaise des classes moyennes (Chauvel, 2004, p.102)

Toujours en prenant pour exemple la tentative de définition des classes moyennes, autour de laquelle semblent se dessiner des enjeux sur lesquels nous reviendrons plus précisément, en Suisse, Oesch et Murphy (2017) font part de la même insatisfaction et de l'insuffisance du recours à des catégories statistiques. Ils mentionnent notamment que :

Pour l'Office fédéral de la statistique, la classe moyenne réunit les personnes (ou les ménages respectivement) qui gagnent entre 70% et 150% du revenu médian. D'après cette définition, la classe moyenne n'englobe pas ce cinquième de la population qui touche moins de 70 % du revenu médian et qui se situe ainsi près du seuil de pauvreté en vivant majoritairement des prestations sociales ... . Une classe ouvrière n'existe plus dans cette définition : soit on est pauvre ou on appartient à la classe moyenne. N'appartient pas non plus à la classe moyenne le cinquième de la population qui gagne plus de 150% du revenu médian. On obtient donc une classe supérieure hypertrophiée, incluant notamment le personnel enseignant du secondaire supérieur, les ingénieurs et les pharmaciens (Oesch & Murphy, 2017, p. 5)

Les auteurs soulignent également le manque de sens d'une telle définition d'un point de vue historique et sociologique.

Nous assistons donc à une forme d'obsolescence des critères de définition des classes sociales, et à une insuffisance de ceux-ci pour la description de la structure de la société actuelle, que ce soit en France ou en Suisse. Il nous semble pertinent de nous intéresser à des auteurs qui, plutôt que de disparition des classes sociales ont préféré parler de leur effacement en lien avec la croissance des inégalités. Ces mêmes auteurs soulignent par ailleurs l'intérêt du maintien du concept redéfini de classes sociales pour l'étude des inégalités mais également des mobilités sociales.

La thèse d'un effacement des classes sociales repose notamment sur l'idée d'un développement important de la classe moyenne. En se référant au contexte helvétique, Tillmann (2010, p. 253) note que :

*A priori*, le cas suisse peut sembler favorable aux thèses du déclin des classes sociales. En effet, en comparaison européenne, la Suisse connaît un secteur des services supérieur à la moyenne, un chômage inférieur à celle-ci ou encore un niveau de rémunération supérieur à la moyenne ; tous phénomènes souvent mis en avant pour expliquer le déclin affirmé des classes sociales.

L'auteur souligne cependant que si l'augmentation de la classe moyenne est avérée, non seulement en Suisse mais également dans d'autres pays dont la France, il y a cependant toujours un intérêt pour une analyse des sociétés en termes de classe sociale.

### 9.1.2 L'utilité du recours au concept actuel de classes sociales et l'apparition de nouveaux clivages

Concernant plus particulièrement les travailleurs issus de la migration en Suisse, Oesch et Murphy (2017, p.8) constatent pour la première décennie du 21<sup>e</sup> siècle un changement de tendance :

Les travailleurs étrangers contribuent pour la première fois de manière substantielle à la croissance de l'emploi dans les professions bien rémunérées ... . La progression du nombre d'immigrés bien formés se reflète donc aussi dans l'évolution de la structure des emplois depuis 2000. .... C'est dans la population active étrangère que nous observons ce qui pourrait ressembler le plus à une polarisation : sa part croît légèrement tout en bas de la hiérarchie professionnelle (où l'emploi des Suisses recule) et fortement tout en haut de la hiérarchie (ou l'emploi des Suisses croît également).

Ils relèvent également que les femmes issues de la migration contribuent à une légère progression des emplois les moins bien rémunérés.

La recherche ne met donc pas en évidence un phénomène de polarisation des classes ouvrières et supérieures, ni d'érosion de la classe moyenne. Tout au plus assiste-t-on à une certaine diminution de la classe ouvrière et à une plus grande diversité de la composition de la classe moyenne, avec un phénomène de progression de la structure des emplois vers le haut.

Nous assistons à une massification et à une diversification de la composition de la classe moyenne. Ce phénomène contribue sans doute à atténuer l'importance ou la visibilité des inégalités interclasses – et par là-même de l'intérêt accordé à la délimitation des classes sociales –, et à laisser davantage apercevoir les inégalités intra-classe. Il fait également apparaître d'autres formes d'inégalités et d'autres groupes, notamment en fonction du genre, de l'orientation sexuelle, de l'origine culturelle ou ethnique. Pour Dubet (2012, p.261) :

Nous sommes aujourd'hui dans une situation paradoxale : les inégalités sociales se creusent, le capitalisme n'a jamais semblé aussi puissant, la conscience des inégalités est des plus vives... et, pourtant, les représentations de la vie sociale en termes de classes sociales semblent décliner. Le phénomène le plus marquant est sans doute l'émergence dans l'espace public, dans les représentations et les mouvements sociaux, de clivages sociaux qui, jusque-là, semblaient invisibles ou naturels, semblaient « écrasés » par les inégalités et les rapports de classes.

Chauvel (2001) interroge lui aussi la persistance de l'existence sociale des classes au début du 21<sup>e</sup> siècle, le discours étant davantage orienté vers la considération des multiples inégalités, mais il rejoint l'avis de Tillmann, cité plus haut, soulignant lui aussi leur intérêt pour une sociologie des classes sociales susceptible de permettre l'analyse de la vie sociale de manière plus vaste que l'étude de groupes sociaux spécifiques.

Dubet attire l'attention sur l'apparition de nouveaux clivages en raison de la nouvelle délimitation des classes sociales. Les rapports de classes qui autrefois étaient prédominants et ne laissaient pas apparaître d'autres formes d'inégalités, ont, en perdant de leur importance, permis l'émergence de nouveaux clivages sociaux, par exemple culturels. «Auparavant centrée sur l'exploitation, l'usine et le travail ouvrier, la question sociale s'est

déplacée vers les "quartiers difficiles" le chômage des jeunes, la diversité des cultures et la formation de nouvelles "classes dangereuses" » (Dubet, 2012, p. 261).

Comme le met encore en évidence Dubet (2016), dans l'expression et la définition des discriminations et des inégalités, la référence aux classes sociales est supplantée par l'apparition de nouveaux groupes et nouvelles formes de discriminations qui franchissent les frontières des classes. C'est en cela peut-être, et lorsqu'on s'intéresse particulièrement à la production des inégalités, que le concept de classe est devenu moins pertinent. Il garde cependant tout son intérêt pour aborder la question de la mobilité sociale.

L'évolution mise en évidence ici rejoint celle de la conception de la justice sociale et une proposition complémentaire à celle de la justice redistributive au travers d'une justice de reconnaissance (Fraser, 2011).

Nous constatons donc que, bien que ne désignant plus la même réalité de nos jours que lors de l'ère industrielle, le concept de classe reste utile à la sociologie pour la description des inégalités, mais également des mécanismes de mobilité sociale ascendante ou descendante. C'est dans ce contexte qu'il nous apparaît pertinent d'aborder, en lien avec l'histoire migratoire familiale et personnelle des futurs et jeunes enseignants issus de la migration, mais bien sûr également en rapport avec leur choix professionnel, le phénomène de mobilité sociale.

## 9.2 Les transclasses

La sociologie a longtemps principalement considéré le rôle déterminant de l'école dans la perpétuation des hiérarchies sociales établies (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) en s'intéressant de façon marginale aux « loupés » de la reproduction sociale, aux réussites improbables. Ces travaux ont permis de dégager un certain nombre de lois sociales largement vérifiées mais qui laissent voir de nombreuses exceptions. Comme l'affirme Mercklé (2005, p. 2) : « Les exemples de ces « indéterminations » ou de ces paradoxes sont évidemment innombrables, dans les marges de chaque assertion sociologique ».

L'intérêt pour les situations qui échappent au déterminisme est au centre de notre recherche et nous rejoignons le questionnement de Lahire (1998, p. 105) lorsqu'il se demande :

Comment se fait-il que certains élèves issus de milieux très dépourvus culturellement (leurs parents sont parfois analphabètes) « réussissent » scolairement ? Et si ces cas statistiquement atypiques pouvaient nous indiquer quelques clefs de compréhension et quelques pistes d'action en matière de « réussite scolaire » des enfants de milieux populaires ?

Par ailleurs, il convient aussi de considérer les situations inverses, la mobilité sociale, ici aussi associée à la réussite éducative et scolaire, n'étant pas automatiquement ascendante. Ainsi Mercklé (2005, p. 2) questionne une autre réalité lorsqu'il demande : « Pourquoi arrive-t-il alors, malgré tout, que des enfants d'immigrés ou d'ouvriers connaissent une importante réussite scolaire ? Comment expliquer, au contraire, que des enfants échouent à l'école, alors que leurs parents disposaient d'un important capital scolaire et culturel ? ».

Jaquet (2014) propose le concept de transclasse qu'elle définit ainsi :

Conformément à la préposition latine *trans*, qui implique un au-delà et un passage de l'autre côté, le transclasse désigne les individus qui, seuls ou en groupes, transitent d'une classe à l'autre et franchissent les barrières sociales dans un sens ou dans l'autre. L'amplitude de la trajectoire peut, certes, varier, et elle invite à s'interroger sur les limites du découpage en classe sociale et sur la perméabilité des frontières (Jaquet, 2018, p. 1592).

L'autrice propose ce concept, plus neutre et dénué de connotation positive ou négative, plutôt que l'expression « transfuge de classe » :

Car elle évoque le mouvement de transfert opéré, mais elle n'est pas exempte de tout jugement de valeur tant elle reste l'idée à l'idée de fuite, de désertion, voire de trahison. Le transfuge est par excellence une personne qui change son allégeance à l'égard d'un pays ou d'un parti politique pour un autre et il est toujours suspecté d'être un renégat (Jaquet, 2014, p. 12).

Concernant l'étude de la non-reproduction, elle rejoint Mercklé (2005) sur la nécessité d'une sociologie des irrégularités sociales et plaide pour l'intérêt de disposer d'outils qui se distinguent de l'approche traditionnelle.

Jaquet (2014) s'intéresse particulièrement aux causes de la non-reproduction et met en avant, tout comme Lahire (1994), lorsqu'il s'intéresse aux raisons de l'improbable, la nécessité de considérer un faisceau de facteurs et de ne pas considérer une domination de certaines causes sur d'autres.

La première raison explorée est l'ambition. « Nourrie d'un désir de distinction et de grandeur, l'ambition apparaît comme le moteur de la non-reproduction et de l'ascension sociale » (Jaquet, 2014, p. 25). L'autrice attire cependant l'attention sur le danger de considérer l'ambition comme vecteur d'ascension sociale, et son corollaire, l'absence d'ambition comme l'explication de la reproduction ou du déclassement. Elle réfute donc l'explication méritocratique de l'ascension sociale fondée sur une conception vertueuse de l'ambition et attire plutôt l'attention sur des modèles préexistants indispensables au développement de l'ambition :

Dans le cas de la non-reproduction, elle implique la représentation d'un modèle autre que le modèle dominant et l'existence d'un désir de le réaliser. Autrement dit, l'ambition n'est pas la cause première, elle est l'effet d'un processus qui combine une détermination cognitive, l'idée d'un modèle, fût-elle confuse, et une détermination affective, le désir de l'accomplir. Croire que l'ambition est à la racine de la non-reproduction, c'est confondre un effet avec une cause. Si l'ambition est ambition de quelque chose, il faut que ce quelque chose ait émergé pour la rendre possible (Jaquet, 2014, p. 31).

Considérant l'importance du mimétisme, Jaquet considère que :

La condition de possibilité de toute ambition est la représentation d'un modèle réel ou fictif que l'individu désire accomplir. Il n'y a donc pas d'ambition sans mimétisme. En ce sens, toute non-reproduction est une forme de reproduction, car il s'agit d'imiter un modèle autre que le modèle dominant dans sa classe d'origine (2014, p.32).

Selon Jaquet, le mimétisme peut être conscient ou non, et elle pose la question de savoir par quel processus un individu peut imiter un modèle qui n'appartient pas à son milieu d'origine. Une des pistes consiste à bénéficier, au sein du cercle familial, d'une personne au bénéfice d'un capital culturel élevé. Nous pensons, même si cela constitue un cas particulier, que ce type de situation peut se présenter au sein de familles migrantes dans lesquelles un ou les deux parents ont effectué des études dans leur pays d'origine avant de connaître un déclassement socio-économique du fait de la migration et de la non-reconnaissance de leurs diplômes. Dans ce genre de cas, le modèle pourrait entraîner la perception d'une accessibilité plus aisée aux études supérieures que l'idée communément partagée au sein du nouveau milieu social d'appartenance. « Ainsi une certaine forme d'ignorance et d'auto-aveuglement serait paradoxalement à l'origine de destins d'exception alors que la lucidité inciterait plutôt à renoncer à entreprendre des études supérieures pour éviter de courir à l'échec » (Jaquet, 2014, p.38).

L'autrice précise cependant que la plupart des jeunes issus des classes populaires qui choisissent de ne pas poursuivre leurs études ne prennent pas cette décision de manière délibérée après avoir mesuré les risques en termes de probabilité d'échec ou de réussite et qu'on ne peut donc pas considérer qu'ils sont victimes de leur prudence

Jaquet (2014) montre également les limites d'un tel raisonnement en attirant l'attention sur deux points qui restent en suspens. Tout d'abord, et si l'on ne prend pas en compte la situation précédemment évoquée où un déclassement se serait produit, si l'existence d'un modèle familial est considérée comme la cause fondamentale de la non-reproduction, comment expliquer qu'un parent servant de modèle ait entrepris des études supérieures en l'absence d'un modèle précédent ? Par ailleurs, en considérant la situation des fratries, force est de constater que, même en présence d'un modèle, le mimétisme ne fonctionne pas de façon semblable pour tous les enfants. L'existence d'un mimétisme en présence d'un modèle familial, s'il peut contribuer à la non-reproduction, ne paraît pas à même de l'expliquer de manière satisfaisante et encore moins d'en constituer la cause fondamentale. L'existence d'un modèle extérieur pourrait dès lors constituer une piste.

Pour Jaquet :

Dans les pays où existe un système d'instruction publique, le modèle scolaire joue un rôle essentiel, car il se présente comme une alternative au modèle familial et social dominant. Bien que l'école contribue indéniablement à la reproduction sociale par la sélection et l'élimination des classes sociales défavorisées, elle n'en possède pas moins dans bien des cas une fonction libératrice et émancipatrice (Jaquet, 2014, p.46).

Dans le contexte spécifique qui nous intéresse, et sans que cela constitue obligatoirement des expériences transclasses bien que ce soit souvent le cas pour des enseignants issus de la migration, des travaux portant sur le choix du métier d'enseignant (Girinshuti, 2017; Lortie, 2002) rappellent l'importance d'expériences de socialisation anticipatrice et de la rencontre avec des enseignants ayant marqué positivement la scolarité de ceux qui ont ensuite choisi cette voie professionnelle.

La rencontre d'un enseignant semble donc, comme d'autres facteurs, pouvoir jouer un rôle dans la non-reproduction pour certains individus. Si l'on considère cependant le poids de l'institution scolaire dans la reproduction sociale et son rôle en matière de perpétuation des inégalités, l'école ne saurait être considérée non plus de manière générale comme facteur central de non-reproduction.

Pour conclure avec cette question, Jaquet (2014, p.52) affirme que « le mimétisme est une condition nécessaire mais n'est pas une condition suffisante » à la non-reproduction.

Les politiques éducatives et les conditions mises en place par celles-ci dans le but de promouvoir l'accès aux études supérieures pour les jeunes issus de classes populaires constituent également une variable à prendre en compte pour leur rôle favorisant les transclasses. A titre d'exemple, nous pouvons notamment mentionner en France l'ouverture sociale des grandes écoles (Buisson-Fenet & Landrier, 2008; Lambert, 2010; Van Zanten, 2010) qui ne semble que très partiellement atteindre ses objectifs. En Suisse, on tente de corriger les effets d'une sélection précoce en proposant de nombreuses passerelles qui permettent aux jeunes de changer de cursus d'études bien après la scolarité obligatoire. Si l'on considère cependant le pourcentage de personnes qui recourent à ce type de mesures, et surtout le fait qu'elles ne profitent pas majoritairement à ceux à qui elles sont destinées (Van Zanten, 2010), l'efficacité de ces dispositifs et leur rôle pour favoriser les transclasses semblent rester modestes.

Pour Jaquet :

Bien que le modèle scolaire assorti de dispositions économiques et pédagogiques appropriées puisse être opératoire, il ne peut être considéré de façon systématique comme la clé de voûte de la non-reproduction. Il peut valoir pour les très bons élèves, mais l'excellence, par définition, reste de l'ordre de l'exception (Jaquet, 2014, p.60).

Comme nous le voyons, à l'instar de ce que nous constatons plus haut au sujet des facteurs de protection, aucune des causes évoquées, prise individuellement, ne constitue en soi une raison fondamentale de non-reproduction. Les histoires individuelles sont à prendre en compte. Si les variables dispositionnelles jouent un rôle, elles sont insuffisantes à opérer seules, tout comme les facteurs environnementaux, qu'ils soient scolaires ou familiaux. Pour Jaquet :

Comprendre la non-reproduction, ce n'est donc pas penser une trajectoire solitaire mais solidaire d'un milieu familial ou social qui, d'une certaine manière, la provoque ou l'autorise. On ne part pas tout seul, on est mis à la porte ou porté par le milieu.

Le milieu porteur, du reste, n'est pas nécessairement celui d'origine. La mobilité sociale peut être encouragée par la classe dominante, non pas par philanthropie mais par besoin de former une élite de spécialistes et de contremaîtres pour satisfaire ses intérêts économiques et sociaux. Les meilleurs élèves des couches populaires constituent alors un vivier dans lequel il est loisible de puiser (Jaquet, 2014, p.87).

L'importance de prendre en compte l'importance du milieu familial mais aussi des représentations liées à l'origine comme facteur de relativisation pour la perception de la mobilité sociale. Ainsi, Ichou (2013) met en évidence les différences entre les enfants de natifs et les enfants d'immigrés, mais également entre les enfants d'immigrés eux-mêmes quant au sens sociologique accordé à la profession et au niveau d'éducation. Pour l'auteur, considérant la position particulière de l'immigrant :

Il faut prendre en compte sa position et son expérience sociales dans la société d'origine pour appréhender sa situation présente et ses conséquences sur les dispositions et positions scolaires de ses enfants (Zeroulou, 1988; Laacher, 1990, 2005). Il est donc probable qu'une profession et un niveau d'éducation similaires ne signifient pas une

position sociale identique pour les natifs et les immigrés et n'aient par conséquent pas les mêmes effets sur la scolarité de leurs enfants (Ichou, 2013, p. 11)

Considérant spécifiquement le choix du métier d'enseignant par des jeunes issus de la migration et les diverses représentations qui peuvent lui être liées, Kadri et Rio (2007) apportent également des éléments de nuance. Loin d'envisager que l'accès à la profession enseignante est univoquement vécu comme une mobilité sociale ascendante, les autrices envisagent deux cas de figure : un déclassement assumé ou un processus de reclassement.

Certains vivent donc ces métiers comme la conséquence de la fermeture d'institutions plus légitimes, auxquelles ils ne peuvent accéder pour des raisons intériorisées comme objectives : cursus souvent chaotiques, faiblesse des capitaux, nécessité d'entrer plus vite sur le marché du travail sous l'effet de pressions familiales ...

À l'inverse, le choix de ces métiers apparaît pour d'autres comme la réalisation d'aspirations qui pouvaient leur paraître initialement très ambitieuses. Mais la réalité de leurs trajectoires scolaires sans grands problèmes et les confrontations réussies avec l'institution le leur rendent possibles ... (Kadri & Rio, 2007, p. 35-36).

Si les origines du phénomène de non-reproduction sont multiples et complexes, le positionnement du transclasse n'est pas simple. Dans le cas où le moteur de la non-reproduction est davantage intrinsèque et/ou familial, la place faite au transclasse et la considération dont il jouira de la part de ses "nouveaux" pairs ne sont pas garanties. Lorsqu'il a bénéficié d'une politique éducative visant à favoriser l'accès aux hautes écoles, bien que davantage légitimé par l'institution, la recherche montre qu'il se heurte, surtout au-delà de l'année préparatoire, à des difficultés liées au manque de maîtrise de certains codes, au déficit de capital social dans sa nouvelle classe, au manque de ressources matérielles pour y évoluer. C'est un peu comme si une certaine aristocratie venait remplacer la méritocratie mise à mal par la possibilité faite à certains de saisir les opportunités de non-reproduction, afin de garantir un certain maintien de l'affirmation dominante de classe.

Luttway (2017) compare le transclasse à un passager clandestin entre deux mondes, entre deux identités. Pour elle, « passer d'une classe sociale à une autre, d'un champ social à un autre, nécessite de se défaire de ses habitus pour en adopter d'autres, par une sorte d'exil de soi » (Luttway, 2017, p. 44). L'accès à une autre classe sociale ne semble pas se faire sans un certain sentiment d'illégitimité qui pourrait conduire à deux types de comportement : une certaine autocensure qui viendrait limiter les ambitions malgré la manifeste appartenance à une classe supérieure, ou une conduite tenant davantage de l'assimilation et revenant à adopter de manière caricaturale les codes de la classe atteinte par le passage.

Pour Jaquet, dans la même idée :

En fonction de leur type de parcours, les transclasses s'écartent plus ou moins de leur milieu d'origine pour s'adapter à leur milieu d'arrivée et ils sont parfois tiraillés par leur double appartenance, souvent vécue sur le mode du conflit de loyauté ou de l'habitus clivé. Marquée par une logique de l'entre-deux, leur existence, plus que toute autre, se caractérise par un processus de désidentification et de déconstruction du moi personnel et social (2018, p. 1596).

Luttway (2017) insiste sur cette double appartenance, et décrit une certaine solitude du transclasse, contraint, en l'absence de rites de passage, à élaborer une nouvelle identité composite.

Ces considérations sur les transclasses, et la diversité des cas de figure répertoriés pour ce qui est du ressenti de ce que représente l'accès à la profession d'enseignant, contribue à éclairer également les trajectoires de formation et les conditions du choix de la profession, notamment mises en évidence par Girinshuti (2020).

Nous avons tenté, au travers de notre revue de la littérature et du cadre théorique, d'apporter des précisions conceptuelles destinées à clarifier notre discours et à circonscrire des concepts clés utiles à l'analyse de nos données qui sera présentée dans la deuxième partie de notre document.

Le point suivant, consacré à la problématique et à la question de recherche, propose de résumer et de lier ces différents concepts pour aboutir à l'énonciation de notre questionnement.



## Chapitre 10 Problématique et questionnement de recherche

### 10.1 Introduction

Dans le cadre de ce chapitre consacré à la problématique, nous tenterons de rendre compte de la complexification de notre objet de recherche à la faveur d'un processus itératif qui, d'un questionnement initial, nous a mené au travers d'une première revue de la littérature, à récolter des données qui ont elles-mêmes contribué à remettre en question certaines de nos premières intuitions et à considérer davantage les particularités du contexte et la nécessité de différencier les parcours biographiques des enseignants issus de la migration.

De nouveaux champs ont ainsi émergé et sont venus compléter, voire supplanter, ceux que nous avons initialement projetés, par exemple l'exploration d'un choix de la profession qui aurait été déterminé par l'appartenance à la migration. De nouvelles interrogations ont contribué à affiner notre questionnement, enrichir notre réflexion et guider nos travaux.

Une meilleure connaissance du parcours biographique, de l'histoire migratoire, des perceptions et pratiques des futurs enseignants du primaire issus de la migration s'inscrit par ailleurs dans un contexte en perpétuelle et rapide évolution. Les acteurs de l'école sont amenés à répondre à des sollicitations nouvelles, parfois inattendues, et à des défis qui confrontent leurs représentations initiales de la profession à une pratique qu'ils découvrent progressivement en situation de stages pour y être totalement exposés dès leur insertion professionnelle. Parmi les évolutions de l'école primaire suisse, l'augmentation de la diversité culturelle (nous ne parlons pas à ce stade de sa prise en compte ou de sa gestion) revêt des caractéristiques particulières et liées à l'histoire récente et à la politique migratoire d'un Etat qui ne possède pas de passé colonial et qui ne s'est ouvert que de manière récente à une immigration liée à des besoins en termes de main-d'œuvre.

L'augmentation du nombre d'élèves issus de la migration est donc un phénomène plutôt récent au sein de l'école suisse et est liée à la généralisation de la possibilité de regroupements familiaux autour des travailleurs étrangers. En l'absence d'une politique de recrutement d'enseignants issus de la migration, la présence de ce personnel au sein des établissements scolaires est encore plus récente, car elle est, du moins pour l'enseignement primaire, essentiellement liée à l'achèvement d'une formation à l'enseignement accomplie en Suisse et par des personnes issues de la deuxième génération de migration, donc des descendants de ces travailleurs étrangers. Leur proportion au sein des écoles, si elle évolue, reste bien inférieure à celle des élèves issus de la migration.

Tant la rédaction de la partie théorique de notre thèse que la réalisation de nos entretiens exploratoires nous ont confirmé l'intérêt d'accorder une attention particulière aux enseignants issus de la migration qui, étant donné leur parcours personnel, pourraient porter un regard particulier sur les défis interculturels qui se posent à l'école du 21<sup>e</sup> siècle et y apporter des propositions originales.

Au travers de notre cheminement, la difficulté de circonscrire une population spécifique tout en évitant stéréotypes et amalgames nous est apparue de manière récurrente. Nous souhaitons réitérer ici notre volonté, malgré une approche se basant sur des traits communs (enseignants issus de la migration) et recourant à des catégorisations (le statut migratoire par exemple), de mettre en évidence l'unicité des parcours et les différences interindividuelles.

Nous sommes bien conscient que ces traits particuliers disparaissent régulièrement derrière des propos plus généraux et des considérations statistiques, mais nous souhaitons, dans la deuxième partie de cette recherche, rendre justice à la diversité des parcours et à l'originalité des propositions. Il s'agit, pour reprendre les termes d'Ichou (2013) de dés-essentialiser le groupe étudié.

Nous proposons de structurer la suite de notre problématique en proposant diverses entrées rendant compte de l'évolution de notre sujet de recherche : l'évolution du questionnement initial, les approches retenues, l'émergence de nouveaux concepts, l'inscription de la thématique au sein d'une école à visée inclusive et, finalement, l'élaboration de notre questionnement de recherche. Nous mettrons également en évidence les orientations épistémologiques qui se sont imposées à nous pour la construction de notre objet de recherche.

## **10.2 L'évolution du questionnement initial : d'un certain romantisme à une complexification certaine.**

A l'origine de notre questionnement, il y avait une hypothèse selon laquelle le choix de l'enseignement, pour des personnes issues de la migration, revêtait une certaine symbolique relevant d'une intégration sociale particulièrement réussie ayant abouti à une pleine adoption de la culture scolaire locale et au désir de la transmettre aux générations futures.

Cette intuition initiale reposait sur trois constats que nous allons reprendre ici : 1) les trajectoires scolaires atypiques de personnes issues de la migration, 2) leur réussite dans un système éducatif qui génère des facteurs de risques et semble porter une responsabilité dans le phénomène de leur surreprésentation dans les structures de formation à exigences élémentaires ou réduites, et enfin 3) l'adhésion aux valeurs et à la culture véhiculées par l'institution scolaire et la volonté, en devenant enseignant, de les promouvoir et de les perpétuer.

L'attention portée aux trajectoires scolaires atypiques est en cohérence avec le souci d'éviter une essentialisation des traits caractérisant les personnes issues de la migration et la volonté de réfuter le déterminisme de la reproduction sociale en nous intéressant à la non-reproduction, ou aux « transclasses » (Jaquet, 2014). Nous en avons fait le constat antérieurement, et nos entretiens exploratoires et nos lectures nous l'ont confirmé, le parcours scolaire des jeunes issus de la migration est souvent semé d'embûches, caractérisé par la non-linéarité (Bolzman, 2018). Le fait d'être migrant ou descendant de migrant expose indubitablement à des difficultés d'ordres divers, et notamment administratif. Dans le cas de la scolarité, la distance entre les représentations qu'ont les individus concernés du système éducatif du pays d'accueil, de ses attentes et de ses règles, et la réalité de ce système telle que vécue par les personnels impliqués est de nature à complexifier les rapports entre l'école et les familles migrantes (Changkakoti & Akkari, 2008). Souvent basées sur des malentendus et des implicites (Ogay & Edelmann, 2011), les relations entre école et familles se révèlent insatisfaisantes et peu propices à la transmission des informations indispensables à un déroulement optimal de la scolarité. Lorsqu'elles sont présentes, les différences entre langue maternelle et langue d'accueil viennent accroître les difficultés de communication (Moser, 2002). Le manque de réalisme des parents par rapport aux attentes de l'école et à la signification des résultats scolaires de leur enfant (Wolter & Zumbuehl, 2017), les

représentations erronées des attentes de l'institution scolaire en termes de participation parentale, la crainte de ne pas être en mesure de comprendre les informations transmises, la méconnaissance de l'organisation du système éducatif et des enjeux de l'orientation viennent peser sur le parcours scolaire des élèves et agissent comme des facteurs de risque. Parfois peu accompagnés par des parents qui méconnaissent les attentes de l'école, mal orientés, que ce soit par l'institution scolaire (Meyer, 2009) ou du fait de la pression parentale (Wolter & Zumbuehl, 2017), les élèves issus de la migration encourent des risques accrus de vivre un parcours sinueux (Gomensoro & Bolzman, 2016), caractérisé par des réorientations et le recours à des voies détournées pour parvenir au terme de leur formation.

Parmi les causes ou les formes de la discontinuité des parcours, en amont de l'orientation, l'évaluation des élèves issus de la migration et sa conséquence parfois, l'échec scolaire et le redoublement, occupent une place particulière. Comme la recherche l'a démontré (p. ex. Allemann-Ghionda et al., 2006; Moser, 2002), les enseignants ont tendance à sous-estimer le potentiel des élèves issus de la migration, notamment allophones. L'appartenance à un milieu social populaire – c'est souvent le cas des élèves issus de la migration dans le contexte helvétique – cumulé à une langue parlée dans la famille différente de la langue d'enseignement, entraînent des représentations négatives quant aux possibilités parentales d'accompagnement de la scolarité de leurs enfants, ce qui tend à entraîner une réduction des attentes en termes de performance scolaire. Les difficultés, souvent temporaires, d'apprentissages et/ou d'évaluation qui se présentent lorsque l'élève est allophone, viennent se superposer aux premiers facteurs identifiés. Les prophéties autoréalisatrices tendent alors à jouer un rôle important, ce qui conduit autant l'enseignant à sous-évaluer l'élève, que l'élève à produire des résultats inférieurs à son potentiel.

Le tableau brossé est plutôt sombre et semble caractérisé par un certain déterminisme. Cependant, des élèves issus de la migration, parfois avec le soutien de leurs parents, parviennent à ne pas accepter le jugement qui est porté sur eux. La remise en cause de la carrière qu'on leur destine ne se manifeste pas systématiquement au moment de l'orientation au secondaire I (les trois dernières années de la scolarité obligatoire), soit après huit ans de scolarisation, orientation précoce qui préfigure aux alentours de leur douzième année ce que sera leur parcours de formation et le type de profession qui leur sera accessible. Plus fréquemment, bien que ne concernant semble-t-il qu'une minorité d'entre eux, ce sont cette orientation et le sentiment d'intégrer une filière de formation dont les exigences sont inférieures à leurs capacités et à leurs ambitions qui jouent un rôle de déclencheur et les incitent à utiliser les voies proposées (possibilités de raccords, passerelles, pour rejoindre une autre filière). Cette réorientation, basée sur les dispositions manifestées par l'élève et ses résultats, parfois encouragée et soutenue par les enseignants, est cependant le plus souvent synonyme d'années de formation supplémentaires. Le recours à ces opportunités de réorientation vient compenser l'orientation précoce qui caractérise le système éducatif. Il offre une bonne illustration du phénomène que nous souhaitons mettre en évidence : celui d'une certaine résilience, d'une résistance opposée à des facteurs de risque qui se présentent sur leur chemin.

Nous avons mis en évidence dans notre revue de la littérature que de nombreux facteurs interviennent et que l'école et les enseignants ne sont pas seuls responsables de la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences étendues. Les facteurs familiaux, environnementaux, le milieu socio-économique

d'appartenance ont été notamment évoqués. Par ailleurs, nous ne souhaitons pas non plus minimiser le fait que, lorsque l'on contrôle l'ensemble de ces variables, la réussite scolaire des élèves issus de la migration est comparable, voire égale à celle des élèves issus de la population majoritaire (Bader & Fibbi, 2012). Notre intérêt se concentre cependant sur la mise en évidence de la réalité de parcours individuels et sur la façon dont ils ont été vécus du point de vue des futurs enseignants issus de la migration. Nous reviendrons plus loin sur l'importance revêtue par les facteurs de protection dans notre recherche, mais une meilleure compréhension des mécanismes mobilisés pour échapper au déterminisme d'un système éducatif témoignant d'une confiance limitée envers les élèves issus de la migration, si l'on se réfère aux statistiques, est au centre de notre questionnement.

Les enseignants issus de la migration, formés à l'enseignement en Suisse et qui pour la plupart y ont accompli la totalité de leur scolarité et ont été exposés aux facteurs de risque évoqués, nous semblaient emblématiques de ces réussites paradoxales lorsque nous avons décidé de leur consacrer notre recherche. Notre intuition de départ était celle d'une trajectoire scolaire marquée par une réussite et une intégration sociale telles qu'elles leur permettent d'adhérer pleinement aux valeurs du système éducatif du pays d'accueil de leurs parents. Qu'ils y adhèrent suffisamment pour éprouver l'envie de le promouvoir et transmettre une culture scolaire qu'ils se seraient appropriée pleinement. Certaines lectures exploratoires, par exemple Girinshuti (2017) ou Broyon et Changkakoti (2014), ont nuancé cette vision quelque peu romantique de personnes symboles d'intégration et vectrices d'une culture qu'elles se seraient appropriée. Les entretiens exploratoires menés ont achevé de nous convaincre que, si la non-linéarité des parcours et la manifestation de résilience face aux difficultés caractérisaient bien ces enseignants, le choix de la profession d'enseignant du primaire relevait quant à lui davantage du pragmatisme ou de motivations comparables à celles de leurs collègues issus de la population majoritaire que d'une volonté de porter la culture du pays d'accueil relevant d'un certain militantisme. La réorientation de notre questionnement de la thématique du choix de la profession à celle de l'insertion professionnelle, et notamment de l'accès à l'emploi, s'est donc imposée.

### 10.3 Les approches retenues

Une des motivations à l'origine de notre recherche réside dans le constat que le discours souvent privilégié par les acteurs de l'école relate les difficultés, les risques et les impossibilités. Bien conscient que cet état de fait reflète une réalité complexe vécue dans le quotidien, il nous a paru intéressant, sans nier les difficultés réelles et les défis posés à une école à visée inclusive dans une société en mutation, de privilégier une entrée par les facteurs de protection, davantage susceptibles de déboucher sur des propositions, plutôt que par les facteurs de risque.

Les élèves issus de la migration, constituant une des populations fragiles du système éducatif, n'échappent pas à ce constat. Moins étudiés que d'autres populations d'élèves, on parle peut-être encore moins de ce qui peut se révéler facteur de réussite dans leur parcours scolaire. On en sait en effet généralement plus sur ce qui ne fonctionne pas, sur l'exposition aux facteurs de risque, l'échec, le redoublement, l'orientation vers l'enseignement spécialisé, le décrochage scolaire, que sur ce qui permet, en présence des mêmes facteurs, de développer une résilience et de déboucher sur un parcours caractérisé par la réussite. Tous ou presque

sont confrontés à des parcours non linéaires, mais certains résistent et se rebellent, cherchent des solutions et persistent.

Notre parti pris est donc de nous intéresser à ceux qui, échappant à l'exposition à des facteurs de risque, ont pu rencontrer des conditions favorables à la résilience. Cette orientation se manifeste dès le début de notre travail par certaines orientations épistémologiques et certains cadres théoriques, mais également au niveau de l'élaboration de notre canevas d'entretien et dans les choix méthodologiques de traitement des données.

### **10.3.1 Une approche écosystémique et interactionniste**

En prenant le parti de nous intéresser aux parcours scolaire et biographique de futurs enseignants issus de la migration, et en décidant de baser notre recherche sur des données recueillies au travers d'entretiens semi-dirigés, l'intérêt de considérer les individus acteurs en interaction avec leur environnement s'est imposé.

Si nous admettons l'existence de certains déterminismes, nous adoptons cependant une perspective plus systémique, refusant de considérer de manière déterministe les inégalités ou les discriminations. Nous rejoignons en cela les propos de Schurmans (2003, p. 57) lorsqu'elle affirme que « d'une part les humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une part de ces déterminismes ».

L'approche écosystémique nous permet de situer l'individu en interaction avec son environnement en apportant des précisions permettant de qualifier cet environnement en fonction de son degré de proximité avec lui. Mise en évidence par Bronfenbrenner (1979), psychologue qui va s'intéresser au développement de l'enfant, l'écologie du développement humain a abondamment été mobilisée, notamment dans le domaine de la santé et, ce qui nous intéresse davantage ici, en lien avec la résilience. La prise en compte des interactions des milieux dans lesquels évolue le sujet, et des interactions du sujet avec ces milieux, dans une perspective chronologique, nous est apparu prometteuse dans une perspective visant à situer les individus, leur parcours biographique ainsi que les facteurs de protection ayant joué un rôle. Cette approche permet ainsi de dépasser l'énumération de facteurs, ou la description de mécanismes à l'œuvre par la prise en compte d'une circularité dans les rapports entre le sujet et son environnement et en s'intéressant aux différences de niveaux entre les milieux qui le composent.

Réciprocité et interactions sont donc au centre d'une approche systémique et écosystémique. Le modèle écosystémique apporte peut-être même une certaine précision à l'approche interactionniste.

### **10.3.2 Une approche compréhensive**

S'il y a, de notre point de vue, un intérêt particulier à centrer notre attention sur la réussite, avant même de déterminer si elle est paradoxale ou non, dans un but de documentation et de mise en évidence des facteurs opérant de manière protectrice, une approche compréhensive s'avère particulièrement appropriée. Elle se fonde sur l'étude de l'interaction entre le sujet et son environnement. Pour Schurmans (2009, p. 94), « La posture compréhensive engage ainsi la recherche à partir de l'interaction pour saisir l'ensemble des

dimensions éducatives et formatives que celle-ci génère, dimensions qui intègrent les savoirs pragmatiques ainsi que, de manière générale, ce qui échappe aux dispositifs éducatifs formels ».

Il s'agit donc de recueillir des témoignages, des éléments biographiques, des observations, mais de recueillir également, de la part des auteurs des propos, leur propre interprétation des faits, pour y apposer ensuite une analyse en recourant à la comparaison entre les situations évoquées elles-mêmes, et entre ces situations et les résultats de recherches.

Lorsque nous interrogeons de futurs enseignants sur leur parcours, leur expérience ou leur observation de la discrimination mais aussi sur les mécanismes de protection qu'ils ont mobilisés pour, au final, vivre une scolarité caractérisée par la réussite, nous sommes conscient, et cela contribue à l'approche compréhensive, d'être confronté à la subjectivité des témoignages et des ressentis. Une posture prenant en compte l'existence de ce que Dubet (2013) nomme « des mensonges de bonne foi » est indissociable d'une démarche visant à cerner l'expérience d'autrui. Il est possible que les personnes interrogées minimisent ou réfutent des expériences de discriminations, par exemple par crainte d'émettre un jugement sur des pairs ou des personnes exerçant un pouvoir hiérarchique, ou encore par souci de préserver une image positive d'eux-mêmes. Dans d'autres cas, les répondants peuvent avoir tendance à amplifier, à exagérer des incidents qui pourraient sembler anodins et sans connotation discriminatoire à quelqu'un d'extérieur aux situations rapportées. La vérité se situe sans doute quelque part entre ces deux tendances. Ce n'est pas la recherche de l'objectivité qui nous guide dans une démarche compréhensive, mais la prise en compte du fait que, dans son interaction avec son environnement, l'individu interrogé a ressenti la situation d'une telle manière et qu'il la rapporte ainsi. Nous rejoignons ainsi Dubet (2013, p. 16) lorsqu'il affirme que « l'enquête sociologique n'est pas une enquête de police et ce que l'on y enregistre c'est la manière dont les individus perçoivent leur vie ».

Si elle demande une ouverture certaine aux propos des personnes interrogées dans une perspective de non-jugement de ce qui relève de l'objectivité ou de la subjectivité, l'approche compréhensive interroge également la posture du chercheur, ce dernier étant « l'instrument stratégique de recueil de données et le facteur déterminant de l'analyse » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 128). Selon les autrices, le chercheur, dans une visée de « raisonnement idiographique », doit satisfaire trois conditions : s'attacher à fournir une description précise de la situation et du contexte de l'action, garder de la distance par rapport à l'objet de recherche et proposer une comparaison de ses données avec d'autres et les confronter avec la littérature. Dans cette perspective, le chercheur doit donc être suffisamment proche de son terrain pour en comprendre les enjeux et les actions des acteurs dans le contexte donné, mais veiller à maintenir une certaine distance de manière à garantir un jugement non partisan des situations rapportées ou observées. Le cadre théorique et les données issus de la littérature du domaine concerné autorisent la comparaison et l'étayage de ses hypothèses de compréhension.

L'approche compréhensive consiste « à envisager la personne humaine en tant qu'acteur et à centrer l'analyse sur la dialectique individuel/collectif » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 132). Si nous optons pour cette posture, c'est donc dans le but de donner toute sa place et son importance à la parole des personnes interrogées, rendre justice à l'importance subjective de leur vécu, de leurs ressentis et de leurs observations. L'approche retenue prend enfin tout son sens en regard de notre volonté, à chaque fois que cela est possible, de distinguer les particularités des parcours individuels et « d'écarter les représentations assimilant les

immigrés à une catégorie globalisante, par méconnaissance de ce qui précisément construit leurs différences » (Périer, 2017, p. 232).

Comme nous l'avons évoqué dans la partie de la problématique faisant état de l'élaboration et de la complexification de notre questionnement, la phase exploratoire de notre recherche ainsi que l'élaboration de la revue de la littérature ont fait émerger de nouveaux concepts qui se sont imposés pour permettre de mieux appréhender les trajectoires des personnes qui constituent la population étudiée. Les processus identitaires mobilisés et l'insertion professionnelle des personnes issues de la deuxième génération de migration, majoritairement représentées parmi les enseignants issus de la migration, sont ainsi devenus plus pertinents à questionner que le choix du métier. En lien avec ces éléments théoriques, l'interrogation de la mobilité sociale au travers de l'accès au métier d'enseignant du primaire s'est également imposée.

#### 10.4 La pertinence de traiter de l'insertion professionnelle

Le concept d'insertion professionnelle, tel que nous l'envisageons, peut être décliné en trois dimensions (Girinshuti, 2017) : le choix du métier, l'accès à l'emploi et l'insertion subjective. Il inclut donc le choix de la profession, initialement retenu mais qui s'est révélé peu pertinent ou trop étriqué. Il s'agit pour nous de mobiliser ces dimensions afin de constituer notre questionnement de recherche et d'analyser nos données.

Si comme nous l'avons évoqué en introduction de cette section, la question du choix du métier se révèle décevante en regard de l'hypothèse que nous formulons au départ de notre recherche, l'analyse de ce choix nous semble tout de même intéressante dans la perspective d'évoquer également le ressenti de ce choix par l'entourage des personnes interrogées par exemple, mais également afin de tenter d'établir si des traits communs à ce choix apparaissent au sein de la population interrogée, ou si ce choix peut-être mis en lien avec la non-linéarité du parcours de formation. Une nouvelle hypothèse pourrait également être formulée en termes de lien entre le choix du métier de l'enseignement et une orientation professionnelle subie ou choisie (Brasselet & Guerrien, 2019) ou encore avec une potentielle intériorisation de la discrimination (Van Doosselaere et al., 2015).

Egalement en lien avec l'observation ou l'anticipation de discriminations potentielles, l'accès à l'emploi des personnes interrogées nous intéresse. Est-ce que ses caractéristiques constituent un prolongement du parcours non linéaire et rallongé ou en signifie-t-il la fin ? Une faiblesse du dispositif envisagé, consistant à interroger prioritairement des étudiants en fin de formation, constitue une limite à l'accès à des informations sur le processus d'accès à l'emploi. La manière dont ces personnes envisagent cette étape de leur insertion professionnelle, ses potentiels obstacles ou éléments facilitateurs, de même que le type d'établissement scolaire envisagé (caractéristiques géo-démographiques) devrait cependant permettre de documenter au moins la manière dont l'insertion professionnelle est projetée. L'intérêt pour l'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration nous amène à considérer également les conditions de ce processus sous l'angle de ce qu'il comporte en termes de trajectoire sociale et de développement identitaire. C'est ainsi que le fait de considérer la mobilité sociale et non seulement la mobilité géographique nous est apparu essentiel. En effet, si la mobilité géographique implique des mécanismes d'adaptation et potentiellement d'intégration sociale, de négociation entre culture d'origine et culture locale,

la question de la mobilité sociale offre un angle d'analyse complémentaire qui transcende les questions migratoires en permettant d'interroger l'appartenance de classe.

## 10.5 L'intérêt de considérer la mobilité sociale

Si l'on met en lien les résultats scolaires des élèves issus de migration et la question de la mobilité sociale, deux constats s'affrontent. D'une part, les inégalités scolaires concernant cette population sont attestées et les résultats s'en ressentent. Comme nous le rappellent Brinbaum et al. (2015, p. 178), « une fois prises en compte les caractéristiques sociales et familiales, les écarts entre les jeunes de la population majoritaire et les descendants d'immigrés se réduisent considérablement ; mais ils persistent malgré tout avec un redoublement plus fréquent [...] ». On peut donc s'attendre à ce que des difficultés scolaires, marquées ici par le redoublement, débouchent sur des perspectives professionnelles plus modestes. D'autre part cependant, la recherche (Wanner, 2022) montre que la mobilité éducative des personnes issues de la deuxième génération de migration en Suisse est importante, les « secondos » dépassant fréquemment le niveau de formation de leurs parents. Il existe certes des différences en fonction des pays d'origine considérés, ce que mettent également en évidence Brinbaum et al. (2012), mais Wanner (2022) montre que la mobilité éducative ascendante est aussi élevée chez les enfants issus de la migration que chez ceux de la population majoritaire. Nous constatons donc simultanément une moins bonne réussite scolaire globale chez les élèves issus de la migration, attestée par leur surreprésentation dans les voies de formation à exigences élémentaires ou dans les structures de l'enseignement spécialisé, et une excellente mobilité éducative chez ceux qui réussissent. Autrement dit, à appartenance sociale comparable, ceux qui réussissent performant autant que les élèves issus de la population majoritaire.

En admettant qu'il n'existe pas de symbolique particulière de l'ordre d'une volonté de transmettre la culture scolaire du pays d'accueil dans le choix de devenir enseignant pour des personnes issues de la migration, il nous paraît pourtant intéressant d'analyser cet accès à la profession sous deux principaux axes : d'une part, chercher à connaître la perception du choix de devenir enseignant par les personnes interrogées et leur entourage proche, et, d'autre part tenter de vérifier si l'accès à la profession d'enseignant du primaire revêt des caractéristiques objectives de mobilité sociale.

Le premier axe, davantage subjectif, s'intéresse à la valeur donnée par la personne à son choix professionnel en regard de ses ambitions initiales et à la valeur qui lui est attribué par son entourage en fonction des représentations concernant la profession. Nous prenons en considération le fait que le métier d'enseignant pour le primaire est socialement considéré de manière diverse selon les pays d'origine des personnes concernées et plus ou moins associé à une formation exigeante. En Suisse, cette profession jouit encore d'une valorisation assez importante, du point de vue salarial et sociétal et est accessible par une formation tertiaire de niveau Bachelor, parcours et exigences qui ne sont pas forcément connus par les personnes issues de la migration. Nous considérons également que les attentes parfois très élevées, voire irréalistes, des parents issus de la migration concernant la formation de leurs enfants (Wolter & Zumbuehl, 2017) influent également sur la manière dont ce choix de formation et de profession est perçu. Il s'agit par conséquent de nous décentrer par rapport à nos propres



représentations de formateur en Haute Ecole Pédagogique issu de la population majoritaire pour prendre en compte les perceptions des futurs enseignants concernés.

Au regard de cette approche subjective de la mobilité sociale, il nous paraît également pertinent de nous intéresser à la dimension objective de la mobilité sociale pour les enseignants issus de la migration. Prenant en compte le milieu social dans lequel ils ont grandi et évolué, est-ce que l'accès à ce groupe professionnel revêt les caractéristiques d'une mobilité sociale que nous imaginons ascendante ? Nous ne perdons pas de vue que la migration peut être synonyme de déclassement social. Il est dès lors important de considérer, pour les futurs enseignants issus de la deuxième génération de migration en tous cas, non seulement l'emploi occupé en Suisse par leurs parents mais également la formation initiale et l'éventuel emploi dans leur pays d'origine. Cette précaution devrait permettre de considérer non seulement la situation actuelle mais de porter un intérêt à l'histoire migratoire des familles concernées.

Si l'on considère le rôle de l'emploi et de la formation pour l'intégration sociale et les processus identitaires (Bolzman et al., 2003a), les questions d'appartenances, de loyauté à sa condition d'origine ou alors de rupture avec elle, de construction d'une identité composite (Perret-Clermont et al., 2004) sont à considérer. Une potentielle différence entre mobilité perçue et mobilité objective peut dès lors s'avérer révélatrice de certains de ces enjeux.

## **10.6 La réunion des thématiques abordées dans le cadre conceptuel au sein de la pratique enseignante au 21<sup>e</sup> siècle.**

Puisque nous revendiquons une approche compréhensive et le recours à un cadre de référence écosystémique, la problématisation de notre recherche ne serait pas cohérente et complète si nous négligions de poser le questionnement initial et le cadrage théorique en regard du contexte sociétal et professionnel dans lequel les enseignants issus de la migration sont amenés à évoluer.

L'école suisse – et vaudoise – a connu une évolution récente qui a entraîné des modifications légales et des réformes menées à un rythme soutenu. L'évolution sociétale rend nécessaire son adaptation à de nouvelles exigences, tout en poursuivant une mission de transmission de certaines valeurs, dont le « vivre ensemble » n'est pas la moindre. Elle doit intégrer la demande accrue de transparence, adopter une orientation prenant en compte les attentes des bénéficiaires et des différents partenaires, eux-mêmes de mieux en mieux informés et davantage parties-prenantes. Les parents aspirent notamment légitimement au droit à l'autodétermination et à l'appropriation dans le processus de scolarisation.

Le système éducatif se trouve également confronté, c'est du moins le cas de l'enseignement obligatoire, à des attentes politiques contradictoires allant de l'intégration des innovations et la prise en compte des transformations du tissu social, à la préservation de valeurs traditionnelles. Il convient également de constater que si des tensions peuvent être observées en fonction de l'agenda politique lié aux législatures successives, on observe également, au travers des difficultés rencontrées évoquées par les enseignants, un décalage entre la base – le personnel des écoles – et le niveau décisionnel.

La forte décentralisation de l'enseignement en Suisse réduit l'éloignement entre les enseignants et les législateurs, mais il n'en demeure pas moins une certaine rupture. Peut-être pourrait-on émettre l'hypothèse que les différences de conceptions concernant ce qui devrait constituer les priorités de l'école obligatoire sont liées à une vision microsystemique

pour les uns – la classe et ses élèves – et macrosystémique pour les autres, le système éducatif. Peut-être aussi les écarts de perception sont-ils liés aux conceptions sociétales qui ont prévalu au choix du métier pour les enseignants. Une autre raison qui pourrait être évoquée serait celle d'un décalage entre les représentations que ces professionnels se faisaient du métier et la réalité à laquelle ils sont confrontés. L'évolution rapide du contexte d'enseignement depuis les années quatre-vingt contribue à ce décalage, dont d'autres facteurs sont par ailleurs responsables.

Nous ne prétendons pas qu'il existe une réelle homogénéité de motivation et de conception de la profession au sein du corps enseignant, et nous nous gardons d'affirmer que l'ensemble des individus le constituant partagent les mêmes valeurs sociétales. Nous ne sous-estimons pas non plus les différences qui peuvent être observées entre les régions ou les cantons, ou encore entre milieu urbain ou rural. Toujours est-il que les témoignages faisant état d'une augmentation de la pénibilité de la profession, de sa complexification, et du sentiment de ne pas être entendus par les autorités scolaires sont récurrents et qu'ils doivent être mis en lien avec l'augmentation des tâches allouées aux professionnels, des sollicitations diverses, et de l'hétérogénéité des classes.

En tant que formateur d'enseignants dans le domaine de la pédagogie spécialisée et comme chercheur s'intéressant à l'interculturalité et à la migration, ce dernier facteur de complexification nous intéresse particulièrement. Comme d'autres cantons avant lui, le canton de Vaud a entamé ces dernières années un virage vers une école plus intégrative ou même, si l'on fait référence au Concept 360<sup>22</sup> de la Direction générale de l'enseignement obligatoire cantonale (DGEO), une école à visée inclusive.

Cette évolution remet en question la place des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en privilégiant leur maintien dans les classes ordinaires. Elle est emblématique de l'évolution de la profession. Non seulement elle vient questionner de manière incontournable les rôles et identités professionnels des différents intervenants, mais elle contraint à des pratiques accrues de collaborations, que ce soit avec les parents ou entre les différents intervenants. Si le premier public scolaire concerné est constitué des élèves en situation de handicap, ou ayant des troubles des apprentissages ou du comportement, et bien que nous nous défendions de faire un amalgame avec les élèves issus de la migration, ces derniers constituent également une source d'augmentation de l'hétérogénéité dans les classes et de complexification de la tâche des enseignants en matière de gestion de classe et de différenciation des apprentissages.

Nous ne revenons pas ici sur les facteurs de risques et les inégalités scolaires qui touchent en particulier cette population et dont nous avons fait part dans notre revue de la littérature. Il nous semble cependant utile de rappeler que la présence d'un important pourcentage d'élèves issus de la migration dans les classes est un phénomène relativement récent en Suisse, lié à la possibilité de regroupement familial pour les travailleurs immigrés, progressive à partir des années quatre-vingt, ainsi qu'à l'accueil de personnes réfugiées de guerre à certaines périodes. L'entrée en vigueur en 2002 de l'accord de libre circulation des personnes entre la Suisse et l'Union européenne<sup>23</sup> a marqué la fin des restrictions de regroupement familial et a correspondu avec un afflux plus important d'élèves issus de la migration, souvent allophones, dans les classes.

---

<sup>22</sup> <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360/>

<sup>23</sup> [https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/fza\\_schweiz-eu-efta.html](https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/fza_schweiz-eu-efta.html)

La présence d'enseignants issus de la migration dans les classes est encore plus récente. Ils restent largement sous-représentés si l'on considère leur pourcentage en regard de celui des élèves issus de la migration. Appartenant pour la plupart à la deuxième génération de migration, en tous cas pour ce qui est des enseignants du primaire, ils ont en quelque sorte « bénéficié » deux fois de l'ouverture du système éducatif : ouverture plutôt contrainte concernant les élèves, et davantage volontaire pour ce qui est des enseignants.

Au regard de ce qui précède, et considérant les élèves et leur famille, nous constatons donc que, pour de multiples raisons, l'hétérogénéité du public scolaire s'est accrue. Plus spécifiquement en lien avec notre sujet d'étude, un de ces facteurs d'hétérogénéité est lié à l'origine et, souvent, à l'allophonie. De manière plus générale cependant, et sans établir de liens de causalité avec la migration, la diversification de la population dont nous faisons état dans la partie consacrée à la question des classes sociales et en particulier en considérant ce qui est constitutif actuellement de la classe moyenne (Oesch & Murphy, 2017) participe également à cette hétérogénéité. Il semble par conséquent inévitable que l'école accueille des élèves dont les familles, pour des raisons diverses mais notamment migratoires, possèdent une culture potentiellement éloignée de la culture scolaire rattachée à la population majoritaire.

C'est dans ce contexte professionnel en mutation et soumis à des impératifs nouveaux que les futurs enseignants issus de la migration vont être amenés à travailler en collaboration avec leurs collègues appartenant à la population majoritaire. Du fait de leur expérience vécue de l'intérieur, il est raisonnable de penser qu'ils ont une sensibilité particulière aux problématiques interculturelles et aux enjeux liés à la scolarité des élèves issus de la migration, que ce soit au niveau des relations école-famille ou à celui des apprentissages des élèves.

Concernant ce dernier point, nous pensons que l'expérience vécue des enseignants issus de la migration durant leur propre parcours scolaire pourrait les inciter à porter un regard différent sur leurs élèves, en particulier ceux issus de la migration. Ils devraient être à même de dépasser les stéréotypes et préjugés sur lesquels s'appuie fréquemment l'explication des difficultés scolaires rencontrées par ces élèves ou les difficultés d'implication de leurs parents dans la scolarité. Nous pensons également que leurs pistes visant à favoriser la réussite scolaire des élèves devraient tenir compte de la dimension interculturelle.

Ces enseignants demeurent cependant très minoritaires au sein de la profession et cela n'est pas sans comporter quelques conséquences potentielles. Du point de vue de la légitimité ressentie envers les collègues, cette minorisation pourrait entraîner l'adoption d'une posture de retrait ou une marginalisation. Concernant les relations avec les parents, le sentiment de compétence pourrait varier selon qu'ils s'adressent à des parents de la population majoritaire ou des parents issus de la migration. Le rôle des directions scolaires n'est pas non plus à négliger. Il n'existe pas en Suisse de politique visant l'engagement délibéré d'enseignants issus de la migration dans un but de favoriser la réussite scolaire des élèves issus de la migration. L'ouverture à l'engagement de ces enseignants, dans certains établissements et certaines régions, semble liée à un contexte d'implantation de l'école marqué par une plus forte hétérogénéité socioculturelle. Il est difficile de déterminer si la composition de la population est à l'origine d'une ouverture plus grande à l'engagement de personnels issus de la migration, ou si cet engagement est lié, de manière implicite, à la conviction que ces enseignants sont davantage enclins à intervenir dans ce contexte. Il y a donc potentiellement un risque

d'assignation des enseignants issus de la migration à des écoles reconnues pour leur forte mixité sociale et pour rencontrer davantage de difficultés avec la population accueillie. Il y a cependant également un risque d'autoassignation des enseignants issus de la migration à une pratique professionnelle dans des contextes moins favorisés que d'autres, et cela interroge à nouveau le sentiment de légitimité.

## 10.7 Le questionnement de recherche

Parvenu à ce stade de nos réflexions, nous sommes en mesure de formuler notre questionnement de recherche.

Nous avons, au travers de la revue de la littérature, abordé un ensemble de données et de concepts convoqués par notre questionnement initial. La problématique a été l'occasion de synthétiser ces éléments et de proposer un cheminement vers une question de recherche que nous exprimons ainsi :

### **En quoi les parcours biographique et scolaire des futurs et de jeunes enseignants issus de la migration influencent-ils leur accès à la profession et leurs pratiques pédagogiques ?**

Dans un souci de clarté et de mise en évidence des différentes facettes de ce questionnement, nous le déclinons en sous-questions :

- Quelles sont les influences des parcours biographique et scolaire sur le choix de la profession ?
- Quelles sont les influences des parcours biographique et scolaire sur les conditions d'accès à l'emploi et l'insertion professionnelle ?
- Comment l'accès à la profession d'enseignant du primaire est-il perçu en termes de mobilité sociale par les participants à la recherche et leur entourage ?
- La perception des élèves issus de la migration par ces enseignants est-elle influencée par leur propre trajectoire ?
- Les pratiques pédagogiques de ces enseignants tiennent-elles compte de leur expérience personnelle d'élèves issus de la migration ?
- Les pistes ou les actions pédagogiques de ces enseignants pour favoriser la réussite scolaire des élèves sont-elles influencées par leur propre trajectoire ?
- Les enseignants issus de la migration jouent-ils un rôle de modèle pour les élèves issus de la migration ?

Nous espérons, au travers de ce questionnement, contribuer à une meilleure connaissance des enseignants issus de la migration. Nous ne pouvons en effet nous satisfaire d'un *a priori*, pourtant fréquent (Charles & Legendre, 2006), voulant qu'ils possèdent des compétences particulières pour agir auprès des élèves issus de la migration et de leurs familles et qu'il soit par conséquent légitime de les engager dans cette perspective.

Dans la deuxième partie de notre thèse, après une exposition de la méthodologie utilisée, nous nous attacherons à établir si des spécificités liées à cette population d'enseignants peuvent être mises en évidence et, le cas échéant, de quelle manière elles sont mobilisées dans leur activité professionnelle.

Nous souhaitons leur donner la parole afin de mettre en évidence la particularité des parcours et des perceptions et permettre ainsi de dépasser une vision homogène (Ichou, 2018) d'un groupe professionnel.

Enfin, notre espoir est également de parvenir à mettre en exergue, au travers des données recueillies, des pistes visant une meilleure réussite des élèves issus de la migration et d'émettre des recommandations dans ce sens.

**Deuxième partie : Recherche  
exploratoire sur les futurs  
enseignants et les  
enseignants novices  
primaires issus de la  
migration**

# Chapitre 1 Méthodologie

## 1.1 Une approche qualitative à visée compréhensive

L'objectif de notre thèse est d'identifier des éléments marquants des parcours biographique et de formation de futurs enseignants et d'enseignants novices du primaire issus de la migration et de montrer comment ces éléments peuvent exercer une influence sur le choix de formation et l'accès à la profession. Nous cherchons également à comprendre de quelle manière ils peuvent influencer les pratiques pédagogiques.

Rendre compte de la diversité des situations et des représentations, ou des diversités au sein du groupe d'enseignants issus de la migration étudié ne peut à nos yeux se concevoir qu'au travers d'une approche qualitative. Cette approche, et les outils qui y sont associés, nous semblent en effet les plus à même de contribuer à « comprendre les motifs ou les motivations des acteurs sociaux, le sens qu'ils accordent à leurs actions et aux situations contextuelles de telles actions » (Keller, 2011, p. 18), mais également de fournir une interprétation des événements rapportés et phénomènes observés par ces acteurs.

Selon Groulx (1999, p. 319), la place du chercheur est primordiale en recherche qualitative. Il constitue « l'instrument stratégique de recueil de données et le facteur déterminant dans l'analyse ». Outre le fait de permettre de fournir une description détaillée, son implication se doit d'être accompagnée de précautions telles qu'une certaine prise de recul dans un souci de « neutralité empathique avec son terrain » ainsi qu'un recours à des comparaisons contextualisées par un étayage théorique pour la description et l'analyse des résultats : « Le chercheur est obligé de soupeser constamment la force de ses interprétations en relation avec les données recueillies, tout en évaluant celles-ci en les contre-vérifiant ou en les comparant à d'autres » (Groulx, 1999, p. 320). Pour l'auteur, on peut considérer que ces précautions fonctionnent comme règles de méthode qui assurent plausibilité aux données et crédibilité aux analyses.

Nous nous efforçons de tenir compte des quatre critères de validation de la recherche qualitative mis en évidence par Dorais (1993). Premièrement, la crédibilité qui est apportée par la quantité et la diversité des données récoltées ainsi que par leur confrontation avec d'autres sources de données, y compris au moment de leur analyse. Le deuxième critère est celui de la transférabilité obtenue par la confrontation des données obtenues à d'autres données et contextes mis en évidence par la recherche. Troisièmement, la constance interne de la recherche a trait à la cohérence entre les objectifs, la méthode de récolte de donnée et leur analyse. Le quatrième critère est celui de la fiabilité. Cette dernière est liée à l'indépendance entre les résultats obtenus et les croyances et convictions préalables du chercheur. Elle est accrue notamment par la recherche d'objectivité dans la discussion des résultats ainsi que par la confrontation de ceux-ci avec ceux issus d'autres recherches.

Nous recourons à une démarche de type exploratoire, en ceci qu'elle s'appuie sur « un postulat méthodologique » et a pour but de « générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être

formulés à propos d'un objet problématique » (Van Der Maren, 1996, p. 191). Notons que l'utilisation du terme « hypothèses » ici ne prend pas le même sens qu'en recherche quantitative mais se rapporte à la formulation de suppositions visant la compréhension de phénomènes évoqués ou observés.

Pour Dorais (1993, p. 21), qui assimile finalités exploratoire et descriptive, « bien décrire une réalité, c'est déjà contribuer à mieux la connaître et la faire comprendre ». Tout en reconnaissant un certain discrédit apporté parfois par la dimension purement descriptive de certaines recherches, l'auteur en souligne la valeur heuristique pour l'étude des phénomènes sociaux.

L'approche compréhensive nous semble particulièrement bien convenir aux objectifs de notre recherche ainsi qu'à son contexte. Cette approche prend en effet en compte l'importance de la posture du chercheur dans un contexte visant une meilleure compréhension de phénomènes sociaux.

Tout en mettant en évidence l'importance successive des postures explicatives et interprétatives dans l'émergence de la posture compréhensive dans la recherche en sciences sociales, Schurmans (2011) propose de dépasser l'opposition entre interprétation et compréhension, se référant notamment à Weber qui a cherché « une complémentarité de la compréhension et de l'explication causale dans l'étude scientifique des phénomènes historiques et sociaux » (Schurmans, 2011, p. 51). En cohérence avec les critères de validation de la recherche qualitative proposés par Dorais, elle cite trois apports centraux de Weber démontrant l'importance accordée à la méthodologie de la recherche dans un but de légitimation scientifique de la posture compréhensive : 1) la nécessité de compléter la compréhension empathique par le recours aux données empiriques au travers d'une médiation ; 2) une conception de la causalité reposant sur l'observation d'une régularité des phénomènes observés dans une perspective systémique, et enfin 3) le principe qui veut que le chercheur ne puisse être totalement indépendant des phénomènes observés, « la sélection des objets et des dimensions d'analyse de l'objet [étant] elle-même tributaire de l'intérêt du chercheur dans un univers d'intérêts auquel il participe » (Schurmans, 2011, p. 59). Pour l'autrice, il convient donc d'avoir la précaution, concernant les limites de la recherche, de ne pas perdre de vue que le système de valeurs du chercheur influence obligatoirement la recherche, que ce soit au niveau de la sélection de l'objet, de celle de l'échantillon tout autant que dans l'analyse des données obtenues. Nous reviendrons plus loin sur notre posture de chercheur en regard du contexte et de l'échantillon de notre recherche.

Se référant elle aussi à Max Weber, Colliot-Thélène (2014) parle de sociologie compréhensive et précise qu'elle vise deux objectifs : l'explication du déroulement de l'action sociale et ses effets. En adoptant une posture compréhensive, nous cherchons donc à analyser l'expérience, les perceptions et les actions des futurs enseignants issus de la migration et à en extraire leur propre compréhension. Considérant l'action sociale au sens de Weber, Denécheau (2013, p. 131) précise qu'elle implique toujours une relation à autrui sans être synonyme de réciprocité, et que la méthode compréhensive la conçoit « comme le produit de décisions prises par des individus qui donnent eux-mêmes un sens à leur action ».



## 1.2 La posture du chercheur et son identité

Nous l'avons évoqué, la posture compréhensive implique une prise de conscience du chercheur quant à la place qu'il occupe dans le choix de l'objet de recherche, dans la récolte de données et dans leur analyse. Schurmans (2009) rappelle que la posture compréhensive s'oppose à une *conception objectiviste* de l'activité scientifique et à une *posture d'extériorité* de la part du chercheur. Dans une logique compréhensive, le chercheur est en effet partie intégrante de la *collectivité sociohistorique* étudiée. « Il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe ... aux activités qui s'y développent » (Schurmans, 2009, p. 95). Le choix d'un recueil de données au sein d'une institution de formation des enseignants dans laquelle nous travaillons et dont nous connaissons la culture et l'histoire donne une importance particulière à cette caractéristique. La négociation d'un équilibre sensible entre l'implication du chercheur dans l'objet de recherche et un détachement permettant de développer son analyse (Charmillot & Dayer, 2007; Groulx, 1999) doit s'accompagner d'une prise de conscience de l'influence produite par son statut et sa personne, ainsi que de précautions, notamment d'ordres déontologiques et éthiques. L'expérience vécue du chercheur au travers de son parcours biographique propre influence en effet son identité et son investissement dans l'objet de recherche. Enfin, l'implication dans la récolte de donnée et l'interaction entre le chercheur et son sujet exercent une influence tant sur le sujet que sur les données recueillies et sur le chercheur lui-même, ce qui influencera ensuite son analyse.

Le chercheur en sciences socio-humaines, de ce point de vue, ne peut s'extraire de ce mouvement et de cette implication : par sa participation expérientielle à l'interaction sociale, le sujet épistémique perçoit l'objet de l'intérieur.

Cela signifie que, quel que soit son objet d'étude et quelles que soient ses techniques méthodologiques, sa démarche, tout à la fois, l'affecte lui-même, affecte autrui et affecte le monde auquel il participe (Schurmans, 2009, p. 95).

Ces considérations concernant la posture de chercheur nous incitent à prendre en compte plusieurs éléments qui, de notre point de vue, exercent une influence dans le cadre de la présente recherche.

Tout d'abord, comme nous avons eu l'occasion de le mentionner déjà, nous nous sommes engagés dans cette recherche avec certaines hypothèses et certaines représentations. Celles-ci, si elles étaient fondées sur notre parcours personnel, notre expérience professionnelle et notre observation des élèves et des étudiants issus de la migration, revêtaient cependant des caractéristiques de théories générales non vérifiées mais qui ont cependant influencé la première phase exploratoire de la démarche scientifique. La croyance en une symbolique particulière dans le choix de la profession enseignante qui serait liée au parcours scolaire et biographique des futurs enseignants en constitue l'exemple le plus explicite. Une autre influence certaine sur la sélection de l'objet de recherche et l'angle d'approche privilégié est liée à notre formation initiale d'enseignant spécialisé et à notre intérêt pour l'étude des inégalités scolaires.

Ensuite, nous avons fait le choix de constituer notre échantillon au sein de l'institution de formation des enseignants dans laquelle nous travaillons. Nous reviendrons plus loin sur la constitution de cet échantillon, mais nous ne pouvons pas négliger l'influence de notre statut sur la récolte de données. Nous avons pris certaines précautions, notamment celle de ne pas nous adresser à des groupes d'étudiants avec lequel nous pouvions être en interaction en

raison d'actions de formation et de certification. Il nous paraît en effet primordial qu'à aucun moment les étudiants ayant consenti à participer à notre recherche ne puissent craindre un jugement de notre part qui aurait une potentielle incidence sur leurs résultats ou leur diplomation. Il n'en demeure pas moins que notre statut au sein de l'institution est celle de formateur, ce qui implique une appartenance à un groupe professionnel hiérarchiquement bien identifié et un certain statut d'autorité qui peuvent exercer une influence limitative sur des réponses apportées ou sur la prise de parole. Outre les précautions mentionnées plus haut, l'appel à participation ainsi que les informations apportées concernant la confidentialité et l'anonymat du traitement des données, ainsi que l'utilisation exclusive des informations recueillies pour la recherche dont le but était décrit étaient de nature à réduire les effets potentiels liés à notre appartenance à l'institution.

Nous ne négligeons pas non plus des dimensions plus intimes et dont les influences sont peut-être moins explicites. Nous sommes un homme, dans un milieu dont la population estudiantine est essentiellement féminine. Nous appartenons à la population majoritaire alors que nous souhaitons effectuer des entretiens avec des étudiants issus de la migration. Ces caractéristiques contribuent sans conteste à un statut d'autorité ou à l'attribution à notre personne, de la part des étudiants interrogés, d'une position hiérarchique dominante. De ce fait, nous ne pouvons négliger les biais possibles et les influences exercées sur les réponses en raison, par exemple, de la désirabilité sociale ou de notre appartenance au corps professoral. Il peut par exemple être délicat pour les étudiants interrogés de se montrer ouvertement critiques par rapport aux contenus de leur formation, ou à l'intervention de certains formateurs.

Certaines dimensions qui nous caractérisent peuvent donc avoir un effet limitatif quant aux données obtenues. Nous sommes en revanche également conscient de certains éléments facilitateurs, notamment liés à notre formation en matière d'entretien ainsi qu'à notre expérience personnelle qui peut nous amener à une posture compréhensive et empathique par rapport aux parcours biographiques rapportés par les personnes interrogées.

Si les caractéristiques personnelles et les motivations du chercheur revêtent une importance non négligeable, ainsi que nous avons souhaité le mettre en évidence dans cette section, notre réflexion ne serait pas complète sans la prise en considération de l'importance d'une construction méthodologique et du choix d'une méthode de récolte de données en cohérence avec la visée compréhensive.

### **1.3 Une construction méthodologique en cohérence avec la visée compréhensive**

Il importe donc que la construction méthodologique de la recherche soit en cohérence avec l'approche retenue. A ce propos, Schurmans (2009) propose un schéma spiralaire de construction de la démarche compréhensive permettant d'illustrer l'émergence des connaissances théoriques au travers d'un système d'hypothèses et de validation empirique dans une logique temporelle qui lui est propre. Le terme d'hypothèse est à comprendre ici dans son acception générale, nous sous-entendons « hypothèses de compréhension », et non pas dans le sens qui lui est attribué en recherche quantitative.

Cette modélisation méthodologique « donne à l'investigation progressive du terrain une importance semblable à celle qui est apportée à l'investigation théorique » (Schurmans, 2009, p. 97-98). La circularité du modèle implique une lecture des informations recueillies au travers des éléments théoriques à disposition, et un enrichissement des concepts eux-mêmes au travers des données mises en évidence.

Dans cette logique compréhensive, notre recherche s'appuie sur une phase exploratoire, constituée de lectures et d'entretiens préliminaires, et s'affine progressivement au travers d'une exploration *organisée*, au travers d'une première série d'entretiens semi-dirigés. Cette phase exploratoire permet d'aboutir à la formulation d'hypothèses ancrées, sous-jacentes à notre questionnement de recherche. La deuxième phase constitue une phase de validation au travers de la poursuite de la récolte de données dont l'interruption est liée au principe de saturation de l'information. Dans cette perspective, « Le terme de la recherche est alors lié à la production de connaissances nouvelles qui relèvent d'une construction théorique plutôt que du processus de validation d'une théorie préexistante » (Schurmans, 2009, p. 99). Cette schématisation illustre bien à nos yeux l'objectif, au travers d'une recherche qualitative à visée compréhensive, d'apporter de nouveaux éléments ayant valeur scientifique au travers d'une itération entre les matériaux recueillis et les étayages théoriques préexistants. Ce recueil de données, ainsi que le traitement de ces dernières, se doivent cependant également d'être cohérents avec la démarche choisie.

## 1.4 Les entretiens semi-directifs

De notre point de vue, l'entretien s'impose dans le contexte d'une recherche qui assume l'implication du chercheur dans son terrain et qui cherche à comprendre quel est le sens que les acteurs donnent à leur expérience. Nous en avons retenu la forme semi-directive, bien qu'étant plus restrictive que l'entretien libre, mais qui nous semble plus à même de tenir compte de la phase exploratoire et de la volonté d'une certaine organisation des données recueillies.

Au sujet de l'entretien en général, Blanchet et Gotman (2006, p. 18) attirent l'attention sur la nécessité mais aussi la difficulté, pour le chercheur, de « se placer mentalement dans un contexte de découverte » et de laisser un espace de liberté au répondant. Ils insistent sur la dimension de rapport interpersonnel qui rend chaque entretien différent des autres. Pour ces auteurs, l'entretien, même s'il est construit, maîtrisé, codé, comporte toujours une part d'inconnue inhérente à la rencontre. Reprenant l'idée de Bourdieu (1980), ils parlent d'improvisation réglée. « Une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée, car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements » (Blanchet & Gotman, 2006, p. 19). Cette vision de l'entretien nous semble très compatible avec les considérations émises sur l'implication du chercheur dans l'objet de la recherche et sur son influence sur celui-ci et sur les données.

Concernant plus particulièrement l'entretien semi-dirigé, Savoie-Zajc (2009) le conçoit comme une manière, au travers d'une interaction verbale, d'aborder des thèmes que le chercheur souhaite explorer avec le répondant et d'aboutir à une co-construction de la connaissance.

« Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). L'autrice met en évidence trois postulats liés à ce type d'entretien dans la perspective « d'un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (p.339) : 1) *l'unité de sens*, liée au fait que les différentes parties de l'entretien sont en relation les unes avec les autres pour former un tout cohérent ; 2) *l'idée que la perspective de l'autre a du sens*, qui s'appuie sur l'idée d'autodétermination et d'expertise du sujet par la personne interviewée ; et enfin, 3) *la nature de la réalité*, qui incite à prendre en considération l'influence du contexte et des caractéristiques des personnes en présence.

Parmi les buts de l'entretien semi-dirigé, Savoie-Zajc (2009) mentionne l'explicitation et la compréhension du monde de l'autre. Cet objectif potentiellement compréhensif est également mis en évidence par Kaufmann (2011, p. 11) pour qui « les principes de l'entretien compréhensif ne sont rien d'autre que la formalisation d'un savoir-faire personnel issu du terrain ». L'auteur se réfère à la méthode ethnologique et à ses journaux d'enquête mais propose une formalisation plus importante, l'objectif principal résidant en la production de théorie au travers d'une articulation fine entre les données recueillies et des hypothèses dont la formulation est *enracinée dans les faits*. Dans cette perspective, « l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. Lors de l'analyse de contenu, l'interprétation du matériau n'est pas évitée mais constitue au contraire l'élément décisif (Kaufmann, 2011, p. 19). L'analyse de contenu consiste quant à elle en une *réduction et une interprétation*.

Les entretiens et lectures exploratoires ont été mis à profit pour réaliser un guide d'entretien (présenté en annexe) qui a été utilisé lors de deux campagnes de récolte de données en 2019 (25 entretiens) et 2020 (11 entretiens). Ce guide a été ensuite modifié dans le but de réaliser un deuxième entretien en 2021 avec 6 répondants de la cohorte 2019. Ces modifications visaient à prendre en compte l'expérience professionnelle des jeunes enseignants et leur insertion subjective au sein d'un établissement scolaire. Par ailleurs, certaines questions portant sur le parcours migratoire et l'expérience de scolarisation ayant déjà été posées n'avaient pas de raisons d'être maintenues. Ces derniers entretiens, considérés comme complémentaires, visaient à confronter certains propos et certaines projections émises lors du premier entretien avec la réalité de l'insertion professionnelle et de la pratique pédagogique quotidienne en tant qu'enseignants diplômés. Ils ont pour la plupart été réalisés sur le lieu de travail des enseignants et précédés d'une courte observation en classe visant la contextualisation de l'entretien.

L'utilisation des guides a été suffisamment souple pour permettre aux répondants de développer leur propos en respectant l'émergence des idées associées aux thèmes proposés. Notre rôle a donc essentiellement consisté à poser des questions de relance, ainsi qu'à nous assurer que l'ensemble des dimensions prévues par le canevas avaient été explorées. Nous avons également recouru à des techniques liées à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) afin d'obtenir des précisions quant aux propos énoncés.

Le guide utilisé pour les 36 premiers entretiens est divisé en six sections. La première vise une ouverture sur la problématique au travers d'une question générale sur l'histoire migratoire familiale ou personnelle du participant. Des questions sur les raisons de la migration, sur la ou

les langues maternelles, la ou les nationalités de la personne et de ses parents y sont notamment prévues.

La seconde section aborde le parcours de scolarité et de formation de la personne jusqu'au jour de l'entretien. Elle permet de déterminer si tout ou partie de la scolarité a été effectuée en Suisse et si la trajectoire de formation a été plus ou moins directe jusqu'au choix de la formation d'enseignant du primaire. Les relations entretenues avec l'institution scolaire par les parents et par le participant sont également évoquées. L'exposition à des facteurs de risque ou à des manifestations de discrimination ou de racisme fait l'objet de deux questions distinctes. Considérant que globalement le parcours de formation est caractérisé par la réussite scolaire et éducative, une question porte sur la présence de facteurs ayant, selon la personne interrogée, joué un rôle dans cette réussite. Si nous nous référons aux facteurs de risque identifiés dans la littérature et vraisemblablement présents dans les trajectoires étudiées, ce sont les facteurs de protection qui sont recherchés ici. Les conditions de logement durant la scolarité, l'aide reçue pour la réalisation des devoirs scolaires sont également interrogées.

La troisième section aborde la perception par les futurs enseignants issus de la migration de la scolarité des élèves issus de la migration. Les questions, portant sur l'existence d'une différence de réussite, ou sur l'existence d'inégalités de traitement sont posées de manière assez générale pour permettre aux répondants de faire référence à leur propre vécu et pas nécessairement à des observations effectuées dans le cadre des stages, mais ne l'excluent pas.

La quatrième section interroge le choix de la formation et donc du métier d'enseignant du primaire. Elle questionne les raisons de ce choix, ainsi que le moment où celui-ci est intervenu. La perception de ce choix professionnel par l'entourage familial ou plus élargi fait l'objet d'une question sous-tendue par la volonté de déterminer s'il est synonyme de mobilité sociale. La présence, dans le parcours biographique, d'expériences susceptibles de jouer un rôle de socialisation spécifique au choix professionnel est également interrogée.

La cinquième section du guide porte sur l'influence du vécu migratoire personnel ou familial sur l'accès à la profession et sur les gestes professionnels. La première question, très ouverte, interroge le lien entre l'expérience de la migration et la pratique enseignante. Pour la majorité des participants, il ne peut s'agir que d'une pratique encore restreinte, en rapport avec les stages effectués dans différentes classes tout au long de la formation. Certains peuvent cependant se référer à des expériences d'enseignement antérieures au début de la formation ou simultanés, notamment sous forme de remplacements. La série de questions portant sur l'accès au métier fait elle aussi appel à une part de projection, puisqu'elle est posée à de futurs enseignants qui vont bientôt entreprendre des démarches de recherche d'emploi. Certaines expériences dans le cadre des stages, ou liées à l'obtention de stages particuliers, peuvent cependant également venir alimenter les réponses traitant de cette thématique. Une question portant sur la prise en compte de la diversité culturelle au sein de la formation d'enseignant du primaire est également posée dans cette partie du guide d'entretien.

La dernière section recueille des informations plus générales sur le participant, telles que le genre, l'âge, la profession des parents, l'existence et les caractéristiques d'une éventuelle fratrie, les liens avec la communauté d'origine.

## 1.5 L'analyse des données

La construction de l'objet de recherche et l'objectivation scientifique dont parle Kaufmann (2011), lorsqu'il évoque l'émergence de la théorie au travers de son contact aux éléments concrets et d'une théorie *fondée dans les faits*, se rapproche du schéma spiralaire proposé par Schurmans (2009) dont nous avons fait état plus haut.

Les 42 entretiens semi-directifs réalisés ont fait l'objet d'un enregistrement audio et de transcriptions intégrales sous forme de verbatims. Nous avons recouru à une analyse thématique des données en procédant à un codage et à une catégorisation de ces transcriptions. Cette phase a été assistée par le logiciel NVivo 1.7. Nous avons veillé à ce que ces catégories répondent au maximum aux caractéristiques mises en évidence par Dorais (1993) : exclusivité afin d'éviter qu'elles se chevauchent, exhaustivité pour couvrir la totalité des données recueillies, évidence afin de garantir une certaine objectivité et pertinence en rapport aux objectifs de la recherche.

Paillé et Mucchielli définissent l'analyse thématique comme une opération visant à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (2021, p. 270). La détermination des thèmes pertinents a été réalisée en tenant compte du cadre général de la recherche et du travail réalisé en amont. En effet, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021), au moment où intervient l'analyse thématique, un certain nombre d'étapes ont été effectuées, contribuant à l'établissement d'une problématique de recherche et à la délimitation de l'objet de recherche. Dans le contexte de notre récolte de données par entretiens semi-directifs, comme nous l'avons mentionné plus haut, un guide d'entretien a été conçu, ce qui oriente partiellement le choix de certaines thématiques. Cependant, dans le contexte des entretiens, l'interaction avec les interviewés a parfois débouché sur l'émergence de dimensions que nous n'avions pas anticipées. La présence d'éléments explicites et implicites au moment de l'analyse comporte par conséquent un risque de dispersion ou de non prise en compte des objectifs initialement posés. Nous avons donc prêté une attention particulière, dans le cadre de notre analyse et au travers de lectures successives des transcriptions, à prendre en compte ces dimensions non anticipées tout en veillant à identifier les thèmes en cohérence avec notre problématique, notre questionnement de recherche et les objectifs de cette dernière. Au-delà de cette identification, nous avons également repéré les récurrences et les complémentarités entre les différents verbatims.

Nous avons déjà abordé des considérations liées à la posture du chercheur dans la définition de l'objet de recherche ainsi que dans le cadre des entretiens. Cette posture exerce également une influence sur l'analyse des données. A ce sujet, Paillé et Mucchielli (2021) parlent de *sensibilité théorique et expérientielle du chercheur*. La sensibilité expérientielle est liée à la mobilisation des expériences professionnelles du chercheur. La sensibilité théorique est quant à elle en lien avec la formation initiale et continue du chercheur et prend également en compte son expérience préalable en matière de recherche :

Cette sensibilité théorique et expérientielle permet, en cours de processus d'analyse, de mettre à profit la terminologie et les concepts hérités de la formation disciplinaire ou acquis au fil de l'expérience de recherche et de vie avec comme objectif de hisser à un niveau adéquat d'abstraction et de valeur descriptive la dénomination qui va tenir lieu de thème (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 278).

L'identification et la prise en compte de cette double sensibilité sont par conséquent également liées à l'identification de sa posture épistémologique par le chercheur. En effet, au-delà de l'adoption d'une méthodologie et d'outils de récolte et d'analyse de données cohérents avec elle, le choix d'une approche scientifique, en l'occurrence ici qualitative et compréhensive, implique une cohérence épistémologique.

Pour reprendre les propos de Wentzel (2011, p. 47) : « Le parcours initiatique du chercheur structurant son identité épistémologique est nécessairement marqué par des adhésions, des remises en question, des ruptures, des digressions, et surtout, des choix parmi un éventail très large de positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Dans notre cas, nous reconnaissons des influences d'une formation en pédagogie spécialisée, teintées notamment par l'approche systémique, la sociologie des inégalités scolaires et l'idée d'une école à visée inclusive. Notre expérience professionnelle d'enseignant spécialisé, de conseiller pédagogique, de formateur d'enseignant est à l'origine de notre intérêt particulier pour l'articulation entre migration et école. Enfin, notre expérience antérieure de la recherche est largement en cohérence avec ces éléments, et touche notamment aux mécanismes d'exclusion et de décrochage scolaire ainsi qu'aux dimensions qualitatives dans les formations à l'enseignement.

Notre posture épistémologique, ainsi que notre activité professionnelle actuelle au sein d'une haute école en charge de la formation d'enseignants ne sont pas non plus étrangères au choix opéré quant à l'échantillon retenu dans le cadre de cette recherche. Nous apportons au point suivant des éléments de précisions à ce sujet.

## 1.6 L'échantillon

Le contexte helvétique, et en particulier le fédéralisme qui caractérise cet Etat formé de 26 cantons disposant d'une autonomie certaine et de législations propres, complique singulièrement les tentatives de rendre compte de phénomènes à l'échelle nationale. Parler de la situation en Suisse revient bien souvent à recourir à des compromis et à des généralités pour ne pas tenir compte des différences qui apparaissent évidentes lorsque l'on vit la situation de l'intérieur. Quatre langues nationales et régions linguistiques, une cohabitation historique de cultures et de sensibilités qui y sont liées ont forgé un art indéniable du compromis et de la cohabitation, mais également une culture de la préservation des identités et des différences. Un ancien Conseiller fédéral (un des sept membres élus par le parlement formant l'exécutif de l'Etat) romand avait résumé la situation en une formule provocatrice : « C'est parce qu'ils ne se comprennent pas que les Suisses s'entendent bien » (J.-P. Delamuraz, s.d.). De nombreux domaines publics sont concernés par cette disparité intercantonale, malgré des velléités d'harmonisation, et les domaines de l'éducation et de la formation des enseignants n'y échappent pas entièrement. Cette situation nous a incité à limiter notre échantillon aux étudiants d'une seule haute école pédagogique, par ailleurs celle dans laquelle nous travaillons. Nous avons également restreint notre échantillon aux étudiants de troisième et dernière année du *Bachelor* en enseignement primaire. Nous revenons ici en détail sur les raisons de ce choix.

Tout d'abord, et en lien avec les considérations en introduction de ce point, nous avons souhaité permettre aux interviewés de se référer à un parcours de formation à l'enseignement

unique. Il nous a semblé pertinent, dans la perspective de l'analyse des données, d'éviter d'introduire des variables supplémentaires qui viendraient compliquer l'interprétation des résultats en introduisant des comparaisons entre cursus et expériences de formation différents, ce qui ne relève pas de nos objectifs.

Par ailleurs, l'implantation des Hautes écoles pédagogiques revêt un caractère régional, voire cantonal. Elles drainent donc majoritairement des étudiants partageant l'expérience d'un parcours de scolarité dans le même système éducatif. Si l'on se réfère aux différences entre les systèmes éducatifs cantonaux, notamment au niveau de l'organisation des degrés secondaires, le choix de restreindre notre échantillon à une institution de formation des enseignants représente donc également un avantage pour le traitement des données liées au parcours scolaire des personnes interrogées et aux expériences d'orientation vers le secondaire.

Une autre raison à l'origine du choix de nous limiter à une seule institution de formation des enseignants est liée à la volonté de comparer leurs expériences en stage en lien avec les élèves issus de la migration. En effet, l'ensemble des stages réalisés par les étudiants concernés sont organisés par la Haute école pédagogique et se déroulent dans les classes primaires du canton, ce qui, tout en tenant compte des particularités des contextes locaux, par exemple région urbaine ou rurale, nous permet de nous référer à un seul système éducatif, donc une législation unique et des pratiques comparables en matière de scolarisation des élèves issus de la migration. Nous nous sommes orientés vers des étudiants de troisième et dernière année pour deux raisons : d'une part, le plan d'études prévoyant des stages successifs et progressifs dès le premier semestre de formation, ce sont les étudiants qui bénéficient de la plus large expérience en la matière. Ensuite, à quelques mois de l'achèvement de leur parcours d'études, ils nous paraissent être les plus à même de répondre aux questions anticipant leur insertion professionnelle.

Le choix de restreindre notre échantillon à des étudiants se destinant à l'enseignement primaire mérite également une explication. En effet, dans le système éducatif suisse cette fois, car cela fait l'objet d'une harmonisation, les huit premières années de la scolarité qui constituent l'école primaire forment un tronc commun. Contrairement aux enseignants spécialisés ou aux enseignants du secondaire, les enseignants du primaire sont ceux qui travaillent avec les groupes les plus hétérogènes si l'on considère la mixité sociale et culturelle. Aucun processus de sélection n'étant intervenu, si l'on fait abstraction de la possibilité d'orientation de certains élèves vers les structures de l'enseignement spécialisé, le pourcentage d'élèves issus de la migration dans les classes du primaire est globalement comparable à celui des personnes issues de la migration au sein de la population générale. Par ailleurs, les visées inclusives qui se généralisent dans les divers systèmes éducatifs cantonaux favorisent le maintien de tous les élèves au sein des classes primaires ordinaires dans lesquelles ils effectuent leurs stages.

Nous sommes cependant conscient que ce choix peut comporter des inconvénients prenant la forme de biais relatifs au manque de diversité de la population concernée et au large partage d'une culture scolaire influencée par la politique éducative cantonale et aux options de formation découlant du plan d'études du Bachelor en enseignement primaire, exclusivement concerné ici.



Notre échantillon se compose de 36 étudiants en troisième année de Bachelor en enseignement primaire, rencontrés à l'automne 2019 pour 25 d'entre eux et à l'automne 2020 pour les 11 autres. Pour rappel, parmi les étudiants de la première campagne d'entretiens, 6 ont été vus une deuxième fois, sur leur lieu de travail pour certains d'entre eux, durant l'hiver 2021.

Nous nous sommes adressé par courriel en 2019 et 2020 à l'ensemble des étudiants de troisième année (n=309 en 2019 et n=462 en 2020) pour présenter notre recherche et lancer un appel à participation pour des étudiants *issus de la migration*, en ayant pris soin d'explicitier ce qui était sous-entendu par cette terminologie : des étudiants nés en Suisse de parents migrants ou ayant eux-mêmes migré et accompli une partie de leur scolarité en Suisse. Les formes et les modalités de leur participation étaient également précisées. Les 36 personnes qui se sont manifestées l'ont donc fait sur une base volontaire et par intérêt à contribuer à une recherche les concernant.

Cette manière de faire comporte un biais dont nous sommes conscient. En effet, à une exception près, toutes les personnes ayant accepté de prendre part à un entretien assumaient pleinement leurs liens avec la migration et ne cherchaient pas à cacher leurs origines. Nous pensons que les étudiants plus désireux de discrétion par rapport à ces aspects n'ont pas répondu à notre appel à participation. Nous pouvons également former l'hypothèse que, bien que n'intervenant pas directement dans la formation des étudiants concernés, notre identité de formateur lié à la population majoritaire a pu être associée à des risques d'une recherche intrusive et jugeante par une partie de la population estudiantine visée.

Nous ne sommes par ailleurs pas en mesure de connaître le nombre d'étudiants qui auraient pu être concernés, les statistiques institutionnelles ne comportant pas d'informations précises en lien avec la migration.

L'échantillon est composé de trente-trois femmes et de trois hommes, ce qui montre une sous-représentation des répondants masculins (8.3 %) par rapport à leur présence dans l'effectif global de leur cursus d'étude en 2020 (16 %). Les âges se répartissent entre 21 et 45 ans, la moyenne étant d'un peu moins de 26 ans.

Neuf appartiennent à la première génération de migration, mais seuls trois d'entre eux sont arrivés en Suisse à l'âge adulte. Les six autres ont accompli une partie de leur scolarité dans le pays d'accueil. Parmi les étudiants issus de la deuxième génération de migration, nous avons compté trois personnes arrivées en Suisse avant l'âge d'un an.

Les pays d'origine sont assez diversifiés comme en témoigne le tableau ci-dessous. Le total du nombre d'occurrences prend en compte les situations où plusieurs pays d'origine ont été mentionnés (parents originaires de deux pays étrangers). En particulier, la France, qui arrive en deuxième position des occurrences avec 5 étudiants concernés, est citée dans tous les cas avec un autre pays.

Pays d'origine mentionné(s)	Occurrences
Kosovo	8
France	4
Algérie	4
Portugal	4
Italie	2
Serbie	2
Sri Lanka	2
Albanie	1
Allemagne	1
Autriche	1
Bolivie	1
Brésil	1
Chili	1
Côte d'Ivoire	1
Erythrée	1
Espagne	1
Macédoine	1
Maroc	1
Paraguay	1
Philippines	1
Pologne	1
Suède	1
Tunisie	1
Vietnam	1
<i>Suisse</i>	<i>1</i>

Tableau 10 : Pays d'origine des répondants

Nous observons que les pays de l'ex-Yougoslavie sont les plus représentés, ainsi que le Portugal. Ces Etats sont liés à une immigration récente en Suisse, en lien avec le conflit des Balkans d'une part, et avec une migration liée à l'emploi d'autre part. Les étudiants concernés par ces origines appartiennent tous à la deuxième génération de migration.

## 1.7 Les dimensions éthiques

Nous souhaitons dans cette partie aborder quelques dimensions éthiques qui n'ont pas encore été mentionnées précédemment, notamment à l'occasion de l'évocation des considérations sur notre posture de chercheur et notre implication dans le terrain de recherche.

La prise en compte des exigences éthiques de la recherche s'est manifestée au travers de plusieurs précautions. L'appel à participation a permis de recruter des participants sur une base volontaire. Notre absence d'implication directe dans la formation de ces étudiants, ainsi que les règles d'anonymat précisées d'emblée, permettent de réduire fortement le risque de participation liée à au désir d'obtention d'avantages pour les études.

Les modalités de l'entretien et de l'utilisation des données ont été précisées oralement et par écrit en début d'entretien. Un formulaire permettant de recueillir le consentement éclairé a été utilisé. Les participants ont également eu la possibilité d'indiquer leur intérêt à être tenus informés des résultats de la recherche.

L'accès au terrain a fait l'objet d'une demande adressée à la Commission de coordination de la recherche et éducation. Cet organe cantonal vaudois est chargé de centraliser les informations concernant l'ensemble des recherches effectuées dans le domaine de l'éducation dans le canton. Les autorisations d'accès au terrain sont accordées sur la base du dossier déposé et en regard de la prise en compte des dimensions éthiques, mais également en suivant des critères jugeant la pertinence du projet de recherche et sa complémentarité avec d'autres projets, et en veillant aussi à éviter de trop fortes sollicitations sur certaines institutions et secteurs du système éducatif.

La décision 102 de la cheffe du département cantonal vaudois de la formation de la jeunesse et de la culture<sup>24</sup> qui régleme également l'accès aux données du système scolaire a également été prise en compte. Cette décision précise notamment, dans ses conditions générales, la nécessité de requérir les autorisations d'accéder aux données, l'anonymisation de celles-ci, et la base volontaire selon laquelle le recueil de données est réalisé.

En tant que chercheur d'une institution de formation des enseignants de Suisse romande, nous sommes également tenu de respecter le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques (CDHEP, 2002). Ce dernier repose sur 7 principes qui sont : 1) le respect des droits fondamentaux des personnes concernées par la recherche ; 2) l'appréciation et la limitation des risques pour les personnes et les institutions, que ce soit sur les plans physique, mental et émotionnel, mais également au niveau de potentielles implications sociales ou politiques ; 3) le consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche, confirmé par une information sur les buts de la recherche, l'identité et le rattachement institutionnel du chercheur, la précision des méthodes de recueil et de traitement des données, les précautions en termes de protection de l'anonymat ; 4) le respect de la sphère privée qui implique la garantie de l'anonymat des personnes impliquées et requiert l'autorisation explicite et écrite des sujets partenaires de recherche pour la publication d'informations touchant à la sphère privée ; 5) l'utilisation des informations strictement limitée à des fins scientifiques, ce qui exclut de s'en prévaloir pour faire pression ou en tirer des avantages ; 6) la restitution des résultats de la recherche selon des modalités convenues avec les participants ; 7) la responsabilité personnelle du chercheur quant à son travail sur le terrain, aux données accumulées et aux textes ou publications rédigées.

Concrètement, nous avons transmis oralement et par écrit une information aux personnes interviewées et, le cas échéant, aux directions d'école concernées, sur les buts de la recherche, le respect de l'anonymat ainsi que sur les modalités de recueil et de traitement des données. Nous nous sommes notamment engagé à n'utiliser les données recueillies que dans le cadre de la présente recherche et de procéder à la destruction des enregistrements audio au terme de celle-ci. Nous avons par ailleurs veillé à stocker nos données audio et les transcriptions de manière sécurisée en recourant notamment à des serveurs locaux sécurisés et à des disques durs personnels et protégés. Nous avons par ailleurs porté une sincère attention à terminer les rencontres en demandant aux personnes d'exprimer leur ressenti par

---

<sup>24</sup> La Décision 102 de la cheffe du département qui régleme l'accès au terrain pour les recherches touchant à l'école vaudoise était en vigueur au moment de notre recherche. Elle est actuellement remplacée par la Décision 190 qui va globalement dans le même sens. ([https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers\\_pdf/dfjc\\_decision\\_190\\_recolte\\_donnees\\_dgeo-dgep\\_realisation\\_recherches\\_scientifiques.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/dfjc_decision_190_recolte_donnees_dgeo-dgep_realisation_recherches_scientifiques.pdf)) (consulté le 15.08.23)

rapport à l'entretien et aux sujets abordés et en proposant, de manière informelle et hors enregistrement, de débriefer si besoin.

## 1.8 Conclusion du chapitre 1

Nous avons, au travers de cette section, souhaité rendre compte de notre souci de cohérence entre l'objet de recherche que nous avons retenu et les méthodes choisies pour le traiter. Nous espérons également avoir laissé paraître l'importance que nous accordons à un lien intime entre les dimensions déontologiques et éthiques et notre démarche de chercheur.

Ainsi, nos choix méthodologiques et notre posture de chercheur favorisent la rencontre et l'émergence de sens au travers des propos des personnes interviewées. Les individus se livrent et se racontent, et c'est au travers de ces récits que nous avons tenté, avec aussi peu de trahison et de déformation que possible, au travers d'une interprétation compréhensive, de construire des connaissances nouvelles.

Nous espérons que le respect que nous accordons aux personnes rencontrées et à leurs propos restera perceptible dans la construction théorique présentée dans la suite de notre travail.

## Chapitre 2 Présentation commentée des participants à la recherche et de leur parcours de formation

Nous avons insisté à plusieurs reprises sur la nécessité de ne pas laisser penser, en dépit des réductions inhérentes à une recherche, que les futurs enseignants issus de la migration constituent un groupe homogène. Certes ils se forment tous à devenir enseignants du primaire, à l'exception de Youcef, dans la même institution de formation. Ils ont également, pour la plupart, effectué une grande partie ou la totalité de leur parcours scolaire dans le canton de Vaud. L'homogénéité de l'échantillon s'arrête là et toute interprétation globale des résultats dans les chapitres suivants relèverait d'une essentialisation (De Rudder et al., 2000) qui ne rendrait pas justice à la diversité des parcours et des sensibilités. Afin de donner le plus de visibilité possible à l'hétérogénéité des profils des 36 participants à notre recherche, il nous paraît pertinent de débiter l'analyse de nos données par une présentation commentée de leur parcours biographique. Nous allons tenter, dans la première partie de ce chapitre, au travers de 36 vignettes, de mettre en correspondance des particularités personnelles et des caractéristiques mises en évidence par la littérature. La deuxième partie sera quant à elle consacrée aux raisons liées au choix de la formation et, donc, de la profession d'enseignant du primaire.

### 2.1 36 parcours biographiques et migratoires de futurs enseignants issus de la migration

Afin de faciliter la lecture des récits de parcours des personnes rencontrées, nous proposons un bref rappel de l'organisation du système éducatif dans lequel elles ont évolué en Suisse, et de la terminologie qui s'y rattache. Le lecteur peut également se référer au schéma proposé au point 3.1 de la partie théorique : « le système éducatif suisse ».

Au terme de l'école primaire (huit années), une sélection vers le degré secondaire I est opérée. Pour la majorité des personnes interrogées, dans le système scolaire vaudois qui était en vigueur lorsqu'elles y ont été confrontées, le degré secondaire I, appelé cycle de transition dans le canton de Vaud (cycle d'orientation dans le canton de Genève d'où proviennent quelques participants à la recherche), était séparé en trois voies : une voie à exigences élémentaires (VSO), une voie à exigences « intermédiaires » (VSG) et une voie à exigences étendues (VSB) (Trois voies étaient également proposées au cycle d'orientation genevois). Les perspectives de formation offertes au sortir de ces voies sont bien évidemment différentes. La VSB est la voie la plus évidente pour l'école de maturité, appelée gymnase dans le canton de Vaud ou collège dans le canton de Genève. Il s'agit du degré secondaire II, qui comporte également tout un secteur de formation professionnelle, notamment de type apprentissage (CFC). On peut considérer la maturité comme l'équivalent du baccalauréat pour ce qui est de sa reconnaissance au niveau national et de l'accès aux hautes écoles et universités. L'école de culture générale, plusieurs fois mentionnée par les répondants, est une école du secondaire II, qui aboutit non pas à une maturité mais à un diplôme. Il est cependant possible de la prolonger par une année de maturité spécialisée, notamment en pédagogie, ce qui ouvre la porte de la HEP. Plusieurs autres passerelles sont prévues dès le niveau secondaire I afin de permettre des changements de voies moyennant un rallongement de la durée du parcours de

formation. De manière générale, la multiplication de voies de raccordement ou passerelles<sup>25</sup> est spécifique aux systèmes éducatifs suisses<sup>26</sup>. Elles permettent de nuancer la sélection précoce opérée, mais le constat est tout de même mitigé si l'on considère le pourcentage d'élèves qui y ont recours (Baeriswyl, 2015). Ce constat est parfaitement illustré par les propos de Kadhiri :

*Le système suisse... c'est la force du système vaudois en fait, de pouvoir avoir de ces passerelles. Mais pour moi, ça reste toujours une minorité.*

Le système cantonal vaudois actuel a quelque peu changé, mais les principes généraux décrits ici restent d'actualité.

Nous proposons donc, dans cette première partie de chapitre, de présenter successivement, de manière commentée et en proposant quelques retours à la littérature, les points qui nous ont semblé saillants dans les trajectoires des 36 futurs enseignants issus de la migration rencontrés. Cette introduction laissera ensuite la place à une analyse thématique de forme plus conventionnelle

### **Carmen**

Carmen a 28 ans lorsque nous la rencontrons pour la première fois. Elle est arrivée en Suisse à l'âge de 11 ans et est par conséquent, si nous nous référons à la typologie des statuts migratoires proposée par Kristensen (2017), issue de la première génération de migration. Elle est née au Maroc de parents binationaux, son père est français et sa mère possède la double nationalité française et marocaine. Elle a immigré d'abord en France avec ses parents et ses deux frères, où elle a vécu et accompli la première partie de sa scolarité, jusqu'à son arrivée en Suisse.

Elle comprend un peu l'arabe et considère le français comme sa langue maternelle. Elle est de nationalité française, en cours de naturalisation suisse.

Les raisons des immigrations successives en France puis en Suisse sont économiques et liées au travail du père, ouvrier dans le secteur métallurgique. A leur arrivée en Suisse, les conditions de logement sont décrites comme peu favorables à la réalisation des devoirs scolaires.

La transition dans le système scolaire vaudois, en cours de 5<sup>ème</sup> année, a été compliquée alors que, selon sa perception, la scolarité de Carmen en France se passait plutôt bien. Parmi les changements, elle mentionne des disciplines nouvelles et d'autres qui ne sont plus présentes. La présence de l'allemand en langue 2 a représenté un obstacle particulier, de même que l'adaptation à une organisation scolaire différente.

Son intégration sociale a également été compliquée. A ce sujet, elle nous dit :

---

<sup>25</sup> Dans le cadre des systèmes éducatifs suisses, les passerelles désignent des possibilités de passage ascendant d'une voie de formation à une autre afin d'ouvrir des perspectives de formation et des choix professionnels plus larges. Par exemple, un élève orienté vers une voie de formation à exigences élémentaires a la possibilité, si ses résultats scolaires sont suffisants, d'effectuer une passerelle pour rejoindre une voie de formation à exigences plus élevées.

<sup>26</sup> Nous utilisons ici le pluriel pour mettre en évidence la coexistence de 26 systèmes éducatifs cantonaux. Les caractéristiques décrites s'appliquent cependant de manière générale à l'ensemble de ces systèmes, avec quelques variations mineures.

*C'était pas juste scolairement que c'était violent. Je pense c'était aussi, voilà, on est là, on est accueillis, il y avait mon frère qui était dans la même classe que moi, euh... ouais on était accueillis mais je sais pas on est... ouais on était mal à l'aise quand on est arrivés. Tout le monde me regardait, enfin... je pense même socialement c'était pas non plus... on n'était pas à l'aise quoi.*

Son parcours est caractérisé par une trajectoire discontinue qualifiante selon la définition proposée par Bolzman et al. (2018) : tout d'abord une orientation en fin de primaire vers une voie de formation du secondaire à exigences réduites, une année de transition, la réalisation d'un apprentissage, un stage probatoire dans le but d'intégrer une structure éducative spécialisée, une année préparatoire avant d'effectuer son école de maturité (équivalente du baccalauréat français) en cours du soir et une année supplémentaire de maturité pédagogique l'amènent finalement à envisager sa formation à la HEP.

Si l'on considère plus spécifiquement le choix de la profession d'enseignante, il peut être qualifié d'indirect, selon la typologie proposée par Girinshuti (2020), l'enseignement étant ici un deuxième métier.

### **Elhili**

Elhili a 22 ans. Son père a fui la guerre civile au Sri Lanka dans les années 80. Il a séjourné cinq ans en Inde et a transité dans plusieurs pays avant d'arriver en Suisse. Sa mère, également Sri Lankaise, est arrivée en Suisse dans les années 90. Tous deux ont déposé à leur arrivée une demande d'asile pour obtenir le statut de réfugié. Ils se sont rencontrés en Suisse. Elhili et son frère sont nés en Suisse. Elle considère le Sri Lanka comme son pays d'origine et possède la nationalité suisse, acquise par naturalisation ainsi que son frère, contrairement à ses parents. Sa langue maternelle est le tamoul, qui est encore largement parlé à la maison.

Sa scolarité primaire s'est déroulée sans encombre. Elhili se décrit comme une élève moyenne, mais avec des facilités. Les choses se sont compliquées au secondaire I. Elle met ces difficultés en lien avec l'adolescence et la construction d'une identité entre culture d'origine et culture locale.

*Et par contre quand je suis rentrée 9-10-11 Hamos, là j'ai eu beaucoup de difficultés, donc je pense qu'il y a aussi eu ce moment un peu de... d'identité, vu qu'on est dans ces deux cultures, ben c'est vrai que c'est un peu, le moment de l'adolescence où on se perd aussi, et je pense que ça a joué aussi dans mon apprentissage et du coup j'ai dû refaire ma dernière année.*

Elle va ensuite accéder à l'école de maturité. Au terme de ses études, elle prend une année sabbatique pour effectuer les deux séjours linguistiques requis pour être admise à la HEP (en région germanophone pour l'un, et anglophone pour l'autre).

Les parents d'Elhili répondaient aux sollicitations de l'école mais ne prenaient pas l'initiative de demander un entretien. Ils n'ont pas été beaucoup sollicités non plus. Questionnée sur les facteurs qui ont contribué à sa réussite scolaire, elle évoque spontanément avoir eu à

endosser certaines responsabilités du fait du manque de maîtrise de la langue d'accueil par ses parents :

*C'était à moi de prendre la démarche, de travailler, de trouver de l'aide, comme ça. C'est vrai que mes parents ils étaient quand même derrière à me soutenir en disant « c'est bien de travailler, il faut avoir un bon métier pour bien travailler sa vie » mais ils ne pouvaient pas m'aider plus que ça vu qu'il y avait la barrière de cette langue. Du coup c'était vraiment à moi de... oui, de faire... C'est ça que je dis tout le temps à mes copines, de faire des, de trouver des idées d'adulte. C'est pour ça que j'ai l'impression souvent, quand on me dit de parler de l'adolescence, ben j'ai pas l'impression d'avoir vécu une adolescence j'ai vraiment l'impression d'avoir sauté une étape de l'adolescence et je suis devenue quelqu'un d'adulte assez rapidement, parce qu'on a beaucoup plus de responsabilités. Souvent je me souviens, quand on avait 12 ans, mon papa m'amenait des feuilles de facture des assurances, ou comme ça il nous disait de traduire et c'est pas évident, parce qu'à 12 ans on maîtrise pas forcément très très bien le français.*

### **Louise**

Louise a 24 ans. Elle est née à Genève, où son père, Espagnol, et sa mère, Bolivienne, se sont rencontrés. Le père est venu pour trouver de l'emploi dans la construction. La mère est venue en Suisse, car sa sœur y séjournait déjà, d'abord sans projet précis, elle s'y est installée, les perspectives économiques y étant plus favorables qu'en Bolivie.

La langue maternelle de Louise est l'espagnol. Elle a appris le français à l'école. Elle possède une double nationalité, espagnole et suisse, ses parents ayant fait une demande de naturalisation avant sa naissance.

Elle réalise sa scolarité obligatoire à Genève. La mère est très présente dans la scolarité de ses enfants. Elle se rend aux réunions, prend rendez-vous avec les enseignants pour s'assurer que tout se passe bien. Elle inscrit Louise au conservatoire de musique et met en place des aides aux devoirs à domicile en engageant des répétiteurs. Malgré des moyens financiers plutôt modestes, la famille met ainsi en place des facteurs favorables à la réussite scolaire qui rejoignent ceux mis en évidence par Coradi Vellacott et Wolter (2002) dans leurs travaux traitant de l'origine sociale et de l'égalité des chances.

La famille déménage ensuite en France voisine où Louise va obtenir son baccalauréat avec mention, ce qui lui permet de s'inscrire à l'Université à Genève. Elle s'inscrit en Sciences de l'éducation avec l'objectif de se former comme enseignante primaire. Comme plusieurs autres étudiantes interrogées, elle va se heurter à la limitation des admissions pour la formation en enseignement primaire mise en place par l'Université au terme de la première année de tronc commun. Elle va poursuivre ses études jusqu'à l'obtention du Bachelor avec la perspective de réaliser ensuite un master en enseignement spécialisé. Après l'obtention de son Bachelor en sciences de l'éducation, elle a la confirmation de son intérêt premier pour l'enseignement primaire et se dirige vers la HEP Vaud pour réaliser ce projet.

Les parents attachent beaucoup d'importance à la formation de leurs enfants et se montrent très incitatifs. Louise met cette attitude en lien avec le fait que sa mère n'a pas pu achever sa formation universitaire après l'obtention de son baccalauréat. Pour sa part, le père n'a pas achevé son école obligatoire en Espagne et est rapidement allé travailler dans le domaine agricole. La mère est commerçante à son compte, le père est employé dans une entreprise de



transports publics. La sœur cadette suit une formation en biologie à l'Université de Lausanne au moment de l'entretien.

Louise entretient toujours des liens avec la petite communauté bolivienne de Genève et participe à des activités culturelles. Elle y garde aussi des amitiés d'enfance. Elle constate une certaine concurrence entre les membres de la génération de ses parents concernant les parcours de formation de leurs enfants. Cette concurrence n'est en revanche pas perceptible au sein de sa génération.

### **Emilie**

Emilie a 21 ans. Son père est né en France et sa mère en Italie. Tous deux sont venus en Suisse pour des raisons économiques, dans le but d'y trouver de l'emploi. Ils s'y sont rencontrés et Emilie y est née. Elle a grandi avec sa mère, dans la culture italienne. Elle parle italien à la maison et considère que l'Italie est son pays d'origine. Elle possède les trois nationalités, française, italienne et suisse, par naturalisation il y a un an. Elle considère le français et l'italien comme langues maternelles.

Son parcours scolaire est linéaire. Orientée dans la voie de formation à exigences étendues en fin d'école primaire, elle y fait le constat de la sous-représentation des élèves issus de la migration :

*J'ai été en VSB. Et là du coup, ça m'a fait un peu bizarre parce que... moi dans mes amis, je n'ai pas vraiment d'amis Suisses. J'étais beaucoup avec des étrangers, des gens issus de la migration, et dans mes classes avant, on était beaucoup, on était hyper-mélangés. Et ça j'ai remarqué aussi cette différence en allant en VSB, qu'il y avait beaucoup, beaucoup moins de cultures différentes en fait.*

Elle enchaîne avec une école de maturité. Elle fera ensuite une année de césure afin de travailler pour financer le séjour linguistique en région germanophone exigé pour l'entrée à la HEP et de réaliser ce séjour.

La scolarité est très valorisée par la mère d'Emilie. Elle considère qu'elle constitue une opportunité précieuse. Sa fille évoque le respect et la confiance à son égard, attitude qui, selon par exemple Terrise et al. (2008), contribue à agir comme facteur de réussite éducative et scolaire.

La mère d'Emilie n'a pas achevé l'école obligatoire et travaille en Suisse comme vendeuse. Le père est ouvrier dans la construction. Il y a un plus jeune frère qui réalise un apprentissage d'employé de commerce. La culture italienne a occupé et occupe encore une grande place dans la famille. Plus jeune, Emilie a fréquenté les cours de langue et culture italienne. Elle est très proche de la communauté italienne locale dans laquelle elle entretient beaucoup d'amitiés.

## Vesna

Vesna est arrivée en Suisse juste après sa naissance, au milieu des années 90.

Le père est venu le premier, de Macédoine, pour des raisons économiques. Comme beaucoup de travailleurs immigrés à cette époque, son objectif était de trouver un travail mieux rémunéré lui permettant d'aider sa famille restée au pays. Le statut de saisonnier alors en vigueur n'autorisait pas le regroupement familial et limitait le temps de présence sur le territoire suisse à neuf mois par année. Son épouse l'a rejoint après avoir conclu un contrat de travail et le couple a obtenu un permis d'établissement de longue durée.

Les deux parents sont Albanais de Macédoine. Vesna se définit également ainsi, bien que son passeport soit macédonien. Sa langue maternelle et sa culture sont albanaises, et elle ne se reconnaît pas dans la culture macédonienne. La seule langue parlée à la maison est l'albanais. Elle ne parle pas du tout français au moment d'entrer à l'école. Elle accomplit toute sa scolarité dans le canton de Vaud sans rencontrer de difficulté particulière. Malgré d'excellents résultats, l'enseignante en fin d'école primaire a tout de même proposé la voie de formation à exigences intermédiaires, sans autre argument que le fait qu'elle était étrangère. Cette proposition a été refusée mais illustre bien la subjectivité de certains critères mobilisés pour l'orientation (Meyer, 2009), sans rapport avec les performances, mais s'appuyant notamment sur les origines sociales et migratoires.

Son parcours sera linéaire jusqu'à l'obtention de sa maturité, option « mathématiques et physique ».

*Ce n'est pas forcément par choix personnel mais, j'avais beaucoup de « pression » du côté de mes parents qui trouvaient que de toutes les branches que je pouvais apprendre, les maths étaient « la plus importante ».*

Elle entre ensuite en médecine à l'Université où elle sera en échec définitif en première année. Elle s'oriente alors vers HEC « par dépit », et connaîtra encore un échec définitif. Après une année sabbatique, elle entre à la HEP. Son cursus jusqu'à la formation en enseignement est donc caractéristique d'une trajectoire discontinue (Bolzman et al., 2018). Il met également en évidence la pression parentale et la valorisation de certaines voies d'études plus que d'autres, parfois en dépit des aspirations du jeune et de ses capacités réelles. Ceci rejoint les considérations de Wolter et Zumbuehl (2017) sur le lien possible entre les attentes parentales trop importantes et les causes de prise de retard ou d'abandon de formation.

Les conditions de logement en début de scolarité ne sont pas jugées favorables à la réalisation des devoirs scolaires, bien que les parents veillent à ce qu'elle dispose de tout le nécessaire pour les réaliser.

La famille est très attachée à sa langue et sa culture d'origine. Les deux parents ont une formation de niveau universitaire et accordent une grande importance à la formation de Vesna et de ses trois sœurs. Le capital culturel joue certainement un rôle dans leurs parcours caractérisés par la réussite (Coradi Vellacott & Wolter, 2002). Le père est ingénieur en électricité et la mère éducatrice de la petite enfance.

## **Adana**

Adana a 21 ans, elle est originaire du Kosovo, comme sept autres étudiants de notre échantillon. L'immigration en Suisse en provenance des pays des Balkans a une double origine : ouvrière tout d'abord, puis en lien avec le conflit en ex-Yougoslavie dans les années 1990. Il en résulte que le Kosovo, de même que la Serbie et la Macédoine du Nord, figurent dans les dix nationalités les plus représentées parmi la population issue de la migration. La famille d'Adana illustre bien le contexte de cette migration liée à la guerre. Nous la considérerons comme appartenant à la deuxième génération. Elle arrive en Suisse à l'âge d'un an avec sa mère et ses trois frères aînés. Le père était déjà présent en Suisse pour des raisons d'emploi :

*C'est un peu typique pour les personnes des Balkans. On a l'habitude que les hommes partent à l'étranger pour ramener le plus d'argent possible ... Du coup, ils étaient souvent soit en Allemagne, en Suisse et, rarement, en France.*

Le reste de la famille l'a rejoint en raison du conflit dans leur pays d'origine.

Sa langue maternelle est l'albanais, qu'elle parle exclusivement lorsque qu'elle est en présence de sa mère. La langue utilisée avec son père est un mélange de français et d'albanais, alors qu'avec ses frères l'une ou l'autre langue sont indifféremment mobilisées. Nous constatons régulièrement une évolution des pratiques langagières au sein de la famille, liée à la langue de scolarisation partagée et qui aboutit dans un processus d'acculturation à ce que Gremion et Hutter (2008) nomment des « pratiques langagières mouvantes ».

Une partie de la famille, dont Adana, a acquis la nationalité suisse par naturalisation il y a six ans.

Elle a réalisé sa scolarité complète dans le canton de Vaud. Son parcours est très linéaire si l'on considère la voie qui l'a amenée jusqu'à la HEP et n'est pas marqué par des incidents tels qu'un redoublement ou une interruption de cursus.

Elle considère que ses conditions de logement et son cadre de vie lors de cette période, en milieu rural, étaient favorables au travail à domicile et aux études.

## **Ersi**

Ersi est également originaire du Kosovo. Elle a 22 ans lorsque nous la rencontrons. La migration familiale s'est faite en contexte de guerre dans les Balkans, au milieu des années 1990. Le père d'Ersi est venu comme travailleur saisonnier et sa mère l'a rejoint en Suisse juste avant sa naissance. Les deux parents sont albanais du Kosovo, nés au Kosovo. Elle possède la double nationalité albanaise et suisse, à la suite d'une demande de naturalisation effectuée par ses parents il y a une dizaine d'année. Sa langue maternelle est l'albanais.

Son parcours scolaire est similaire à celui d'autres étudiants interrogés. Elle est arrivée à l'école sans connaître le français mais, dans son souvenir, cela n'a pas longtemps été un obstacle et sa scolarité primaire s'est déroulée sans difficulté particulière. Ersi mentionne tout de même des problèmes de comportement signalés par les enseignants et se limitant à des petites marques d'indiscipline, des bavardages, une certaine impertinence parfois. Au moment de l'orientation au secondaire I, ces problèmes de comportement incitent les enseignants à proposer la voie de formation à exigences élémentaires alors que ses résultats

lui permettraient d'accéder à la voie intermédiaire. Comme pour de nombreux autres étudiants rencontrés, cette situation illustre le caractère parfois peu objectif de la sélection vers le secondaire I, dont Kronig (2003) mentionne le caractère confus et pouvant s'opérer indépendamment des résultats capacités réelles de l'élève. Cette proposition, considérée comme injuste par Ersi, ne sera pas suivie. Alors qu'une place d'apprentissage lui était proposée, elle décide, sur l'impulsion d'une enseignante, de faire une passerelle pour accéder à l'école de maturité. Dans un premier temps, l'idée d'intégrer une haute école, considérée moins prestigieuse que l'université, lui a semblé dévalorisant en regard du diplôme de maturité obtenu. Le pragmatisme lié au projet d'enseigner l'a finalement emporté.

*Je me disais, tu as une maturité gymnasiale et tu vas faire une haute école ? c'est fou de penser comme ça alors que ça n'a rien à voir, au final. Mais pour moi c'était comme si je redescendais un peu plus bas. Après je me suis dit : non, si tu aimes vraiment ça, tu ne vas pas commencer à ... parce que pour moi c'était exclu d'aller à l'Uni, tester, voir si c'est pour moi c'était des années perdues si ça ne me plaisait pas.*

La perspective d'une formation professionnalisante et de l'obtention d'un diplôme d'enseignante en trois ans l'emportent donc finalement (Girinshuti, 2017) sur l'envie de choisir une formation plus valorisée.

Les conditions d'habitation durant sa scolarité n'ont pas été idéales, rendant assez compliquée la réalisation des devoirs à domicile. Avec l'équivalent d'un baccalauréat au Kosovo, la mère a d'abord travaillé comme aide dans un structure d'accueil préscolaire avant d'entreprendre à 40 ans une formation d'éducatrice de l'enfance. Le père, avec un niveau de formation semblable, travaille comme concierge. Sa sœur cadette a réalisé un apprentissage de commerce et a poursuivi par une maturité professionnelle et une formation en Haute école. Le frère, plus jeune, effectue un apprentissage d'employé de commerce.

Les liens de la famille et d'Ersi en particulier avec la communauté albanaise restent assez forts, avec notamment la participation à des activités folkloriques et culturelles.

### **Aleksandra**

Les parents d'Aleksandra ont quitté la Serbie, dont ils sont tous les deux originaires, pour des raisons économiques. Ils se sont installés en Suisse et y ont fondé une famille. Aleksandra a 22 ans et est donc née en Suisse. Elle considère la Serbie comme son pays d'origine et possède la nationalité serbe ainsi que la nationalité suisse acquise au travers d'une procédure de naturalisation facilitée entamée à l'âge de 16 ans. Ses parents ont également effectué cette procédure de leur côté.

A son entrée à l'école, Aleksandra parlait essentiellement le Serbe, qui est sa langue maternelle. Actuellement elle a davantage recours au français. Elle constate qu'il lui est compliqué de déterminer une langue maternelle, car en fonction du sujet, par exemple professionnel ou plus personnel, elle réfléchit dans l'une ou l'autre des deux langues.

Le début de sa scolarité a été assez compliqué. Bien qu'elle attribue ces difficultés à la barrière de la langue, elle constate que d'autres troubles ont été soupçonnés de manière erronée. Les erreurs de diagnostics et de signalement en lien avec l'allophonie ne sont pas rares et la situation rapportée par Aleksandra rejoint le constat d'Allemann-Ghionda et al. (2006) concernant la difficulté des enseignants pour évaluer les élèves issus de la migration. Les

auteurs signalent d'ailleurs un double risque : une sous-estimation des difficultés linguistiques, les difficultés rencontrées par l'élève étant alors attribuées à d'autres troubles, ou à l'inverse le risque de surestimation de ces difficultés linguistiques, l'ensemble des difficultés rencontrées par l'élève leur étant alors attribuées.

Ses résultats le permettant, elle est orientée en voie à exigences étendues au secondaire I, malgré une incitation de l'enseignante à envisager peut-être une voie moins ambitieuse. Une fois de plus, cette situation illustre la subjectivité de propositions ou de décisions basées sur des caractéristiques comme l'origine migratoire ou la couche sociale des élèves (Suter et al., 2009). Cela lui ouvrira la voie vers l'école de maturité (gymnase). Après une année en voie maturité, elle s'oriente vers une option « santé » et effectue finalement une année de maturité spécialisée en pédagogie afin de rejoindre la HEP.

Aleksandra dit avoir été très tôt responsabilisée par rapport à son travail scolaire, tout en bénéficiant d'un intérêt de ses parents pour ce qu'elle faisait. Elle a parfois conçu cela comme une injustice, vis-à-vis de camarades qui pouvaient bénéficier d'une aide parentale pour leurs devoirs. Elle n'a cependant pas saisi les possibilités d'aide aux devoirs qui lui ont été proposées par les enseignants, ne les jugeant pas nécessaires.

Les conditions d'habitation lors de l'école obligatoire étaient plutôt exigües, mais elle dit avoir toujours pu s'organiser pour étudier dans de bonnes conditions.

La mère a une formation de couturière et d'employée de commerce en Serbie et travaille comme vendeuse en Suisse. Le père, électricien de formation, travaille comme chauffeur de poids lourds. Le frère, plus jeune, est en école de maturité. Selon ses dires, son parcours a été plus compliqué que celui d'Aleksandra. Ce constat est assez présent dans nos entretiens et fait écho aux recherches qui mettent notamment en évidence une réussite globalement moins bonne des garçons issus de l'immigration (Brinbaum et al., 2015).

### ***Amina***

Amina a 24 ans lors du premier entretien (nous l'avons rencontrée une deuxième fois durant sa deuxième année d'enseignement). Ses deux parents sont originaires de Tunisie. Sa mère a quitté le pays à l'âge de trois ans parce que son propre père avait trouvé du travail en France. Elle a donc grandi en France, y a accompli tout son cursus scolaire et sa formation professionnelle de couturière en usine. Elle y a également travaillé. Le père d'Amina a grandi en Tunisie et y a effectué toute sa scolarité jusqu'à l'entrée à l'université. Il est venu en Suisse à 19 ans pour y accomplir des études de droit. Il interrompt ses études et entre dans le monde du travail quelques années plus tard. Il rencontre sa future épouse en France et le couple s'installe à Genève. Les trois enfants sont nés en France et en Suisse et ont réalisé tout leur cursus scolaire en Suisse.

Amina considère que la Tunisie est son pays d'origine. Elle possède la nationalité tunisienne par son père, la nationalité française par sa mère, et a obtenu la nationalité suisse à l'âge de 18 ans suite à une demande personnelle de naturalisation. Elle considère que sa langue maternelle est le tunisien, qu'elle parlait avec son père. Sa mère ne le parle pas très bien et elle parle plutôt français avec elle.

Son parcours scolaire s'est déroulé sans difficulté particulière. Elle a été orientée au secondaire I vers la voie d'études à exigences étendues et a enchaîné avec l'école de maturité. Elle s'est ensuite inscrite à l'université à Genève en sciences de l'éducation avec le projet de se former pour l'enseignement (une section de l'Université de Genève forme à

l'enseignement, à l'instar des HEP dans les autres cantons). Elle s'est heurtée à la limitation des admissions. Ne pouvant pas poursuivre dans cette voie, elle s'est dirigée vers des études en relations internationales, mais s'est rendu compte que cela ne lui convenait pas. Elle a alors interrompu ses études et a effectué des remplacements dans les écoles, ce qui lui a confirmé son intérêt initial pour l'enseignement. Elle a finalement opté pour une formation à la HEP. Le père, qui avait interrompu ses études universitaires, a effectué un apprentissage de vendeur et travaille dans ce secteur. La mère s'est réorientée comme maman de jour. Le frère cadet est à l'université en gestion et management et la petite sœur est au secondaire II et projette une formation en soins infirmiers.

### **Annik**

Annik a 28 ans et est arrivée en Suisse à l'âge de sept ans. Elle est la seule personne rencontrée originaire du Kosovo qui appartient à la première génération de migration. Ses parents ont quitté leur pays à la fin du conflit, après avoir vécu la guerre, aidés par des ONG sur place. Elle possède la double nationalité, kosovare et suisse, acquise par une démarche personnelle de demande de naturalisation. Actuellement l'ensemble de la famille est également suisse. Sa langue maternelle est l'albanais, langue qu'elle parle encore exclusivement avec ses parents, alors qu'elle converse en français avec ses quatre frères et sœurs plus jeunes. Elle a débuté sa scolarité au Kosovo et a été scolarisée en troisième année à son arrivée en Suisse. Son intégration scolaire s'est bien passée :

*J'étais avec une enseignante qui était assez bienveillante, donc elle nous a... enfin, elle faisait plus que son devoir, disons, parce qu'elle nous emmenait faire des activités extrascolaires, elle nous conseillait, enfin elle nous aidait au niveau de la langue et il y avait beaucoup d'enfants, donc on a assez rapidement appris la langue. Du coup, ça a été assez facile, enfin je n'ai pas de traumatisme à ce niveau-là et je travaillais assez bien, je trouve.*

Des difficultés sont apparues durant les deux années primaires précédant l'orientation au secondaire. Les exigences du programme scolaire étaient plus élevées et certaines lacunes sont apparues.

*C'était un niveau de difficulté plus élevé qu'avant et du coup, il manquait en fait tout ce qui était connaissances générales d'un enfant. Donc ça c'était difficile à vivre. Et puis il y avait l'allemand, donc moi je me souviens que... enfin, je devais déjà apprendre le français, l'allemand, encore apprendre l'allemand, je n'y arrivais pas. Et toutes les notions en fait primaires qu'un enfant peut apprendre, bah ne je les avais pas, donc voilà.*

L'apprentissage de l'allemand vient poser une difficulté supplémentaire pour les élèves allophone, dont le français est déjà la deuxième langue. Par ailleurs, les lacunes en culture générale et parfois en vocabulaire de base, liées au contexte dans lequel ils ont passé les premières années de leur vie, sont régulièrement mentionnées par les futurs enseignants issus de la migration rencontrés.

Orientée au secondaire I vers la voie à exigences élémentaires, elle a rapidement les résultats qui lui permettraient de rejoindre un cursus plus exigeant. Elle attendra cependant deux ans

pour le faire, par envie de rester avec son groupe de pairs. Nous retrouvons ici des éléments qui s'apparentent non seulement à des conflits de loyauté, mais à de l'autoassignation, ou de l'autodiscrimination (Van Doosselaere et al., 2015). La passerelle effectuée ensuite lui permet d'intégrer une école de maturité.

De nouvelles difficultés qu'elle associe aux lacunes en culture générale, mais également à une certaine démotivation sont apparues et ont conduit à l'abandon de cette formation pour réaliser un apprentissage dans le domaine de la pharmacie. Le système éducatif le permettant, elle a ensuite réalisé une maturité professionnelle puis une maturité pédagogique qui lui ont permis de rejoindre la HEP.

La trajectoire du père illustre également un autre phénomène, celui du déclassement (Jaquet, 2014). Il était enseignant au Kosovo, mais, faute de reconnaissance de son diplôme, travaille en cuisine. On peut cependant supposer que, du fait de sa formation et de son emploi initial, il a pu valoriser la formation et entretenir une certaine proximité avec le système éducatif du pays d'accueil. Deux sœurs d'Annik sont infirmières, le frère a une formation en mécanique et la cadette a réalisé un apprentissage dans le domaine socio-éducatif.

### **Yousra**

Yousra est âgée de 25 ans lors du premier entretien (nous l'avons rencontrée une deuxième fois quelques mois après l'obtention de son diplôme).

Son père est d'origine algérienne et a vécu en Algérie jusqu'à 18 ans, lorsqu'il est venu en Suisse dans le but d'étudier, projet qu'il ne poursuivra pas. Sa mère est suisse-allemande. Elle est venue à Lausanne à l'âge de 19 ans. C'est là que ses parents se sont rencontrés, et qu'elle est née, ainsi que ses deux frères. Elle est la seconde de la fratrie.

Elle considère que son pays d'origine est l'Algérie, pays dans lequel elle s'est rendue durant toutes ses vacances d'été. Elle parle arabe et se dit très attachée à sa culture et à sa religion. Elle possède les nationalités suisse et algérienne. Sa langue maternelle est l'arabe, qu'elle parlait avec son père, alors qu'elle parlait français avec sa mère, pourtant germanophone. Elle est mariée à un Marocain et alterne maintenant les vacances entre le Maroc et l'Algérie.

Au terme de l'école primaire, elle a été orientée vers la voie de formation à exigences élevées au secondaire I. Elle a été en échec après la première année. Elle lie cet échec à une période troublée de sa vie mais ne le met pas en lien avec l'histoire migratoire :

*J'étais dans une période de ma vie où j'étais... enfin, l'école c'était le dernier de mes soucis. Vraiment, les capacités, je les avais parce que bah voilà, après plus tard, j'ai refait une Maturité et puis ça a très bien été.*

*À ce moment-là de ma vie, ce n'était pas du tout mon objectif. Je n'allais pas vraiment à l'école, ouais voilà, j'étais un peu à l'ouest.*

Elle a poursuivi en voie à exigences intermédiaires, avant d'entrer à l'école de culture générale et de réaliser une maturité professionnelle dans le domaine santé-social. Hésitant entre l'école d'éducatrice et la HEP, elle choisira finalement l'enseignement après une année de travail en structure d'accueil préscolaire et une année pour obtenir une nouvelle maturité orientation pédagogique.

Elle perçoit une différence dans le rapport de ses deux parents à l'école, différence qu'elle lie au vécu scolaire de ces derniers dans deux cultures différentes :

*En Algérie c'était quand même un peu plus strict et dur, et les enseignants, bah ils éduquaient un petit peu aussi les enfants. Enfin éduquer, en son temps c'était un peu... Voilà, mais il y a un autre rapport à l'école que ce que ma mère avait par exemple. Bah ma mère, s'il y avait un problème, elle était plus : « Ah non, je ne suis pas d'accord » alors que mon père, il était un peu plus à se dire que c'était nous le problème ou à nous remettre, nous, en place plutôt qu'aller se plaindre.*

La mère de Yousra a une formation d'employée de commerce et travaille dans ce secteur. Son père a travaillé toute sa vie dans la logistique. Ses deux frères ont une formation de type apprentissage, l'un dans le bâtiment, l'autre dans la logistique.

### **Belina**

Les parents de Belina se sont mariés au Kosovo. Le père est venu en premier en Suisse et son épouse l'a rejoint à Genève peu avant sa naissance, il y a 24 ans. Elle a deux sœurs plus jeunes, également nées en Suisse. Les raisons évoquées de la migration sont économiques.

Elle a la nationalité suisse, par la demande de naturalisation entreprise par ses parents alors qu'elle était mineure. Bien que Kosovars, à la suite du conflit des Balkans, la nationalité serbe qui leur a été assignée ne leur convenant pas a été une motivation pour demander la nationalité suisse. Sa langue maternelle est l'albanais, qu'elle parle toujours à la maison. Elle se souvient ne pas parler un mot de français lorsqu'elle est entrée à l'école. Comme plusieurs autres personnes rencontrées, nous constatons cependant une évolution des pratiques langagières qui lui font préférer le français avec ses sœurs. Nous y voyons une illustration d'une acculturation particulière liée à la scolarisation des enfants mise en évidence par Gremion et Hutter (2008) et qui se manifeste notamment par une évolution des pratiques langagières familiales liées à la scolarisation des enfants

Le père, électricien de formation, est conducteur de bus. La mère a une formation de couturière et travaille comme femme de ménage.

L'appartenance culturelle de Belina est partagée entre les racines kosovares qu'elle a gardées et la Suisse où elle est née et où elle a effectué tout son parcours de scolarité. Elle garde des liens forts avec la communauté kosovare et, par exemple, participe à des activités culturelles et folkloriques. Elle nous dit à ce sujet :

*C'est difficile de dire lequel est mon pays d'origine. Disons c'est la Suisse, mais c'est très difficile de séparer le Kosovo avec la Suisse ou de dire, lui c'est plus mon pays d'origine que l'autre. Pour moi c'est 50/50.*

Ces propos rejoignent les considérations de Bolzman et al. (2003b) sur le processus de construction identitaire des personnes issues de la deuxième génération de migration.

Elle dit avoir eu de la peine à s'intégrer à son entrée à l'école, notamment en raison du fait de ne pas parler le français. Sa scolarité primaire s'est cependant bien déroulée, soutenue par des enseignantes bienveillantes. Bien que ses résultats scolaires lui ouvrirent une voie de formation à exigences étendues, le passage au secondaire I, puis au secondaire II en école de



maturité a fait apparaître des difficultés qu'elle lie plus à la connaissance lexicale de base, que l'on pourrait approcher de la culture générale, qu'à la maîtrise technique de la langue :

*Dans le vocabulaire, j'avais peut-être un vocabulaire beaucoup moins riche que... bah d'ailleurs, c'est au cycle que j'ai rencontré beaucoup d'amis suisses. Et c'est là aussi où on se rend compte du vocabulaire : on comprend moins. Des fois il y a une amie qui peut sortir un mot et puis on se dit : « ah mon Dieu, mais qu'est-ce qu'elle raconte ? » ... enfin, c'est là où j'ai le plus mal vécu le fait justement d'être... de ne pas avoir eu des parents qui savaient déjà parler français et qui m'auraient donné une autre culture ou d'autres apports parce que bah j'ai eu énormément de peine, que ce soit en français, que ce soit avec les enseignants, dans le tout en fait.*

Elle a redoublé sa première année en école de maturité, entreprise dans le but de faire la formation d'enseignante primaire à l'université de Genève, puis a finalement abandonné en troisième année. Elle s'est ensuite orientée vers l'école de culture générale pour réaliser une maturité spécialisée option pédagogie qui lui a permis de rejoindre la HEP, ce qui constituait une autre voie permettant d'atteindre son but.

### **Mariam**

Mariam a 26 ans. Sa mère est algérienne, née en Algérie. Son père est le descendant d'une mère suisse et d'un père franco-algérien. Il est né en Suisse, a habité quelques années en Algérie avant de revenir en Suisse pour sa scolarité.

Mariam possède une double nationalité, suisse et algérienne et considère que son pays d'origine est la Suisse. Sa langue maternelle est le français. Ses parents n'ont pas appris l'arabe à leurs cinq enfants, dont elle est l'aînée.

En fin d'école primaire, elle a été orientée vers la section à exigence élémentaire, sur conseil des enseignants qui la trouvaient peu organisée et qui relevaient des difficultés relationnelles avec ses camarades, alors qu'elle avait les points nécessaires pour suivre la voie de formation à exigences intermédiaires et était à un demi-point de pouvoir accéder à la voie de formation à exigences étendues. Ce cas de figure est emblématique des discriminations qui peuvent toucher les élèves issus de la migration en lien avec la sélection et l'orientation scolaire et qui contribuent à leur surreprésentation dans les voies de formation à exigences élémentaires. Mariam subira également du harcèlement scolaire, notamment des violences de la part de certains camarades, qui n'ont pas été prises en compte par les enseignants, ce qui a poussé ses parents à porter plainte. Elle met également cette relation tendue entre ses parents et l'école en lien avec son orientation inférieure à son potentiel :

*Je pense qu'ils avaient confiance au système, jusqu'au moment où justement les enseignantes ont été négligentes. Parce que je suis rentrée d'un camp, j'avais des bleus partout. Donc ils ont décidé de porter plainte contre les maîtresses. Donc quand on porte plainte contre les maîtresses c'est comme contre l'école ...  
Après, il y a eu cette histoire où ils m'ont mis en VSO (voie de formation à exigences élémentaires) alors que je n'avais [rien à y faire]. Ils n'ont pas voulu faire recours parce que je pense qu'ils en avaient marre aussi des histoires avec l'école.*

Elle rejoindra finalement la voie intermédiaire, puis la voie à exigences étendues après une deuxième passerelle. Ce parcours peu linéaire (Girinshuti, 2020) lui prendra cinq ans au lieu des trois habituels. Elle choisit ensuite l'école de maturité en biologie et chimie avant d'accomplir deux années à l'université en environnement et de finalement s'orienter vers la HEP.

Mariam dit avoir toujours eu de la facilité à apprendre et n'avoir pas beaucoup eu besoin d'étudier durant sa scolarité obligatoire. Elle opte très jeune pour une stratégie d'invisibilité (Changkakoti & Broyon, 2013), se présentant « comme Suissesse » stratégie qu'elle adopte toujours au moment où nous la rencontrons, dans le cadre de ses études et en particulier sur les lieux de stage. Conséquence du mode choisi pour constituer notre échantillon (nous avons émis un appel à participation visant à évoquer le parcours biographique et les origines), à l'exception de Mariam, tous les participants à notre recherche revendiquent plus ou moins fortement leur lieu avec la migration. Elle est la seule à chercher à dissimuler ses origines étrangères. Cette stratégie est également encouragée par ses parents :

*Mon père nous incitait vraiment à éviter de dire parce que ça ne le fait pas d'être d'une autre nationalité...*

*On est aussi dans un contexte « tous les musulmans sont des terroristes » et ce genre de chose.*

Elle cache également son appartenance confessionnelle. Mariam dit avoir cependant expérimenté les stéréotypes liés à sa famille nombreuse et à son nom de famille, qui donne une indication sur son origine.

Sa mère est médecin et son père biologiste. Le premier des frères cadets travaille pour l'administration cantonale. La troisième de la fratrie connaît des difficultés scolaires. Elle est actuellement en décrochage. Les deux autres frères et sœurs sont encore en formation.

### **Leandra**

Leandra est originaire du Portugal. Dans le panorama très diversifié des origines des étudiants interrogés, cette origine est la deuxième si l'on considère sa fréquence et concerne 5 personnes de notre échantillon. Comme avant elle l'immigration italienne ou espagnole, l'immigration portugaise est essentiellement liée à l'ouverture de la Suisse de ses frontières à certaines catégories d'ouvriers, notamment dans le bâtiment, le secteur agricole et l'hôtellerie.

Leandra a 23 ans au moment de l'entretien. Ses deux parents sont portugais. Son père est présent en Suisse depuis 30 ans. Sa mère l'y a rejoint il y a 29 ans. Il travaille dans le bâtiment et l'entretien d'immeubles, comme son épouse. Elle est donc née ici. Elle peine cependant à définir son pays d'origine. Le Portugal occupe une place importante, elle y retourne chaque année. Elle possède la nationalité portugaise mais, bien qu'elle ait longtemps dit qu'elle ne le ferait jamais, elle est en cours de procédure pour obtenir la nationalité suisse. A ce sujet, elle nous dit :

*Après, voilà. Au bout d'un moment on se rend à l'évidence qu'on est plus d'ici que de là-bas quand même.*

Elle parle essentiellement le Portugais à la maison, même si parfois elle utilise le français (« *si je n'ai pas un mot qui me vient en portugais* »).

Elle a accompli toute sa scolarité à Lausanne. Elle a connu un parcours non linéaire. Orientée vers la voie de formation à exigences les plus réduites au secondaire I, et éprouvant des difficultés à revenir vers une voie plus exigeante, ses parents ont opté pour l'enseignement privé en fin de scolarité obligatoire. Cette décision, très onéreuse dans le contexte helvétique, s'est révélée inefficace et a été plutôt mal vécue par Leandra. Cette difficulté à s'adapter au contexte de l'école privée conjuguée à une période de rébellion ont exercé une influence sur ses notes en fin de scolarité obligatoire, ce qui l'a amenée à effectuer une année de transition et pour pouvoir accéder à l'école de maturité.

Fille unique, elle a toujours eu sa propre chambre et donc des conditions favorables pour étudier à domicile.

### **Afrim**

Afrim est l'un des trois hommes de notre échantillon. Il est originaire du Kosovo et a 26 ans. Il est l'aîné de trois fils. Le vécu migratoire de sa famille illustre bien les migrations liées aux conflits. Alors que nous disions que la Suisse avait privilégié une ouverture de ses frontières aux ressortissants d'autres pays pour des raisons économiques et de besoins en main-d'œuvre, essentiellement ouvrière, du moins dans les années 1970 à 2000, l'immigration liée aux différents conflits amène une plus grande diversité de profils socioculturels. Les deux parents d'Afrim ont donc fui le conflit des Balkans. Ils sont tous deux originaires du Kosovo. Le père était officier dans l'armée et la mère avait achevé l'équivalent d'un baccalauréat en voie économie. Actuellement le père exerce un emploi en lien avec la planification dans les transports publics et la mère est employée d'une usine pharmaceutique.

Afrim possède la double nationalité suisse, acquise au travers de la demande de naturalisation de sa mère alors qu'il avait 15 ans, et kosovare. Le père a également acquis la nationalité helvétique un peu plus tard. Afrim considère l'albanais comme sa langue maternelle et constate que la langue à la maison est passée progressivement, avec l'apprentissage de la langue par ses parents, d'exclusivement albanaise à un équilibre entre albanaise et français.

C'est ainsi que, bien que né dans le canton de Vaud, il a débuté sa scolarité en ne parlant pas du tout le français. La situation n'est pas exceptionnelle, nombre d'élèves issus de la deuxième génération de migration sont en effet allophones lorsqu'ils entrent à l'école, cela étant partiellement lié à l'offre préscolaire qui n'est pas toujours suffisante mais aussi à une incitation trop peu présente à la fréquenter (Lanfranchi et al., 2003).

Les conditions d'habitation durant sa scolarité sont qualifiées de favorables, avec une chambre lui permettant d'étudier.

Bien qu'il ait un parcours scolaire linéaire marqué par la réussite au niveau de l'école obligatoire et du secondaire II, avec l'obtention d'une maturité gymnasiale, nous constatons un parcours discontinu et moins linéaire par la suite. Afrim s'est tout d'abord dirigé vers des études en droit à l'université, avant de se raviser et d'interrompre ses études pour effectuer son service militaire et s'inscrire ensuite à la HEP. On peut donc considérer que sa situation s'apparente à ce que Girinshuti (2020) nomme « trajectoire indirecte ».

## **Selan**

Selan a 28 ans. Elle est née au Kosovo, pays que ses parents ont dû quitter en raison du conflit aux Balkans. Les deux parents sont nés dans une région albanophone qui fait actuellement toujours partie de l'actuelle Serbie. Le père y a été prisonnier politique. Ils décident donc de venir en Suisse et de demander l'asile politique. Nous considérons Selan comme appartenant à la deuxième génération, car elle est arrivée en Suisse avant l'âge d'un an. Deux frères plus jeunes sont nés en Suisse. Une sœur du père était déjà présente dans le pays, ce qui a favorisé l'intégration et l'accès à l'emploi. Selan signale l'importance de la communauté kosovare dans les premières années suivant l'immigration :

*Par rapport à ce parcours-là, de ce que je peux me rappeler également, c'est qu'au début ça a toujours été de rencontrer des personnes qui viennent du même pays que nous, de pouvoir communiquer avec eux. Que ce soit d'aller manger ou de venir boire le café. Petit à petit j'ai l'impression qu'on ne le fait plus... J'imagine à l'époque, vu que de plus en plus arrivaient en Suisse, c'était normal du coup de se rencontrer, ça leur faisait plaisir, tandis que maintenant on a tous un peu notre routine.*

Ses parents ont entamé des démarches de naturalisation pour leurs enfants et elle a maintenant la nationalité suisse. Sa langue maternelle est l'albanais, qu'elle parle encore avec ses parents, alors que le français est préféré avec ses frères.

Elle a réalisé tout son parcours scolaire dans le canton de Vaud. Au terme de l'école primaire, elle est orientée vers la voie à exigences intermédiaires au secondaire I. Elle fait le raccordement pour la voie à exigences élevées et entre ensuite à l'école de maturité, contrairement à l'avis de sa professeure principale. Elle avoue avoir eu davantage de difficultés dans cette voie exigeante, mais obtient son diplôme de maturité. Après une année sabbatique, elle s'oriente vers l'université en sport dans le but de devenir enseignante d'EPS, mais va se retrouver en échec dans une branche mineure après quatre ans. Elle consacre alors quelques mois pour satisfaire aux exigences linguistiques attendues en allemand et intègre la HEP, ce qui lui permet de poursuivre dans son envie d'enseigner.

## **Nina**

Nous avons également rencontré Nina à deux reprises. Lors du premier entretien, elle a 21 ans. Son père est venu de Serbie à l'âge de 18 ans pour trouver « une meilleure vie ». Il a d'abord été hébergé chez une tante, et a travaillé en étant au bénéfice d'un permis de saisonnier qui lui permettait de séjourner dans le pays neuf mois par an. Il a obtenu successivement les différents permis d'établissement et a fait une démarche d'obtention de la nationalité suisse. Sa mère est venue de l'actuelle Bosnie, en vacances chez sa tante mais n'a pas pu repartir en raison de l'éclatement de la guerre en ex-Yougoslavie. Elle est Serbe de Bosnie et est restée en Suisse au bénéfice d'un permis de réfugiée. C'est donc en Suisse que ses parents se sont rencontrés.

Nina considère la Suisse et la Serbie comme ses deux pays d'origine. Elle possède les deux nationalités. Sa langue maternelle est le serbe mais elle constate qu'à la maison, dans les conversations, le français vient se mêler à cette première langue.

Elle est la deuxième de quatre enfants. La mère, qui avait obtenu l'équivalent d'un baccalauréat en Serbie, a travaillé comme jeune fille au pair et comme vendeuse avant de devenir mère au foyer. Le père est venu en Suisse avec une formation pratique. Il a continué à se former et est actuellement administrateur au sein d'une entreprise.

Les conditions de logement se sont progressivement améliorées, mais Nina mentionne que, même dans un logement plus exigü, chacun a toujours eu sa propre place de travail pour réaliser ses devoirs.

Le parcours scolaire de Nina est totalement linéaire et est marqué par la réussite : orientation vers la section la plus exigeante au secondaire, école de maturité en voie scientifique puis entrée directe à la HEP. Celui de ses frères et sœurs semble tout aussi réussi. Le grand frère achève un master dans une haute école scientifique, sa plus jeune sœur est en médecine à l'université et le benjamin achève sa maturité en voie scientifique.

Toute la famille maintient un lien assez fort avec la communauté serbe dans la région. Le niveau d'études est très valorisé tant par la famille que par la communauté. Par ailleurs, dans un contexte familial décrit comme attentif à la cohérence entre les capacités des enfants et leur formation, de bonnes représentations des enjeux liés aux différentes options offertes par le système éducatif et des attentes de l'école semblent avoir joué un grand rôle. (Häfeli & Schellenberg, 2009). On peut également postuler que les formations successives entreprises par le père, contribuant à la consolidation du capital culturel (Coradi Vellacott & Wolter, 2002), sont en cohérence avec la valorisation de la formation pour les enfants.

### **Nia**

Nia est originaire d'Erythrée et a 23 ans. Tout comme ses trois frères et sœurs, elle est née à Genève. Ses parents, tous deux Erythréens, sont venus en Suisse il y a environ 30 ans, alors qu'ils avaient une vingtaine d'années, pour fuir la guerre entre l'Erythrée et l'Ethiopie. De nombreux membres de la famille, tantes, oncles, ont également immigré en Suisse. La mère a pu poursuivre en partie à Genève la scolarité débutée dans son pays d'origine, notamment par des cours de français et à l'Ecole de culture générale. Elle a enchaîné des formations et travaille comme aide-soignante. Le père travaille depuis 20 ans dans une cuisine communautaire.

Nia considère que son pays d'origine est l'Erythrée. Elle possède la nationalité suisse à la suite de la démarche de naturalisation entreprise par ses parents il y a une vingtaine d'années. Contrairement à eux, elle n'a pas souhaité conserver une double nationalité. Elle considère que le tigrinya et le français sont ses deux langues maternelles. Concernant le français, bien que maîtrisé imparfaitement par les parents, il a toujours été parlé à la maison.

Sa scolarité obligatoire s'est déroulée sans difficulté particulière. Lors de l'orientation au secondaire I, une dérogation lui a été accordée pour accéder à la voie à exigences les plus élevées, car il lui manquait un demi-point. Au moment du choix d'une formation post-obligatoire, plusieurs enseignants lui ont déconseillé d'opter pour l'école de maturité, en raison de difficultés évoquées. Nia et ses parents ont insisté pour qu'elle puisse y accéder, mais ce choix s'est avéré compliqué. Elle a été en échec en première et en troisième année. A ce moment, elle opte, toujours au secondaire II, vers une voie moins exigeante et réalise, à l'Ecole de culture générale, une maturité spécialisée option pédagogie qui lui permet d'accéder à la HEP, orientation en cohérence avec son projet premier de se diriger vers les Sciences de l'éducation. Evoquant ses parents, elle dit :

*Mes parents bah ils étaient pas mal ignorants par rapport au système... enfin les différentes opportunités qu'on avait, les portes qui nous permettaient d'accéder... enfin les différentes... enfin comment on dit ça, les options qu'on avait, ils étaient un peu ignorants. Donc ils ont toujours été un peu derrière l'école, ils nous ont toujours poussés. Donc toutes les remarques ou les conseils que les enseignants disaient, ils les prenaient vraiment à cœur, et bah ils se fiaient vraiment là-dessus.*

Malgré cela, à deux reprises au moins, lors du passage au Secondaire I et lors de la transition au Secondaire II, ils se sont positionnés. Ceci s'explique peut-être par manque de réalisme vis-à-vis des attentes et enjeux relatifs à certaines options d'études, ils ont soutenu le souhait de leur fille contre l'avis des enseignants. Nous constatons la complexité de ce qui peut se jouer dans ce type de situations : d'une part, on peut soupçonner une sous-estimation du potentiel de l'élève par les enseignants, en lien avec certains stéréotypes (Allemann-Ghionda et al., 2006), et d'autre part la recherche (Wolter & Zumbuehl, 2017) met en évidence le rôle que peut avoir la méconnaissance des parents des exigences liées à certaines voies de formation et la survalorisation de certaines formations universitaires. Tout d'abord cette pression parentale s'est avérée positive puisqu'elle a favorisé l'accès au gymnase. Dans un deuxième temps, il est possible que ce choix se soit avéré trop ambitieux puisque, après deux échecs en école de maturité, Nia se redirige vers l'école de culture générale, aux exigences plus modestes.

### **Hang**

Hang a 22 ans et a des origines vietnamiennes. Ses parents ont fui la guerre au Vietnam et sont arrivés en Suisse comme demandeurs d'asile alors qu'ils étaient mineurs. Elle considère que la Suisse est son pays d'origine mais admet un certain métissage dans la manière de vivre. Elle a un passeport vietnamien et possède également la nationalité suisse, obtenue très récemment à la suite d'une demande de naturalisation initiée avec son frère.

Sa langue maternelle est le français :

*Je ne parle pas vietnamien parce que... Quand j'étais petite, j'ai parlé et comme beaucoup de familles, mes parents avaient peur qu'on ait des difficultés en français plus tard, donc ils ont commencé à nous parler en français.*

Nous relevons que cette crainte de créer des difficultés d'apprentissage de la langue d'enseignement par le maintien d'une langue maternelle différente a été très présente il y a quelques années et a conduit à des recommandations faites par les enseignants aux parents pour qu'ils parlent la langue locale à leur enfant, ceci même s'ils ne la maîtrisaient eux-mêmes que partiellement. Nous remarquons que cette incitation est mentionnée par plusieurs participants à la recherche, et que d'autres témoignages indiquent que ces pratiques persistent, ignorant les effets positifs de la prise en compte de la langue maternelle pour le développement identitaire. Rezzoug et al. (2007) signalent les effets cognitifs positifs du bilinguisme. Par ailleurs, dans un but de favoriser l'instauration d'un climat scolaire interculturel favorable à l'intégration et à la réussite éducative et scolaire, les

recommandations vont plutôt dans le sens d'une valorisation des langues et cultures d'origines des élèves et de leur famille (Archambault et al., 2019).

Son début de scolarité a été difficile. Hang a le sentiment que c'était très lié à l'enseignante. Elle se décrit comme une élève très discrète et lente, en tous cas à cette période-là. La suite s'est déroulée sans problème particulier jusqu'à l'obtention de sa maturité. Elle fait tout d'abord une année en Haute école spécialisée, dans le domaine de la santé, avant d'opter pour la formation à l'enseignement à la HEP.

La mère est décrite comme très présente dans le suivi de la scolarité de sa fille, impliquée dans les contacts avec les enseignants et respectueuse de l'institution scolaire. Elle incite énormément ses enfants à envisager de hautes études. Le patrimoine culturel est très présent, notamment par l'ouverture à la musique, de même que l'encouragement d'activités sportives. Les conditions de logement étaient favorables et l'appartement familial assez grand pour accueillir de manière confortable une famille nombreuse. Hang a trois grandes sœurs et un frère plus jeune. Son père était médecin et sa mère travaillait avec lui comme assistante médicale. Elle a ensuite travaillé comme mère au foyer et est actuellement maman de jour. Les trois grandes sœurs ont fait des études universitaires avant de se réorienter, pour deux d'entre elles au moins, vers des domaines artistiques.

### **Simone**

Simone a 22 ans. Elle est née en Suisse d'une mère venue de Suède quand elle avait 25 ans pour travailler dans une multinationale et d'un père originaire du Paraguay arrivé à 19 ans pour étudier. Elle a trois nationalités, suisse, acquise à la suite d'une démarche de naturalisation initiée par ses parents alors qu'elle avait environ 10 ans, suédoise et paraguayenne. Elle considère que son pays d'origine est la Suisse, bien qu'elle ait un lien avec la Suède également. Elle a une demi-sœur, de 21 ans son aînée.

Dans ce milieu familial multilingue, c'est surtout l'espagnol et le français qui étaient présents, plus que le suédois que le père ne parlait pas mais qui était la langue utilisée par la mère pour parler à Simone.

Elle qualifie sa scolarité de « moyenne ». Elle rencontre des difficultés en français, liées à une dyslexie diagnostiquée et traitée à partir de la 5<sup>ème</sup> année d'école obligatoire. Elle est orientée dans la voie de formation à exigences intermédiaires en fin d'école primaire. Elle choisira ensuite l'Ecole de culture générale, option maturité pédagogique, pour poursuivre avec une formation à l'enseignement à la HEP. Son parcours a été linéaire (Girinshuti, 2020) jusqu'à présent. Elle a bénéficié d'une aide aux devoirs au travers de l'engagement par ses parents de répétiteurs.

Nous avons constaté qu'une aide extérieure pour les devoirs est souvent mobilisée par les familles issues de la migration. Pour Coradi Vellacott et Wolter (2002), ces mesures liées à la socialisation au sein de la famille peuvent jouer un rôle de facteur de protection, de même que la possession de biens culturels, ou la présence de discussions portant par exemple sur la performance scolaire. Simone juge que cette aide a été utile et a joué un rôle sur sa motivation :

*Je n'arrivais pas à travailler toute seule, parce que mes parents justement ne pouvaient pas m'aider. Parce que mon papa parle assez bien français, mais le vocabulaire ... est*

*assez basique, je dirais. Ma maman ne parle vraiment pas... enfin tout le monde comprend en général ce qu'elle dit, mais c'est vraiment... je pense qu'il y a un mot sur trois qui est vraiment juste (Rire).*

Le père est retraité maintenant et la mère occupe un poste élevé. Tous deux ont travaillé pour la même multinationale. Notamment par son appartenance à une catégorie sociale relativement haute, des aspirations de formations plutôt élevées et une situation sociale stable, la famille de Simone regroupe un certain nombre de facteurs mis en évidence pour leur influence positive sur la formation des jeunes (Häfeli & Schellenberg, 2009). Elle dit avoir toujours souhaité devenir enseignante et elle y a été clairement encouragée.

### **Bardhana**

Bardhana a 21 ans lors du premier entretien. Elle est arrivée en Suisse en provenance du Kosovo vers l'âge d'une année, avec ses parents, ses trois grands frères et sa grande sœur qui ont fui le conflit Kosovo-Serbie à la fin des années 1990. Le parcours migratoire a été assez complexe, les emmenant successivement en Albanie, au Monténégro, en Croatie puis en Italie, où ils vont rester quelques mois avant de rejoindre la Suisse où ils s'enregistrent comme requérants d'asile. Un oncle et sa famille ont accompli le même périple avec eux.

Lorsque nous lui demandons quel est son pays d'origine, Megan répond qu'elle est originaire du Kosovo mais qu'elle a grandi en Suisse. Elle possède la nationalité suisse et c'est ce passeport qu'elle met en avant, particulièrement dans des situations où la question lui semble importante :

*Alors ça, j'ai plutôt tendance à dire Suisse - surtout quand je fais face au... donc stage ou à des trucs professionnels pour pas qu'on ait des a priori. J'ai plutôt tendance à dire Suisse.*

*Mais après, quand je dis mon prénom, la question vient naturellement.*

La fratrie ne possède que la nationalité suisse, alors que les parents ont conservé la double nationalité à la suite de leur demande de naturalisation lorsque Bardhana avait 12 ans. Ils sont tous deux Albanais du Kosovo. Sa langue maternelle est l'albanais. Elle a cependant été familiarisée de manière précoce avec le français, parlé par sa sœur et ses frères qui l'apprenaient à l'école. Nous trouvons ici une nouvelle trace des « pratiques langagières mouvantes » mises en évidence par Gremion et Hutter (2008).

Le parcours scolaire de Bardhana est linéaire. En fin de scolarité primaire cependant elle est orientée en voie à exigences intermédiaires (VSG) qui ne lui ouvre pas d'emblée la perspective de l'école de maturité (gymnase) :

*Alors ça, c'était le petit truc dans ma scolarité, c'est que j'ai été orientée en VSG. C'était un peu une honte ... enfin je voulais être absolument être en VSB. Et puis les enseignants préféraient que je fasse une bonne, très bonne VSG, qu'une mauvaise VSB.*

*Mais je me souviens encore, ça m'a assez perturbée dans mon parcours. Et du coup, je pensais faire le « Rac ». Et au final, je me suis dit : « je vais quand même essayer le gymnase ». Et puis après, je me suis rendu compte que ça allait très bien. Du coup, j'ai fait la matu. Mais c'est vrai que l'orientation m'a... ça m'a quand même touchée.*



Nous pouvons émettre deux commentaires au sujet de cette orientation. Le premier est la dimension arbitraire de l'orientation (ses résultats lui permettaient d'ambitionner une voie supérieure), teintée de crainte que Bardhana n'ait pas sa place en voie de formation à exigences étendues (*les enseignants préféreraient que je fasse une très bonne VSG qu'une mauvaise VSB*). Ceci constitue un exemple supplémentaire des inégalités scolaires qui touchent les élèves issus de la migration au moment de leur orientation vers le secondaire I, et de la non-prise en compte des conséquences de ces décisions sur la suite de leur formation et la réduction du champ des possibles les concernant (Kronig, 2003). Nous avons plusieurs témoignages qui confirment que, en cas de résultats scolaires qui font hésiter entre deux options, c'est la plus défavorable à l'élève qui est proposée.

Le second commentaire concerne le choix de Bardhana de ne pas recourir à une possibilité de passerelle<sup>27</sup>, mais de prouver, par ses résultats, qu'elle était à même d'accéder au gymnase pour y réaliser une maturité. Sa volonté, ajoutée à une certaine souplesse du système qui atténue le caractère définitif de l'orientation (Meyer, 2009), ont clairement joué un rôle de facteur de résilience (Terrisse & Larose, 2001).

Au final, cet incident de parcours ne va rien changer et Bardhana va faire obtenir sa maturité au gymnase, décrochant au passage un prix d'excellence, et enchaîner avec la HEP.

Les deux parents de Bardhana ont obtenu l'équivalent d'un baccalauréat en Albanie. Le père travaille dans le secteur de la construction et la mère est femme de ménage. Un de ses frères travaille également dans la construction, un autre est sans emploi et le troisième a un emploi administratif après des études de commerce. La grande sœur termine un master en droit.

### **Céleste**

Céleste est originaire de la Côte d'Ivoire. Elle a un profil plutôt atypique au sein de l'échantillon. Elle est une des neuf étudiantes issues de la première génération de migration, elle est arrivée à 16 ans en Suisse. Elle est également une des plus âgées, elle a 36 ans lorsque nous la rencontrons.

C'est sa mère qui est d'abord venue en Suisse, pour des raisons économiques. Céleste est alors restée en Côte d'Ivoire avec son père. Elle l'a rejointe deux ans après le décès de celui-ci, après être restée quelque temps chez son oncle.

Ses deux parents sont ivoiriens. Elle considère avoir deux langues maternelles, le malinké utilisé dans la famille de sa mère dans laquelle elle a passé les premières années de sa vie et le français qui était la langue dans la famille de son père qu'elle a rejointe vers 6 ans.

Elle a un fils, qui était déjà né lorsqu'elle a obtenu la nationalité suisse vers 25 ans à la suite d'une demande de naturalisation. Elle possède la double nationalité ivoirienne et suisse.

Elle est donc en âge de fin de scolarité obligatoire lorsqu'elle arrive en Suisse, alors que l'année scolaire a déjà débuté.

En Côte d'Ivoire elle a suivi un cursus scolaire la préparant au baccalauréat dans un système éducatif basé sur le fonctionnement du système français. Toute sa scolarité s'est déroulée en

---

<sup>27</sup> Elle parle de Rac, pour raccordement, terme fréquemment usité dans l'école vaudoise pour désigner l'une des formes de passerelles existantes.

français. Elle nous dit avoir été en difficulté en classe de seconde. L'orientation à son arrivée s'est faite sur la base de bulletins scolaires qui n'étaient pas très bons. Ceci, ajouté au fait que l'allemand ne faisait pas partie des matières étudiées, lui a fermé la porte de l'école de maturité, école du post-obligatoire, qui aurait correspondu à ce qu'elle avait déjà fait dans son pays d'origine.

Elle a été orientée vers la voie à exigences les plus réduites de la dernière année de scolarité obligatoire, et par conséquent celle qui offrait le moins de perspectives de formation professionnelle ensuite. Elle a donc expérimenté un véritable déclassement scolaire qui illustre bien les mécanismes décrits dans la littérature concernant l'orientation scolaire des élèves issus de la migration (Bolzman et al., 2018). Son arrivée tardive en Suisse constitue également une difficulté, si l'on considère que l'ancienneté de la migration a un effet positif sur l'accès à un parcours de formation long. (Moguéro et al., 2015).

Considérant la complexité de son parcours, elle nous avoue que :

*Je pense que si on m'avait dit que le chemin était si compliqué, je n'en serais pas là. J'ai découvert au fur et à mesure comment les choses se passaient.*

Elle rejoindra cependant l'école de maturité après une année supplémentaire de passerelle et poursuivra dans un parcours de formation non linéaire et discontinu. Elle arrive à la Hep après un échec définitif à l'Université, qu'elle avait choisie dans un premier temps dans le but d'enseigner au secondaire. Entre-temps elle a dû également répondre aux exigences linguistiques à l'admission de la Hep en matière de maîtrise de l'allemand, et faire une passerelle lui ouvrant les portes de la haute école.

## **Lya**

Lya est également issue de la première génération de migration. Elle a 24 ans et est arrivée en Suisse à l'âge de 7 ans, en provenance des Philippines. Si l'immigration est bien liée au travail, elle constitue, dans notre échantillon, une particularité. Ce ne sont pas à strictement parler des raisons économiques, ou l'espoir d'un travail bien rémunéré, qui ont poussé sa mère à venir en Suisse, mais la perspective d'intégrer une fonction de cadre dans une organisation internationale à Genève. La famille, le père et trois filles, l'ont rejointe après deux ans. Nous pouvons considérer qu'ils appartiennent à cette catégorie particulière de migrants qui est souvent nommée « expatriés ».

Elle a entrepris une démarche de naturalisation à sa majorité, tout comme ses sœurs, sur l'incitation de ses parents, et possède maintenant la nationalité suisse. Elle n'a pour l'instant pas gardé la nationalité philippine.

Ses deux parents sont Philippins, nés aux Philippines. Sa langue maternelle est le tagalog, une langue philippine, bien que l'utilisation de l'anglais soit très présente au sein de la famille et qu'elle le connaissait avant de venir en Suisse. Elle avait débuté sa scolarité dans son pays d'origine et elle a découvert et appris le français à son arrivée à l'école à Genève, où elle a accompli tout son cursus jusqu'au choix de la HEP dans le canton de Vaud. Selon son souvenir, cet apprentissage a été assez rapide et elle en garde un souvenir positif :

*J'arrivais à communiquer, on me donnait aussi des opportunités pour lire en classe, même devant toute la classe en fait... Ce n'est pas comme si j'étais justement ignorée*

*pour ça ... Bien sûr je faisais quelques fautes... même à travers ces moments où je faisais des erreurs, j'apprenais... enfin c'est que j'étais dans un contexte où... ouais, qui m'était plutôt favorable. On m'a donné des opportunités, on ne me disait pas que ce n'était pas bien les erreurs. Donc j'osais assez quand on me le demandait.*

Un milieu socioculturel familial et un contexte scolaire favorable ont sans doute constitué des facteurs de protection pour sa scolarité et son intégration sociale (Jourdan-Ionescu, 2001). Sa scolarité se poursuit sans difficulté particulière et dénote d'une trajectoire presque linéaire. Le passage au secondaire se fait dans la section la plus exigeante. Elle enchaîne ensuite avec l'école de maturité et s'inscrit en sciences de l'éducation à l'Université de Genève avec le projet de devenir enseignante dans le primaire. Elle se heurte cependant à la limitation des places en fin de première année, ce qui la conduira à s'inscrire à Lausanne.

### **Teresa**

Teresa a 23 ans. L'histoire migratoire de sa famille est emblématique des immigrations ouvrières. Du côté maternel, c'est son arrière-grand-père qui est venu travailler en Suisse, alors que son grand-père restait en Italie pour s'occuper de la famille. Du côté paternel, les premières immigrations remontent à la génération de son grand-père. Le père et la mère de Teresa ont toujours la nationalité italienne. Elle vient d'obtenir son passeport suisse au terme d'une procédure de naturalisation entamée avec sa sœur :

*On s'est dit on est nées ici. Je me sens beaucoup plus suisse, j'ai plus de valeurs suisses qu'italiennes. Malgré que j'adore l'Italie, c'est mon pays aussi. Je me sens beaucoup plus chez moi ici. J'adore la Suisse, la culture, tout ça. Du coup je me suis dit, pourquoi pas les papiers suisses, pour mon futur. Pour être honnête, pour mon futur professionnel parce que ça m'ouvre beaucoup plus de portes aussi.*

Cette stratégie révèle une évolution des priorités d'intégration selon les générations (Bolzman et al., 2003a). L'intégration progressive sur plusieurs générations est aussi illustrée par le fait que la génération des grands-parents de Teresa fréquente la communauté italienne de leur lieu de domicile, alors qu'elle-même n'entretient pas de lien particulier avec ses membres, n'en ressentant pas le besoin.

L'italien et le français étaient parlés à la maison. Les parents de Teresa ont accordé une grande importance à la formation de leurs enfants. Ils ont aussi insisté sur la nécessité d'en faire plus que les autres pour faire oublier qu'ils sont issus de la migration :

*Le fait c'est que mes parents pensent que les enseignants attendent beaucoup plus des enfants étrangers par rapport à l'éducation, par rapport à la culture suisse. Que par exemple un Suisse qui arrive en classe, il est Suisse, il a le statut de Suisse. C'est ça, ils veulent que nous, étrangers, soyons Suisses, qu'on montre qu'on est Suisse, qu'on prouve en fait.*

Contrairement à ce qu'elle ressent concernant sa sœur, elle dit avoir eu des enseignants très bienveillants et ne pas avoir ressenti cette attente plus importante.

Sa scolarité obligatoire se déroule sans difficulté particulière. C'est au secondaire II, en école de maturité, que Teresa va rencontrer des difficultés. Elle change finalement de voie pour réaliser une maturité spécialisée en pédagogie et s'orienter vers la HEP.

Les deux parents de Teresa ont réalisé leur formation en Suisse. Le père a suivi une école de culture générale et a effectué un apprentissage. Il travaille dans le secteur bancaire. La mère a été formée dans une école de commerce et un apprentissage. Elle est employée comme secrétaire. La grande sœur effectue des études de médecine.

### **Charlotte**

Charlotte a une double nationalité, française et autrichienne. Elle a 45 ans et, étant arrivée en Suisse à l'âge de 25 ans, elle appartient à la première génération de migration. Elle a un parcours de formation très international. Née en Allemagne d'une mère française (née en Afrique) et d'un père autrichien (né en Autriche), elle y accomplit toute sa scolarité jusqu'à l'obtention de l'équivalent du diplôme de maturité. Elle commence à apprendre le français à 14 ans et décide d'aller en France accomplir des études supérieures. Durant sa formation, elle aura l'occasion de passer une année en Italie et un semestre en Angleterre. C'est son emploi dans le domaine du marketing, exercé durant 20 ans, qui va l'amener à s'établir à Genève. Elle considère que l'Allemagne est son pays d'origine. L'allemand est sa langue maternelle, même si sa mère était française. Elle aussi a vécu les conséquences de l'encouragement fait aux parents de ne parler que la langue de scolarisation à leurs enfants : « *A l'époque, quand je suis née, le bilinguisme n'était pas spécialement promu, au contraire* ». Elle se décrit comme une élève moyenne, qui avait d'autres centres d'intérêt que l'école. Elle n'a cependant pas été confrontée à l'échec ou à des obstacles particuliers. Elle a deux enfants, de 10 et 12 ans au travers desquels elle porte un regard qu'elle qualifie de « bienveillant » sur l'institution scolaire.

Elle fait partie de ces étudiants, de plus en plus nombreux, qui choisissent une formation à l'enseignement dans le cadre d'une reconversion professionnelle, Girinshuti (2020) parle d'« enseignement comme second métier ». Dans son cas, elle s'est rapidement aperçue qu'elle appréciait, dans le cadre de son précédent métier, de transmettre des connaissances et de former des adultes :

*Je me suis engagée dans un métier qui est le marketing, qui n'a rien à voir avec l'enseignement. Ça faisait 20 ans que j'y étais, je ne trouvais pas vraiment mon compte, et l'enseignement c'est toujours quelque chose qui trottait dans ma tête et j'ai décidé de me reconvertir, plus récemment.*

### **Kadhir**

Kadhir tout comme Elhili, est originaire du Sri Lanka. C'est le deuxième homme de notre échantillon. Il a 26 ans lorsque nous le rencontrons. Ses deux parents, nés au Sri Lanka, ont fui la guerre entre Cingalais et Tamouls dans les années 90. Sa grande sœur et lui-même sont nés en Suisse.

Il a grandi dans la région de Lausanne et ressent une double appartenance, suisse et sri lankaise, la culture locale l'emportant légèrement comme le montrent ses propos :

*Je me considère comme Suisse et Sri Lankais aussi, les deux. Mais... culturellement, j'ai les deux aussi, mais plus une... si je dois... je me considère plus Suisse que Sri Lankais. Enfin c'est un peu plus compliqué à définir, mais j'ai quand même les deux. Mais s'il y a quelque chose qui doit prédominer, c'est plutôt mon côté suisse.*

Il a perdu sa nationalité sri lankaise lorsqu'il a obtenu la nationalité suisse à l'âge de 14 ans, à la suite d'une demande de naturalisation de ses parents. Les démarches pour la retrouver étant compliquées, il ne les a pas encore entreprises mais il y songe.

Kadhir peine à définir sa langue maternelle. Le français et le tamoul ont toujours cohabité à la maison. Il parle tamoul avec sa mère et français avec son père. Culturellement, la langue tamoule est reliée à l'ethnie et constitue un symbole identitaire. Ses parents ont tenu à la lui transmettre. Il a également suivi des cours de langue et culture d'origine tamoules.

Il se décrit comme un élève très moyen durant la première partie de sa scolarité, avec des résultats assez mauvais. Il est orienté en voie à exigences élémentaires au secondaire I (VSO). Ses parents s'investissent alors pour l'inciter à améliorer ses résultats et pouvoir ainsi prétendre à davantage de choix pour la suite. Il fait un premier raccordement vers la voie à exigences intermédiaires, mais n'obtient pas les notes lui permettant d'accéder au gymnase (école de maturité). Ses parents recourent alors à une école privée, ce qui constitue un investissement financier conséquent. Cela lui permet d'accéder au gymnase en voie culture générale (diplôme) et de faire une année supplémentaire pour une maturité spécialisée en pédagogie qui lui permet d'entrer à la HEP.

Il est interrompu dans ses études en raison de son échec à un examen obligatoire de français comme langue d'enseignement dont la réussite avant la fin de la première année de formation est requise. Il s'interrompt finalement deux ans et en profite pour accomplir son service civil, dans le domaine de l'enseignement spécialisé, et revient ensuite à la HEP.

Durant toute sa scolarité, Kadhir a bénéficié d'aides diverses, sous forme de répétiteurs notamment. Les conditions de logement sont décrites comme favorables à la réalisation des devoirs à domicile. Il lie ses difficultés scolaires à un potentiel trouble de l'attention qui n'a pas été diagnostiqué, mais également à des raisons culturelles qui illustrent bien les divergences mises en évidence par Gremion et Hutter (2018) ou encore Conus et Ogay (2014) en matière d'ethnothéories, croyances et conceptions quant à l'éducation et à l'organisation du système éducatif liées à la culture des parents et à leur propre éducation.

*Culturellement, enfin chez nous, on est éduqués, enfin c'est tout le temps la maman poule. On est très... enfin la maman est tout le temps présente à s'occuper de tout, à faire nos sacs, à nous préparer les habits, à nous faire à manger, enfin... Et ce qu'on demande aujourd'hui à l'école, c'est beaucoup d'autonomie. ... Et je pense que j'ai un manque de ça aussi, où j'étais pas du tout autonome. Et c'est devenu... c'est arrivé bien plus tard cette autonomie.*

## **Alva**

Alva a 23 ans, est originaire du Portugal et est née en Suisse. Son père y est arrivé à l'âge de 18 ans pour y trouver du travail. Il va apprendre le français en travaillant pour une famille de paysans. Plus tard, il travaillera comme ouvrier dans une entreprise de génie civil. Sa mère, également d'origine portugaise, est née en France où elle a accompli une partie de sa scolarité. Elle appartient donc, à la deuxième génération de migration en France et va venir en Suisse par la suite.

Alva possède la nationalité portugaise. Elle est ouverte à acquérir la nationalité suisse mais y a pour l'instant renoncé en raison de la complexité de la démarche, du temps nécessaire et de l'aspect financier. Sa langue maternelle est le portugais qu'elle a exclusivement parlé jusqu'à son entrée à l'école. Des difficultés langagières signalées par les enseignantes en début de scolarité ont ensuite incité les parents à ne lui parler qu'en français. Le souci des parents de ne pas favoriser une confusion entre les langues, potentiellement lié à une recommandation des enseignantes, les a également dissuadés de permettre à Alva de participer aux cours de langue et culture d'origine portugaises proposés sur son lieu de scolarisation. Nous notons ici encore cette préoccupation des enseignants et des parents, souvent liée à un désir d'intégration qui confine à l'assimilation (Akkari & Radhouane, 2019) et qui pousse à renoncer à la langue maternelle, mais qui va cependant à l'encontre de ce que propose Archambault (2018) pour favoriser le développement d'un climat scolaire interculturel favorable aux apprentissages.

Elle a un frère d'une année plus jeune, et décrit ses conditions d'habitation comme idéales. Son parcours scolaire, dans un contexte rural où l'appartenance à la migration était plus visible que dans d'autres contextes, a été marqué par le sentiment d'une certaine forme de discrimination, principalement de la part des camarades. Ses résultats scolaires sont bons mais elle va clairement faire l'objet d'une sous-estimation de ses compétences lors de l'orientation au secondaire (Brinbaum et al., 2013). Cette injustice sera cependant rapidement rectifiée, n'entravant pas la linéarité de son cursus jusqu'à une maturité en santé dans le but d'entrer en formation de physiothérapeute. L'accès lui en sera cependant refusé, ce qui la poussera à réaliser une maturité pédagogique pour se former à l'enseignement.

## **Juliana**

Juliana a 22 ans. Ses deux parents sont originaires du Portugal. Le père est venu le premier en Suisse, pour chercher du travail, il y a une trentaine d'années. Sa mère l'a rejoint dans un deuxième temps. Ils ont travaillé ensemble dans l'hôtellerie. Un frère aîné et Juliana sont nés en Suisse.

Elle ne renie pas ses origines portugaises mais peine à se positionner entre culture portugaise et culture suisse. Faisant allusion à ses séjours réguliers au Portugal, elle nous dit :

*Quand je vais là-bas, je me sens clairement plus... enfin mieux ici et j'ai plus l'impression que du coup la Suisse c'est mon pays, j'ai pas du tout envie d'aller vivre là-bas. Et même niveau... je sais pas, ouais au niveau environnement, mentalité, je me sens plus ici en Suisse dans mon pays.*

Elle a la double nationalité, portugaise et suisse. C'est elle qui a entrepris les démarches pour l'acquérir alors qu'elle était encore mineure. Elle considère que le français est sa langue maternelle, même si elle parle les deux langues avec ses parents. Elle le parlait au moment d'entrer à l'école.

Elle ne rencontre pas de difficulté particulière au cours de sa scolarité obligatoire et s'oriente vers le gymnase (école de maturité) au secondaire II. Elle prend alors cinq ans pour réaliser les trois années prévues, son parcours étant perturbé par des difficultés familiales. Elle se dirige ensuite vers la HEP.

Elle a profité du parcours préalable de son frère, de six ans son aîné. C'est au travers de sa scolarité que la mère s'est familiarisée avec le système éducatif local. Plus éloignée alors des attentes et des enjeux, elle s'est davantage laissé influencer par les avis des enseignants :

*Elle me disait que justement elle connaissait pas encore trop le système scolaire et que... elle m'a dit... enfin c'est ses mots, mais elle se laissait un petit peu faire et qu'il y avait beaucoup d'enseignants qui – d'après elle, c'est toujours d'après elle – cherchaient des problèmes un peu à mon frère, enfin qui avaient essayé de l'envoyer... je sais pas, chez des psychologues, puis qu'elle s'était rendu compte avec le temps qu'il avait pas vraiment de problème et que... voilà, elle m'a dit qu'elle aurait peut-être plus dû écouter aussi son fils et pas que les enseignants, parce qu'elle était très : « ce que les enseignants disaient c'était juste et puis il y avait pas à redire ».*

Nous retrouvons ici une expression de la grande importance souvent accordée par les parents issus de la migration au système éducatif du pays d'accueil et aux avis exprimés par ses représentants. Il en résulte parfois une forme de soumission que les enseignants exploitent plus ou moins consciemment.

### **Judite**

Judite appartient à la première génération de migration. Elle est arrivée du Brésil à l'âge de 9 ans et a 22 ans au moment de l'entretien. Les parents sont d'abord venus, et les deux filles les ont rejoints après 9 mois. La raison de l'immigration est économique. Il s'agit au départ d'un projet de courte durée lié à la perspective d'un emploi permettant de réunir un peu d'argent et de retourner au Brésil. Ce premier projet a été abandonné pour des raisons sécuritaires et le regroupement familial s'est opéré en Suisse, cependant sans statut légal.

Judite a un passeport brésilien. Parlant de son identité, elle nous dit :

*Je pense que c'est un mixte. Il y a pas de... je suis pas plus Suisse ou plus Brésilienne, mais j'ai... enfin, c'est un autre... Je m'identifie aux deux pays en fait, et j'ai fait un mixte de ces deux cultures.*

Lors de son arrivée à l'école, en sixième année d'école obligatoire, elle ne parle que le portugais. Elle se souvient d'avoir été une bonne élève au Brésil, avec de bons contacts avec ses enseignants et du plaisir à aller à l'école. La suite de la scolarité en Suisse est plus compliquée :

*Et après, c'est en arrivant en Suisse où du coup je n'étais plus du tout bonne élève... enfin, j'étais... toute mon identité d'enfant a complètement changé en fait. J'étais l'enfant qui avait besoin d'aide, et en fait je comprenais rien.*

Elle suit les cours intensifs de français, mais les difficultés sont importantes et vont perdurer un certain temps, y compris dans d'autres disciplines, pour des raisons de compréhension de la langue principalement. Elle relève aussi que la forme et la culture scolaires étaient différentes et qu'elle a peiné à trouver ses marques dans un système plus normatif :

*« Posez les crayons, restez assis comme ça avec les mains sur la table », j'avais jamais vécu ce genre de chose et j'étais choquée qu'en fait ce soit l'armée comme ça en Suisse (rire). Mais... ça, c'était difficile. Et du coup, on peut pas parler... enfin, c'était chacun à sa place, assis, sans pouvoir parler avec l'autre. C'était difficile pour moi à comprendre.*

Son orientation au secondaire I revêt les mêmes caractéristiques que pour plusieurs autres personnes interrogées. Judite admet qu'elle rencontrait encore des difficultés en Français à ce moment-là, mais ses notes lui permettaient cependant d'intégrer la voie intermédiaire au secondaire. La vision déficitaire de l'enseignant a cependant prévalu, et elle a intégré la voie à exigences élémentaires. Elle a donc fait une année dans cette voie de formation, puis un raccordement vers la voie intermédiaire et trois ans dans celle-ci avant d'intégrer une école de culture générale au secondaire II et de réaliser une maturité spécialisée en pédagogie lui permettant d'accéder à la HEP.

La sélection et l'orientation précoce des élèves vers des voies d'études différenciées constituent un facteur de risque pour ce qui est de la sous-estimation des capacités des élèves issus de la migration et leur surreprésentation dans des voies de formation à exigences élémentaires. Cette caractéristique du système éducatif suisse est cependant partiellement compensée par l'existence de nombreuses passerelles et voies de raccordement (Meyer, 2009) qui, nous le constatons, ont souvent été sollicitées par les étudiants que nous rencontrons. Si l'on considère leurs trajectoires, ces passerelles, bien qu'elles soient peu utilisées dans l'absolu, semblent s'avérer efficaces.

Du fait de leur statut clandestin peut-être, et par manque d'intérêt selon Judite, ce qui est étonnant considérant la profession première de sa mère, enseignante, ses parents ne se rendaient pas aux réunions organisées par l'école. Elle est par ailleurs très vite responsabilisée par rapport à sa scolarité dans laquelle ils s'impliquent très peu. De leur côté, les parents travaillent beaucoup et ont peu de temps à lui consacrer. Au Brésil, le père travaillait dans le secteur bancaire et la mère était enseignante. En Suisse, ils sont employés comme personnels d'entretien. La trajectoire professionnelle des parents illustre bien le déclassement social (Chauvel, 2004; Jaquet, 2014), parfois lié à la migration. On peut cependant postuler ici un rôle de socialisation primaire spécifique joué par la profession de la mère (enseignante), au sens où l'entendent Charles et Legendre (2006). Pour sa part, la sœur aînée de Judite, plus âgée de cinq ans, a fait des études en psychologie à l'université.

## **Zara**

Zara a 24 ans et est d'origine portugaise. Elle est née en Suisse où ses parents se sont rencontrés. Sa mère est venue à l'âge de 16 ans avec deux sœurs plus âgées, d'une région



rurale du Portugal, pour trouver du travail en Suisse. Pour son père l'impératif économique était moins présent et la migration s'est effectuée plus tardivement. Zara et son frère sont nés en Suisse et y ont réalisé toute leur scolarité.

Elle possède la nationalité portugaise, par ses parents, et suisse, obtenue par demande de naturalisation à sa majorité. Cette démarche, que nous avons constatée dans beaucoup de situations d'étudiants issus de la migration rencontrés dans le cadre de notre recherche, est clairement liée par Zara à un besoin d'appartenance et à une construction identitaire (Vinsonneau, 2002) :

*C'était une démarche volontaire, voilà. En fait, j'ai ressenti le besoin de me sentir appartenir à une... non seulement à une société, mais à un pays, à une culture. Enfin je... en tant qu'immigrante, enfant issu de parents qui viennent de la migration, c'est toujours compliqué parce que, qu'on soit ici ou au Portugal, on se sent consta... enfin, on se sent étranger. Donc j'avais besoin de me sentir appartenir à un endroit en fait, qui est la Suisse.*

Elle établit une distinction entre sa culture, mixte, et sa mentalité, complètement suisse. L'envie de pouvoir participer pleinement à la vie citoyenne et politique, notamment d'exercer son droit de vote a été une motivation supplémentaire.

Sa langue maternelle est le portugais, mais elle constate une évolution des pratiques langagières à la maison, le français prenant de plus en plus de place. Cette évolution s'est faite à la faveur de la scolarisation de la fratrie (Gremion & Hutter, 2008).

En début de scolarité, Zara se souvient de posséder quelques notions de français transmises par sa mère. L'apprentissage du français et l'intégration à l'école se sont déroulés sans difficulté particulière. Son caractère extraverti et son envie de communiquer sont mentionnés comme facteurs ayant favorisé cet apprentissage :

*Le fait que je veuille m'exprimer, forcément, je vais plus facilement m'adapter puis je vais plus facilement... ouais, je vais... vu que j'ai envie de m'exprimer, je vais apprendre beaucoup plus rapidement on va dire...*

En parallèle de l'école obligatoire, Zara a fréquenté les cours de langue et culture portugaises. Sa scolarité s'est bien déroulée. Elle a été orientée en voie à exigences étendues en secondaire I, où elle choisit l'option latin. Elle va cependant redoubler sa 8<sup>ème</sup> année d'école obligatoire, écueil qu'elle attribue à un manque de maturité, à l'adolescence, à un manque de travail.

Elle enchaîne en secondaire II en école de maturité (gymnase) et poursuit à l'université avec deux ans de droit, par envie d'explorer cette voie bien que l'enseignement l'attirât déjà. À la suite d'un échec, elle se réoriente vers la HEP.

## **Ania**

Ania a un profil particulier. Elle a 40 ans et est venue de Pologne à l'âge de 22 ans. Elle est donc issue de la première génération de migration. Elle étudiait le français à l'université en Pologne et était venue en Suisse travailler un été et perfectionner son français. Elle est repartie une année dans son pays avant de venir s'installer à Genève en 2022.

Elle possède la nationalité suisse, acquise par naturalisation, et polonaise. Toute sa famille est polonaise et réside en Pologne.

Elle a réalisé sa scolarité en Pologne jusqu'en troisième année d'université. Elle se décrit comme plutôt bonne élève. Elle a interrompu ce parcours pour venir en Suisse. Ne pouvant pas obtenir de reconnaissance des années universitaires, elle a recommencé une formation en Lettres à l'Université de Genève. Elle obtient un premier diplôme en 2008 et le complète par un diplôme en didactique du français langue étrangère en 2014 qui lui permettra de travailler comme formatrice de français langue étrangère. Elle a accédé à la HEP via une validation des acquis d'expérience.

Ses deux parents ont une formation universitaire. Sa mère était enseignante. Elle a deux enfants de 10 et 12 ans.

### **Laureana**

Laureana est originaire du Portugal et a 21 ans. Ses parents ont immigré au début des années 90. Elle est donc née en Suisse. Ses deux parents sont portugais. Sa mère est née au Mozambique. La raison de l'immigration est économique, liée à la perspective d'emploi. Le grand-père paternel était déjà en Suisse et a trouvé un emploi pour son fils. Son épouse l'a suivi.

La langue maternelle de Laureana est le portugais, et elle possède la nationalité portugaise. Elle peine à définir son pays d'origine, illustrant ainsi une acculturation tenant compte de sa culture d'origine et de la culture locale (Akkari & Radhouane, 2019) :

*Bizarrement, quand je suis en Suisse, je dis que je viens du Portugal. Quand je suis au Portugal, des fois je me sens comme si je venais de la Suisse.  
D'ailleurs ici on me dit que je suis portugaise. Puis au Portugal, ma propre famille me dit :  
« Ah, il y a la Suisse qui arrive ».*

Elle apprend le français lors de son entrée à l'école. Souvent gardée par ses grands-parents qui parlaient exclusivement le portugais à cette époque de sa vie, elle se souvient d'une véritable séparation entre langue scolaire et langue maternelle.

Elle constate qu'actuellement elle parle surtout français avec ses parents mais que cela n'était pas possible lors de sa scolarité primaire. N'ayant pas rencontré de difficultés particulières, elle a pu se passer de l'aide que ses parents ne pouvaient pas lui apporter.

Au-delà du manque de soutien pour les devoirs scolaires lié à un manque de compréhension de la langue scolaire, Laureana mentionne une grande responsabilisation liée au manque de connaissances de l'organisation du système éducatif et de ses enjeux. Ceci s'est particulièrement ressenti au moment de la sélection et de l'orientation en fin d'école primaire :

*J'ai jamais eu par exemple, quand j'ai dû décider... à l'époque j'étais en sixième année, donc quand on se fait diriger VSO, VSG, VSB, là j'ai pas eu énormément de soutien. C'est-à-dire que mes parents sont pas tellement au courant du système scolaire suisse en fait.*

C'est la maman qui est un peu plus présente et qui vient à l'école pour les réunions de parents collectives et en cas d'invitation individuelle par les enseignants.

Le parcours de son frère aîné lui apporte des éléments de compréhension. C'est elle cependant qui prend l'initiative. Alors que les premières indications l'orientaient vers la VSO (voie à exigences élémentaires), elle améliore ses résultats pour accéder à la voie intermédiaire (VSG). Ensuite, c'est également elle qui s'inscrit au gymnase en voie culture générale. Cela lui permet de réaliser une maturité spécialisée en pédagogie qui lui ouvre les portes de la HEP.

Elle se décrit comme une bonne élève et met cela en lien avec la décision de devenir enseignante. L'éloignement entre la culture des parents et la culture scolaire (Forquin, 2001) n'a pas constitué une difficulté pour son parcours scolaire qui s'avère être linéaire (Girinshuti, 2020).

La mère a terminé sa scolarité obligatoire au Portugal, ce qui n'est pas le cas de son père. Ce dernier travaille dans la construction métallique. La mère a été longtemps dans le secteur de la vente. Elle a dû récemment se réorienter et travaille comme conductrice pour des personnes à mobilité réduite. Le frère aîné termine un master en économie et finance. Il travaille pour parvenir à financer ses études.

Laureana entretient des contacts réguliers avec sa famille au Portugal, où elle se rend si possible deux fois par an.

### **Salomé**

Salomé appartient à la deuxième génération de migration. Elle est née en Suisse de parents chiliens. Son père est arrivé le premier en Suisse, pour fuir le régime chilien dans les années 80. Son projet n'était pas d'y séjourner longtemps, mais les circonstances ont fait qu'il s'y est installé, aidé par une association de Chiliens sur place. Il y a trouvé un travail et un logement et a pu obtenir des papiers. Lors d'un séjour au Chili, il rencontre la mère de Salomé. De retour en Suisse, il correspond avec elle durant plusieurs mois. Il revient au Chili pour l'épouser et elle l'accompagne en Suisse où ils s'installent. Elle est donc née en Suisse durant la dictature chilienne, ce qui l'a empêchée d'avoir la nationalité chilienne :

*Alors jusqu'à mes 15 ans, j'avais pas de nationalité... Et après, mes parents ont demandé la nationalité suisse. Et ensuite, quand j'ai eu le droit à avoir la nationalité chilienne, je l'ai demandée en fait. J'avais besoin d'avoir ces deux... quand même ces deux nationalités.*

Salomé considère que la Suisse est son pays d'origine. Sa construction identitaire démontre un processus d'intégration (Akkari & Radhouane, 2019) entre culture chilienne, transmise ainsi que la langue espagnole par ses parents, et culture suisse qu'elle va chercher à mieux comprendre par des démarches personnelles :

*Et en fait, de moi-même, j'allais chercher les histoires de la Suisse, tout ce qui était contes et légendes. C'était moi qui allais les chercher et puis c'est vrai que du coup j'ai beaucoup développé le français grâce à ça, et tout ce qui était contes et légendes suisses. Mais c'est vrai que du coup, je me suis pas intéressée à la chilienne parce que mes parents, bah je vivais à travers mes parents.*

Sa langue maternelle est l'espagnol, langue parlée à la maison. Elle débute l'apprentissage du français à la crèche. Elle se souvient avoir mis du temps à apprendre à lire et lie ce souvenir à la concurrence entre espagnol et français :

*On est tombés, on va dire, sur une enseignante pas très correcte, [qui] a dit à mes parents qu'ils devaient arrêter de me parler en espagnol. Parce que du coup, si un jour on demandait les papiers, bah on n'allait pas les avoir, du fait qu'on parlait espagnol. Et qu'en fait, je décrochais pas la lecture parce que tout bêtement, mes parents me parlaient espagnol.*

On voit ici qu'au critère « pédagogique » du risque pour l'apprentissage du français lié au maintien de la langue maternelle, vient s'ajouter une pression liée à l'objectif d'intégration et d'obtention de papiers de résidence en Suisse.

La suite de sa scolarité se déroule sans difficulté particulière. L'orientation de Salomé en fin d'école obligatoire illustre bien le manque d'informations de ses parents et d'elle-même à propos des diverses options envisageables. Ses excellents résultats scolaires ont constitué ici un facteur de protection, ainsi que la posture positive de l'enseignant de huitième année :

*J'entendais mes camarades de Cycle dire : « ah mais moi je fais l'apprentissage ; moi je vais à l'école de culture générale ». Puis j'ai demandé à mes parents : « bah, on devrait demander ». Puis je sais que mon prof de classe de dernière année a refusé de donner des informations sur une autre chose que le collège [école de maturité, la voie à exigences étendues] parce que pour lui, j'étais juste... enfin je devais aller au collège.*

Par contraste avec l'école primaire ou le degré secondaire I où la mixité sociale et culturelle est bien présente, elle fait le constat des effets de la sélection et de la sous-représentation des élèves issus de la migration au collège (Brinbaum et al., 2015) :

*Donc je me suis un peu retrouvée toute seule au collège, parce que du coup ma classe avait, eux, d'autres orientations.*

Après sa maturité, elle accomplit deux ans à l'Université de Lausanne avant de faire une année de césure afin de voyager. C'est aussi l'occasion d'effectuer des remplacements dans les classes primaires. Cette expérience, qu'elle va prolonger une année de plus, et les excellents retours reçus vont l'inciter à envisager une formation à l'enseignement à la HEP du canton de Vaud.

### **Arlinda**

Arlinda a 23 ans lors de l'entretien. Elle est née en Suisse. Ses deux parents viennent du Kosovo. Elle est la deuxième de trois enfants. Son père est venu à la fin des années 80, à l'âge de 19 ans, après une année dans une école d'ingénieur, pour chercher du travail mais également sur fond des tensions interethniques qui vont déboucher sur le conflit des Balkans quelques années plus tard. Il souhaitait également échapper à la probabilité d'être recruté par l'armée. Il a trouvé du travail grâce au réseau familial dans le pays d'accueil et a pu, au fil du temps, obtenir un permis de séjour de longue durée. Sa mère a rejoint son père alors qu'elle avait 24 ans. Tout d'abord femme au foyer, elle a cherché du travail lorsque ses enfants ont

grandi. Le père travaille comme aide de cuisine dans un hôpital, la mère est femme de ménage dans une structure communautaire.

Arlinda possède un passeport suisse acquis par naturalisation il y a deux ans à la suite d'une démarche personnelle. Elle n'a pas fait renouveler son passeport kosovar.

La scolarisation de la sœur aînée a sensibilisé ses parents à l'importance d'avoir des notions de français avant de débiter l'école. Si elle considère l'albanais comme sa langue maternelle, elle signale que le français, bien parlé par le père, était aussi présent à la maison. Nous constatons donc ici aussi, dans le processus familial d'intégration sociale, une évolution de la pratique langagière en lien avec la scolarisation des enfants (Gremion & Hutter, 2008).

Arlinda a grandi en milieu rural caractérisé par une population d'origine majoritairement locale, faisant l'expérience de l'appartenance à une minorité de personnes issues de la migration. Elle décrit sa scolarité comme « normale » jusqu'à son orientation, en fin d'école primaire, vers la moins valorisée des trois orientations possibles (VSO) :

*C'était vraiment un choc pour moi, l'incompréhension, c'était difficile, c'est vraiment très dur, mais enfin voilà, d'être loin de toutes mes copines qui allaient en... la plupart, en [voie générale]. Et puis en fait, je voulais pas en fait... mais je sais aussi que ça m'a servi de déclic en fait aussi dans mon parcours scolaire.*

Elle va donc s'investir scolairement pour rejoindre une voie plus valorisée, ce qui se soldera par une année de scolarité obligatoire supplémentaire. Elle choisira ensuite la maturité spécialisée en pédagogie et enchaînera avec la HEP.

Elle relève une attitude peu encourageante de son enseignante durant l'année liée à l'orientation au secondaire I et l'on sait l'importance de l'attitude bienveillante des enseignants comme facteur de réussite scolaire (Häfeli & Schellenberg, 2009). Elle ne minimise cependant pas non plus de réelles difficultés dans certaines disciplines scolaires ainsi qu'un temps insuffisant consacré à l'apprentissage durant cette période. Elle signale par ailleurs que les conditions d'habitation étaient favorables à la réalisation des devoirs.

### **Yasmine**

Yasmine a 43 ans lorsque nous la rencontrons et est arrivée en Suisse à l'âge de 7 ans. Elle est donc issue de la première génération de migration. Sa mère était originaire d'Allemagne de l'Est et son père est Algérien. Yasmine est née en Allemagne de l'Est et est partie avec ses parents et son frère en Algérie alors qu'elle avait un an. La famille s'installe ensuite en Suisse d'où elle ne repartira plus. La raison de la migration est liée à un projet paternel de formation universitaire.

A son arrivée, Yasmine ne parle pas du tout le français. Elle parle arabe avec son père, allemand avec sa mère, et russe, car c'est la langue que les deux parents ont en commun. Elle apprend très vite le français mais dit avoir oublié l'arabe tout aussi vite. Cet apprentissage est accéléré par la volonté du père de favoriser la langue de scolarisation, qui a également été sa langue de scolarisation en Algérie :

*Quand on est arrivés en Suisse, en fait mon père il m'a plus reparlé arabe, il voulait absolument que je m'intègre.*

Elle possède la nationalité suisse, acquise par une procédure de naturalisation réalisée par ses parents. Elle n'a pas pu conserver la nationalité allemande et devrait faire des démarches pour renouveler son passeport algérien. Elle considère que la Suisse est son pays d'origine, et, bien que mariée à un Algérien (né en Suisse), ne pourrait imaginer vivre en Algérie.

Son parcours scolaire a débuté en Algérie, où elle a réalisé ses deux premières années. Elle est enclassée en 2<sup>ème</sup> année à son arrivée en Suisse et va y poursuivre sa scolarité jusqu'au gymnase. La famille déménage en Azerbaïdjan quand elle a 18 ans. Elle y passe une année et revient en Suisse pour réaliser une formation HEC à l'université. Elle travaille ensuite dans le secteur bancaire. Elle rencontre son mari en Suisse, employé par une firme internationale. Le couple va s'établir au Brésil, puis en Chine, avant de revenir en Suisse avec ses deux enfants, il y a sept ans. C'est donc dans le cadre d'une reconversion professionnelle qu'elle effectue sa formation à la HEP.

### **Youcef**

Le troisième homme de notre échantillon, Youcef est d'origine algérienne et française. Il a 32 ans, est né en France, où il serait considéré comme issu de la deuxième génération, et est arrivé récemment en Suisse à l'âge de 29 ans. Il appartient donc à la première génération de migration. Il représente une situation particulière dans notre échantillon. Il a en effet réalisé une formation à l'enseignement dans un autre pays, en l'occurrence en France, et a manifesté son intérêt pour notre recherche alors qu'il est en formation en enseignement spécialisé à la HEP Vaud. Nous nous sommes cependant résolu à utiliser son entretien pour notre recherche, considérant l'intérêt de sa vision de la scolarité des élèves issus de la migration et certaines similarités avec les situations de migration en Suisse.

Ses parents, tous deux originaires d'Algérie, se sont rencontrés en France, où il est né. La raison de la migration est liée à une perspective d'emploi pour les deux.

Il a une double nationalité, française et algérienne. Son parcours de scolarité en France ne rencontre pas de difficulté particulière. C'est sa mère qui s'investit davantage dans sa scolarité. C'est elle qui se rend aux entretiens proposés par les enseignants. Elle travaille au sein de l'établissement scolaire comme agente de nettoyage :

*J'ai des anecdotes qui me reviennent : c'est la maman qu'on conviait aux sorties scolaires, au musée, etc. Par mimétisme j'ai envie de dire, en voyant ce qui était affiché encore au tableau quand elle essuyait le tableau, elle me faisait réétudier un peu ce qui avait été vu, ou elle rachetait du matériel scolaire en faisant les vide-greniers. C'était un peu l'école à la maison.*

Son parcours scolaire et universitaire se déroule sans événement particulier, si l'on excepte quelques expériences de discriminations bien surmontées.

Son arrivée en Suisse est liée à une rencontre. Il quitte l'enseignement français pour débiter dans l'enseignement privé suisse, très élitiste et sélectif. Il ne s'y retrouve pas. Son expérience suivante dans une classe de l'enseignement spécialisé intégrée à un établissement public le rapproche de son vécu des établissements de ZEP français. Un membre de la direction le convainc de compléter sa formation pour pouvoir disposer des diplômes nécessaires pour exercer en Suisse.

Cette première partie, descriptive et commentée, a cherché à favoriser la mise en évidence de la diversité des situations, des origines, des récits migratoires. Elle a également permis de faire émerger un certain nombre de tendances que nous allons analyser de manière plus classique plus loin dans ce chapitre.

## 2.2 Les parcours de scolarité

Cette seconde section est consacrée aux caractéristiques des parcours de scolarité et aux facteurs marquants liés à l'école, notamment l'importance des enseignants rencontrés dans ces parcours. Nous nous intéresserons ensuite, davantage dans un souci de mettre en évidence des facteurs ayant contribué à la réussite du parcours de formation, à quelques caractéristiques familiales que les entretiens ont fait émerger, comme les liens entre les parents et l'école, mais également le type d'éducation pratiqué dans la famille. D'autres facteurs de protection, notamment liés à la personne elle-même, seront également abordés. Dans une troisième partie, nous proposons d'évoquer le choix de la formation et donc de la profession d'enseignant du primaire, ses raisons, et sa perception par l'entourage.

### 2.2.1 Des parcours non linéaires

La présentation des vécus scolaires des futurs enseignants interrogés met en évidence de fréquentes caractéristiques de non-linéarité (Girinshuti, 2020) ou de discontinuité (Bolzman et al., 2018) des trajectoires de formation. Si la complexité parfois des trajectoires non linéaires impressionne, nous ne perdons pas de vue que, pour certains, le parcours de formation n'a pas été marqué par des ruptures ou des orientations nécessitant le recours à des passerelles pour rejoindre le degré d'enseignement universitaire. Parfois également des dérogations ou des décisions d'orientations favorables sont venues accompagner favorablement cette trajectoire. Ainsi Nia, qui a effectué sa scolarité dans le canton de Genève, nous dit :

*J'ai fait toute la primaire et l'enfantine à Genève. Et ensuite, j'ai fait le secondaire, donc le cycle d'orientation, les trois années, toujours à Genève. Alors, à la fin de la primaire, j'étais censée être orientée en... nous, on appelait ça en B, donc c'était A, B, C. Donc je devais aller en B pour 0,5. Il me manquait 0,5 en français 1, de compréhension, de lecture et tout ça. Et j'ai fait une dérogation. Donc on a accepté et j'ai pu passer en A. Donc j'ai fait les trois années du cycle d'orientation en A.*

C'est aussi le cas pour Juliana, dans le canton de Vaud qui n'a pas connu de difficulté particulière du moins lors de sa scolarité obligatoire :

*[Après la] sixième année [huitième année d'école obligatoire, année d'orientation vers le secondaire I] il y avait trois voies : VSO, VSG, VSB, j'ai été en VSB. J'ai eu les points, je me souviens que j'avais juste les points. Je crois qu'il manquait un demi-point et on avait fait*

*une demande, voilà. Ouais. Du coup, voilà je suis allée en VSB. Ensuite, rien de particulier jusqu'à la neuvième année. Et ensuite, j'ai fait le gymnase en voie maturité.*

Si l'on considère la discontinuité de certains parcours, comme nous l'avons vu précédemment, l'orientation au degré secondaire I en fin d'école primaire est souvent impliquée. Une orientation à ce moment-là du parcours dans une voie autre que celles à exigences étendues n'est cependant un obstacle que dans la mesure où l'élève ambitionne des études supérieures, qu'il montre les compétences de les accomplir avec succès et que ce choix est contrarié. Pour leur part, les enseignants participent à cette discrimination de manière plutôt inconsciente et sous couvert de bienveillance, notamment en pensant que c'est pour le « bien » des élèves issus de la migration, prenant en compte des critères autres que les critères académiques qui relèvent de leurs prérogatives, outrepassant ainsi leurs fonctions et leur secteur de compétences.

La trajectoire de Carmen, issue de la première génération de migration, illustre autant les conséquences de cette orientation que les possibilités de passerelles qui en nuancent le caractère prédictif. Il met également en évidence la place de l'individu et de son ambition dans la réussite d'un parcours, mais aussi celle d'éléments perturbateurs d'ordre personnel ou familial, que nous ne développons pas ici, à certains moments du parcours :

*Après j'ai fait ma 6ème, j'ai été en 7ème VSO... j'ai fait 7ème, 8ème, 8ème, 9ème, donc j'ai redoublé 8ème. J'ai terminé l'école à peu près à 17 ans, j'ai fait une année de... ben j'ai eu mon certificat secondaire de VSO. J'ai fait une année d'Opti [année de transition post-obligatoire]. J'ai pas eu le certificat de l'Opti mais... J'ai trouvé un apprentissage, ensuite j'ai fait mon CFC [certificat fédéral de capacité], ensuite... après j'ai fait une année de stage dans l'enseignement spécialisé mais à la base je voulais être éducatrice... Du coup pendant une année, j'avais besoin de ce stage probatoire pour pouvoir faire l'école supérieure d'éducatrice, et du coup j'ai... cette année-là m'a fait réfléchir et puis je me suis dit en fait que si je pouvais faire éducatrice je pouvais très bien faire enseignante aussi et puis que là c'était une histoire de choix. Avant je me mettais ... on ne sait pas forcément les portes qui nous sont ouvertes et du coup, des fois, je pense qu'on se dit pas que c'est possible mais c'est possible. C'est plus long mais oui. Donc... voilà. J'ai fait mon stage d'une année, ensuite j'ai fait trois ans de gymnase du soir. J'avais fait une année de préparatoire qui était facultative mais je savais que je n'avais pas de bases donc je l'ai quand même faite. Ensuite j'ai fait deux ans en sociopédagogie. Ensuite j'ai fait, ben j'ai eu mon diplôme, ensuite j'ai fait une année de matu pédagogique au gymnase de \* et puis après je suis arrivée à la HEP (rire)... Et puis voilà je suis là en troisième année...*

L'arrivée de Carmen dans le système éducatif suisse une année avant la sélection pour le secondaire I ne lui a sans doute pas été favorable, l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil ayant une incidence sur le parcours de formation et la diplomation, comme l'ont montré les travaux liés à l'enquête TeO (Moguéro et al., 2015). En dépit de cela, nous constatons une forte capacité de résilience au sens où l'entendent Häfeli et Schellenberg (2009), liée à l'investissement dans la scolarité constituant une voie de socialisation et d'ouverture à la société d'accueil. Le climat scolaire, la disponibilité d'informations concernant les perspectives et alternatives disponibles, l'accompagnement des enseignants ont été déterminants pour elle, dans une situation familiale compliquée :



*Je sais pourquoi moi j'étais à l'école, pourquoi, enfin, par rapport à mon propre parcours, ce que ça m'a amené en fait d'avoir eu ce parcours-là. Le fait que toutes les portes ne puissent pas être ouvertes à un certain moment mais aussi le fait qu'on puisse dédramatiser. ...*

*En fait, à la maison c'était tellement... c'était tellement... le trou noir, que l'école c'était juste un peu la bulle où c'est un peu normal.*

Sans avoir rencontré les mêmes problématiques familiales, Annik a également un parcours emblématique de la discontinuité, où les effets de l'orientation se mêlent à des facteurs personnels, et notamment une certaine irrégularité dans l'investissement scolaire :

*Je suis passée en VSO. Mais très rapidement, je me suis ressaisie, donc dès la 7ème année, j'avais les points pour passer en VSG, mais je ne voulais pas parce que je voulais rester avec ma classe et j'ai fait ça en 9ème année. Mais donc la 7-8-9, j'ai très bien travaillé, j'étais... ouais, j'étais la meilleure de la classe entre guillemets, j'avais de très bonnes notes. Donc après, je suis passée en VSG... Donc le « Rac », j'ai eu les points pour passer au gymnase. Là, ça s'est dégradé, j'ai... (rire) Donc le gymnase, je ne travaillais plus. Enfin, je n'arrivais pas parce qu'en fait, il y avait toujours, j'avais l'impression, des connaissances que je n'avais pas que les autres avaient en fait certaines fois, c'est ça qui me déstabilisait des fois. Ensuite, qu'est-ce que j'ai fait ? Ah oui, j'ai fait un apprentissage, j'ai quitté tout de suite le gymnase, je n'ai pas continué. J'ai fait un apprentissage et après l'apprentissage, j'ai fait toutes les Matus pour venir jusque-là.*

Le témoignage d'Annik laisse de plus apparaître l'importance prise parfois par le groupe de pairs dans la motivation et les décisions d'orientation des principaux intéressés ainsi que le souci de loyauté. Il met aussi en évidence l'expérience de la minorisation et le sentiment de ne pas avoir pas le même bagage culturel ou peut-être la même légitimité que ses pairs dans certaines voies de formation. On assiste ainsi à des formes d'intériorisation de la discrimination (Van Doosselaere et al., 2015), procédant d'une intériorisation des stéréotypes notamment au travers de la procédure de sélection scolaire.

Pour Judite également, c'est le choix d'orientation proposé par l'enseignant et non contesté par les parents qui est à l'origine d'un parcours rallongé :

*Quand je suis arrivée en 5 – 6, j'étais déjà l'élève qui avait encore des problèmes en français et tout ça. Et du coup, j'ai été orientée en VSO alors que j'aurais pu avoir des notes pour aller en VSG. Mais à l'époque, il y avait quand même l'appréciation des enseignants qui faisait qu'on pouvait aller dans un niveau ou pas, ou autres. Et donc, j'ai été en VSO, j'ai fait ma 7 VSO puis j'ai fait un « Rac » en 7 VSG. Puis après, j'ai fait 7-8-9 en VSG. Puis j'ai fait le gymnase en voie diplôme [école de culture générale]. Puis après, j'ai fait la maturité spécialisée en pédagogie.*

Il est à noter que Judite fait partie des cinq futurs enseignants sur six qui sont arrivés en cours de scolarité en Suisse et qui ont connu des parcours non linéaires. Dans quatre cas, c'est une orientation en VSO qui en est l'origine. Cela rejoint également le constat de Moguérrou et al. (2015) au sujet de l'importance de l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil et de son incidence sur l'obtention d'un diplôme. Dans le cas de ces étudiants, l'orientation première les

prédestinait à des formations professionnelles moins valorisées et ce sont des facteurs de protection intervenus ultérieurement qui ont permis d'annuler les conséquences de la sélection précoce, ce qui est le cas d'une minorité des élèves concernés, si l'on considère leur surreprésentation dans les voies de formation à exigences élémentaires.

Parfois, le retard pris dans le cadre de l'école obligatoire est également imputable à la personne elle-même. Zara a par exemple redoublé sa huitième année d'école mais ne fait pas de lien avec l'orientation, puisqu'elle était en voie à exigences étendues :

*J'ai choisi latin. J'ai juste redoublé ma 8ème VSB. Mais je lie plus ça à la maturité, plus qu'aux compétences. J'étais un peu dans cette phase... adolescente. Je voulais pas trop me mettre au travail, etc., voilà. C'était juste une question de maturité.*

Nous relevons aussi d'autres causes de non-linéarité comme le redoublement au secondaire II, ou le choix de cursus scolaires qui ne correspondent pas aux attentes du jeune et qui aboutissent à une réorientation du projet de formation (Bolzman et al., 2018). Ainsi, Juliana, mentionnée plus haut pour la linéarité de sa trajectoire à l'école obligatoire et qui a bénéficié de l'orientation la plus ambitieuse, va rencontrer des difficultés au gymnase et prendre 5 ans pour accomplir les trois années prévues.

La responsabilité n'est donc pas à imputer systématiquement à l'institution scolaire et aux décisions d'orientation. L'attitude personnelle des individus influe en effet non seulement sur ces décisions d'orientation, mais également sur leurs résultats, bien qu'il nous soit difficile dans ces situations de mettre en évidence ce qui pourrait relever de prophéties autoréalisatrices (Trouilloud & Sarrazin, 2003) qui elles-mêmes viendraient influencer l'attitude personnelle.

C'est aussi le cas de Belina, qui a effectué sa scolarité à Genève, lorsqu'elle se retrouve en échec au collège (école de maturité) :

*Pour mes parents, c'était un drame parce qu'ils se sont dit : « Oh mon Dieu, tu n'as pas réussi, non il ne faut pas que tu t'arrêtes, il faut que tu continues ». Et du coup pour eux, c'était très difficile de se dire que leur fille n'a pas réussi la première année du collège.*

*Du coup pour moi, je me disais « c'est une double pression » parce qu'en même temps à l'école, je me rendais compte que j'avais des difficultés, mais en même temps de l'autre côté, je me disais : « ouais, bon, mes parents, il ne faut pas que je les déçoive, du coup on continue »...*

*Et en troisième, bah j'ai arrêté parce que je n'y arrivais plus... Pour mes parents c'était choquant dans le sens où ils se disaient : « bah maintenant, qu'est-ce que tu vas faire ? » puisque pour mes parents, ce n'était pas l'apprentissage, c'était : « il faut que tu fasses des études parce qu'il faut que tu aies une meilleure vie que nous », donc c'était dans cette optique-là.*

*Je me suis dit : « bon, on va changer d'orientation ». C'est là où j'avais appris aussi qu'il y avait la Haute école pédagogique. Je me suis dit : « bon, peut-être que ça peut marcher, enfin peut-être que je pourrais trouver ma place ici ». Du coup c'est là où j'ai fait après l'école de culture générale avec la Matu pédagogique et je suis arrivée ici.*

La question de la pression parentale, du souci de ne pas décevoir, apparaît nettement ici, et ce témoignage peut être rapproché du phénomène décrit par Wolter et Zumbuehl (2017)

lorsqu'ils évoquent que les attentes parentales peuvent constituer une des raisons de rallongement des parcours de formation.

Des raisons plus tardives encore de trajectoires indirectes vers la formation à l'enseignement (Girinshuti, 2020) apparaissent à plusieurs reprises dans nos données, souvent en lien avec la valorisation familiale ou personnelle de certaines voies de formation plus prestigieuses. C'est par exemple le cas d'Afrim qui a fréquenté l'université avant de se réorienter vers la HEP :

*Mon parcours en primaire est assez classique avec, en fin de primaire, une orientation en VSB. Ensuite, après la scolarité obligatoire, j'ai fait le Gymnase, l'école de maturité. Après cela j'ai tenté l'université en droit. J'ai fait deux ans. Malheureusement ça n'a pas joué, donc j'ai profité pour faire mon service militaire et je me suis reconverti en m'inscrivant à la HEP. Et maintenant je suis en troisième année de Bachelor primaire.*

Vesna elle aussi a tenté l'université avant de se tourner vers la HEP :

*Je suis entrée tout de suite en médecine à l'université. J'ai fait échec définitif en première année. Ensuite j'ai choisi la HEC par dépit. Je ne savais pas trop quoi faire après la médecine. Là aussi j'ai fait échec définitif. Du coup à l'Université de Lausanne. Donc entre temps je ne pouvais pas m'inscrire à une quelconque formation donc j'ai fait une année sabbatique et je suis entrée à la HEP.*

Cette incitation parentale plus ou moins explicite à opter pour des voies prestigieuses, ou ce choix effectué plus ou moins librement en fonction de la reconnaissance que cela va apporter de la part de la communauté, ou éventuellement de la famille restée au pays nous ont interpellé. Nous y consacrerons une attention plus grande un peu plus bas.

Trois moments de la trajectoire de formation sont particulièrement importants pour expliquer les trajectoires non linéaires des étudiants rencontrés. Ils apparaissent parfois de manière cumulative.

Le premier moment est celui de l'orientation en fin d'école primaire. Nous sommes étonné de constater à quel point les inégalités touchant les élèves issus de la migration au moment de les évaluer, décrites déjà dans des recherches parfois relativement anciennes que nous avons mobilisées (Allemann-Ghionda et al., 2006; Gomolla & Radtke, 2009; Meyer, 2009; Moser, 2002; Ogay, 2011; Suter et al., 2009) sont présentes dans nos données. Les stéréotypes et les préjugés semblent continuer à jouer un rôle dans les carrières scolaires que parfois l'école leur dessine, sans que les connaissances apportées par la littérature sur l'effet Pygmalion ou sur les phénomènes aboutissant à la discrimination ne soient prises en compte. A cela viennent s'ajouter les difficultés liées parfois à l'allophonie, ou, plus tard, à l'utilisation du français comme deuxième langue. Nous assistons donc à un double risque : d'une part la sous-estimation du potentiel de l'élève en raison de son appartenance à la migration, et d'autre part une sous-estimation d'éventuels troubles par l'attribution de toutes ses difficultés à la langue maternelle. Les étudiants que nous avons interrogés ont tous pu évoquer des facteurs de résilience, mais nous ne perdons pas de vue que la surreprésentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences élémentaires ou dans l'enseignement spécialisé, ou encore leur surreprésentation parmi les élèves en situation de décrochage scolaire (Blaya, 2010b; Brinbaum et al., 2015), sont en lien étroit avec cette sélection et ces

décisions d'orientation précoce, ce que démontrent par ailleurs plusieurs auteurs (Gomolla & Radtke, 2009; Hasse & Schmidt, 2012; Meyer, 2009).

Le deuxième moment se situe davantage au secondaire II, début de la formation post-obligatoire, et touche des élèves qui y ont potentiellement été orientés sans mésaventure particulière. Notre échantillon étant constitué d'étudiants d'une haute école, les voies du secondaire II concernées ici sont le gymnase ou le collège (écoles de maturité) ou l'école de culture générale (voie diplôme pouvant être complétée par une maturité spécialisée en pédagogie permettant l'accès à la HEP). Nous ne traitons pas ici de la voie apprentissage du secondaire II qui draine la plus grande partie des élèves orientés précédemment vers les voies de formation à exigences intermédiaires ou élémentaires.

Notons que des redoublements ou des changements d'orientation à ce moment de la trajectoire de formation peuvent se cumuler avec un parcours déjà rallongé par une décision erronée de sélection ou d'orientation décrite précédemment.

Les facteurs individuels jouent un rôle indéniable dans le moment de trajectoire considéré ici. La construction identitaire, liée à la migration et à l'adolescence, est à plusieurs reprises mentionnée, ce que nous disent également Brinbaum et al. (2015) lorsqu'ils mentionnent des traits relatifs aux jeunes eux-mêmes tels que leur investissement scolaire personnel, leur motivation à étudier, leur rapport à l'école et aux enseignants.

L'influence des attentes parentales, réelles ou perçues, n'est pas à négliger non plus dans des difficultés rencontrées au secondaire II. Le choix de la voie maturité se fait parfois par souci de répondre à l'incitation des parents et à la valorisation de leur part de la réalisation ultérieure de hautes études pour lesquelles elle constitue l'accès le plus direct. Certains se retrouvent en difficulté et face à l'échec se réorientent vers la voie diplôme, un peu moins exigeante. Ce constat rejoint les travaux de Girinshuti (2020) sur le choix de la profession d'enseignant.

Si l'on considère le système sélectif élitiste décrit, et le phénomène de sous-représentation des élèves issus de la migration dans les filières à exigences étendues, le constat de la minorisation et le sentiment d'illégitimité qui peut potentiellement en résulter ne sont pas à négliger non plus dans les difficultés rencontrées. Ainsi Kadhir nous fait part de son constat :

*Ça a beaucoup changé au gymnase. Au gymnase, on était... il y avait cette... Il y avait aussi de la mixité sauf qu'il y avait beaucoup plus de Suisses, enfin... ou de familles issues de la migration, mais de deuxième ou troisième génération, enfin de troisième génération.*

Son témoignage rejoint également les considérations sur le processus d'acculturation, l'effacement progressif des inégalités liées à la migration et l'effet positif de l'ancienneté de la migration et de la stabilité du projet migratoire sur l'accès aux formations post-obligatoires. (Bolzman et al., 2003a; Moguérou et al., 2015).

Le constat est semblable pour Juliana :

*C'est à partir du gymnase où j'ai vu cette différence, vraiment où j'ai vu qu'il y avait beaucoup moins d'élèves issus de l'immigration, alors que jusqu'à la neuvième année... Ah et aussi, quand je suis allée en VSB, j'ai eu l'impression déjà en fait, en sept huit neuf. Oui, déjà là. Ouais surtout jusqu'à la sixième voilà, mais dès qu'il y a eu une espèce de voie, de séparation.*

Le troisième moment clé est lié à un premier choix d'études de niveau universitaire (degré tertiaire), à l'université le plus souvent ou en haute école. Si nous pouvons considérer qu'une partie des échecs et des renoncements à une voie d'études peut être identique pour les étudiants issus de la migration que pour l'ensemble des étudiants (par exemple un choix ne correspondant pas aux aspirations, un degré de difficulté plus élevé que prévu, un changement de pôle d'intérêt), nous ne pouvons pas ignorer non plus, pour la population qui nous intéresse spécifiquement, la persistance de phénomènes déjà décrits pour le secondaire II. Nous voyons, au travers de certains récits, que le souhait de correspondre aux attentes parentales, le conformisme à la valorisation de certaines orientations jugées plus prestigieuses, sont parfois liés à des frustrations et des échecs au niveau universitaire (Bolzman et al., 2018) et contribuent aux trajectoires indirectes vers la profession d'enseignant (Girinshuti, 2020). C'est alors un certain pragmatisme qui prévaut.

## 2.2.2 Attitudes des enseignants et des pairs

Le rôle des enseignants ne se limite évidemment pas à l'évaluation et à une certaine influence au niveau de l'orientation scolaire des élèves. Ils sont largement cités dans la littérature pour leur contribution en matière de climat scolaire (Debarbieux, 2015), ou leur contribution à l'instauration d'un climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2019). De manière plus générale, Anaut (2006) Häfeli et Schellenberg (2009) soulignent l'importance du soutien apporté par les enseignants comme facteur de résilience. A contrario, certaines attitudes, gestes et paroles viennent se cumuler à d'autres facteurs de risque et influencer négativement les trajectoires de formation des élèves issus de la migration.

Les pairs occupent également une place importante dans le parcours de scolarité. Si l'appartenance à un groupe de pairs, et si des relations respectueuses avec eux constituent des facteurs de protection (Debarbieux, 2015; Häfeli & Schellenberg, 2009), des manifestations de rejet, de harcèlement ou de racisme peuvent aussi venir se cumuler à d'autres facteurs de risque et contribuer à l'échec ou à l'abandon scolaire.

Nous avons choisi de présenter ici quelques données recueillies en lien avec cette thématique dans les récits de trajectoires de formation, en recourant au terme générique d'« attitudes », considérées ici comme « les réactions des personnes en présence d'un stimulus particulier » (Benoit, 2016, p. 9). Certaines dimensions seront plus largement reprises dans les chapitres suivants, notamment au moment de traiter la perception de la scolarité des élèves issus de la migration par les futurs enseignants issus de la migration.

### 2.2.2.1 Attitudes négatives

Ces attitudes trouvent souvent leur illustration au travers de paroles entendues par les jeunes issus de la migration. Parfois répétées, ou alors prononcées à des occasions uniques, elles ont durablement marqué la mémoire des personnes concernées. Elles concernent parfois les enseignants, parfois les pairs.

Laureana nous rapporte cet épisode alors qu'elle était en dernière année d'école obligatoire :

*Bah à l'école avant d'entrer au gymnase, on était plus ou moins vingt. Et les 20 s'étaient inscrits au gymnase. Puis, mon prof, il a dit : « sur 20, je pense qu'il y en a en tout cas 5 qui passent, les autres, non ». Et là, il y a un [camarade] qui se retourne vers moi puis fait : « toi tu t'es inscrite, mais t'iras pas. Déjà, les Portugais, ça fait le ménage. Tu vas finir soit à la [caisse du supermarché], soit aux entreprises de nettoyage, et pas au gymnase ». Et là, enfin c'est une phrase... quand on m'a dit ça, j'avais donc 13 ans plus ou moins. Et encore maintenant, quand je vois le nom de cette personne ou quand je le vois, je pense à ça en fait. C'est le truc qui m'a le plus marquée.*

Le climat scolaire négatif, illustré par les propos de l'enseignant, favorise ici l'émergence de propos discriminatoires de la part de pairs.

Lors de sa scolarisation en VSO, à son arrivée en Suisse, Carmen a également été exposée à des propos dévalorisants, peut-être davantage adressés à l'ensemble de la population concernée par cette orientation peu valorisée qu'expressément orientés vers les élèves issus de la migration, ceux-ci constituant tout de même la majorité de l'effectif de la classe :

*On n'a pas spécialement envie de... on sait que de toute façon la porte de sortie c'est l'apprentissage pour la plupart, et puis on nous le dit et puis euh... il y avait même un enseignant qui... des fois pour nous réveiller peut-être hein, nous avait dit, ah vous ferez femme de ménage.*

Parfois, ce sont les manques d'encouragement ou de valorisation qui sont constatés. Youssa nous dit :

*Ils savaient très bien que j'avais de bonnes capacités, mais je n'ai pas de souvenirs d'un enseignant qui me disait : « tu vas aller loin » ou « continue comme ça » ; c'était plutôt l'inverse : « si tu continues comme ça, tu ne vas rien faire, tu ne vas aller nulle part », enfin ce genre de choses, ouais.*

Son témoignage rejoint le constat de Charles et Legendre (2006) lorsqu'ils s'étonnent du manque d'encouragements reçus des enseignants rapportés par les futurs enseignants issus de la migration. Par ailleurs on peut imaginer l'impact de tels propos sur la motivation des élèves concernés à s'investir dans leur scolarité, et les potentielles conséquences sous forme de prophéties autoréalisatrices.

C'est au niveau des possibilités de participation offertes par un enseignant qu'Afrim a fait le constat d'une mise à l'écart :

*Pour le français, il posait plus de questions et faisait plus intervenir un camarade et beaucoup moins moi. Donc on voyait qu'il voulait moins me faire participer.*

Ce phénomène est par ailleurs décrit par d'autres participants et semble souvent échapper à la conscience des enseignants, qui sollicitent moins par souci de ne pas mettre l'élève en situation de ne pas savoir, mais qui de fait limitent ses possibilités de participation et d'apprentissage. Nous assistons à ce que nous nommons « un paradoxe de la bienveillance » qui entraîne des effets contraires à ceux escomptés ou dont les effets à long termes sont plus négatifs et durables que le confort à court terme visé. Par ailleurs, cette attitude peut conduire

au sentiment pour les élèves concernés d'être ignorés, ce qui est une des formes de stigmatisation mise en évidence par Goffman (1975).

### 2.2.2.2 Attitudes positives

En traitant des attitudes positives, nous renouons avec la volonté de mettre en évidence des facteurs de protection ou de résilience par rapport aux parcours de formation qui ont été perçus comme opérants par les personnes interrogées. Si nous relevions un peu plus haut le peu d'encouragements constatés par Charles et Legendre (2006), voire un discours clairement décourageant, nous avons également recueilli un certain nombre de récits faisant état de la situation inverse, dans laquelle la bienveillance ne produit pas d'effets indésirables.

Ainsi, Annik se souvient d'une enseignante en particulier :

*J'étais avec une enseignante qui était assez bienveillante, donc elle nous a... enfin, elle faisait plus que son devoir, disons, parce qu'elle nous emmenait faire des activités extrascolaires, elle nous conseillait, enfin elle nous aidait au niveau de la langue et il y avait beaucoup d'enfants, donc on a assez rapidement appris la langue.*

Belina a un souvenir assez identique :

*Au début de ma scolarité, j'ai eu des enseignantes qui m'ont beaucoup soutenue... J'ai gardé de très bons souvenirs de l'école primaire. Et elles m'ont toujours poussée pour que je réussisse. À aucun moment elles ne se sont dit : « Ah mais elle, ce n'est pas possible parce que là elle n'arrive pas très bien à comprendre le français » ou « ah, elle fait trop de fautes d'orthographe »... C'était plutôt tout le temps : « OK, qu'est-ce qu'on peut faire pour que tu t'améliores ? »*

Egalement en début de scolarité, mais aussi à deux autres reprises plus tard dans son parcours puisque cela concerne une classe de transition post-obligatoire et le secondaire II, Leandra mentionne trois enseignants qui ont eu un apport positif sur son parcours de formation. La première expérience a été particulièrement marquante, car elle a contribué à préserver le lien avec la langue d'origine et à développer une identité tenant compte de la culture d'origine et de la culture locale (Archambault et al., 2018). C'est également à ce stade que l'importance des pairs est mentionnée :

*Et vu que j'étais rentrée à l'école, j'avais mes copines, et c'était ma maîtresse d'enfantine qui a convaincu ma mère de continuer à me parler portugais. Je pense que c'est pour ça aussi qu'ils ont toujours favorisé le fait qu'au moins à la maison elle va parler portugais, même si à l'école ce ne sera pas ça.*

Les deux autres enseignants signalés par Leandra interviennent plus tard :

*L'enseignant que j'ai eu à l'OPTI, qui était algérien. Il nous a vraiment obligés à signer notre contrat d'apprentissage, mais après, il nous a dit : « je suis là pour vous aider » – on était un petit groupe qui voulait accéder au gymnase – « et si vous avez besoin de*

*mon aide, je suis à disposition pour vous aider ». Donc il était d'accord de consacrer son temps libre à nous donner des explications...*

*Et au gymnase, en deuxième année, j'avais une enseignante qui était aussi très patiente, qui était d'accord d'accorder tout son temps à nous expliquer et nous réexpliquer s'il y avait quelque chose sur laquelle on crochait, de reprendre, de transformer la matière totalement pour qu'on puisse la comprendre.*

Nous pouvons supposer, dans le premier cas, une identification plus grande du fait de l'appartenance de l'enseignant lui-même à la migration, et une forme de rôle de modèle exercé, au sens où l'entendent Bauer et Akkari (2016). Ce n'est pas précisé pour la deuxième enseignante, intervenant elle également dans la scolarité post-obligatoire. Dans les deux cas, le temps supplémentaire et personnalisé accordé par ces enseignants est mis en évidence.

Afrim signale également avoir rencontré des enseignants qui ont joué un rôle important :

*J'avais également - en fin de primaire – une maîtresse et un maître qui m'ont servi comme exemple. Je les appréciais beaucoup et ça m'avait vraiment donné envie de me surpasser. Après, j'ai eu d'autres modèles. En secondaire, j'ai eu mon maître de classe avec qui on s'entendait très bien ... J'admirais son travail, sa sociabilité et c'est ça qui m'a donné envie de vraiment avancer.*

Le rôle de modèle potentiellement exercé par les enseignants (Archambault et al., 2018), même s'il ne s'agit pas ici d'un rôle en lien avec le partage d'une origine commune (Allen, 1990), est spontanément mentionné.

Afrim est l'un des rares à mentionner également les aspects positifs qui ont résulté de l'émulation du groupe de pairs :

*Des camarades de classe qui étaient très bons dans certaines branches. Et je vous avoue que j'avais au fond de moi une certaine jalousie au début parce qu'ils réussissaient ... Puis cette jalousie, je l'ai utilisée comme une force pour me surpasser et j'ai réussi.*

Elhili mentionne aussi l'importance du groupe de pairs, en particulier des personnes issues également de la migration, davantage considéré comme un soutien dépassant certainement le contexte scolaire :

*Des copines qui sont aussi issues de l'immigration comme moi et c'est vrai qu'on avait aussi des discussions et on se sentait mieux comprises par rapport à ça.*

De manière générale, nous constatons que des enseignants sont bien plus souvent cités pour leur rôle positif que pour avoir été des sources de découragement ou de discrimination. L'effet de cette attitude est relevé par Debarbieux et al. (2012), pour qui une bonne relation entre élève et enseignants influence positivement le climat scolaire qui lui-même affecte la réussite des élèves. Les futurs enseignants issus de la migration rencontrés confirment les constats de la recherche sur l'importance de ces rencontres dans les trajectoires de formation (Charles, 2012; Girinshuti, 2017; Lortie, 2002).



Les participants citent plus régulièrement des enseignants qui sont intervenus en fin de scolarité obligatoire ou plus tard pour leur rôle positif. Nous nous interrogeons sur les raisons de ce constat. Est-ce que les souvenirs de début de scolarité sont plus lointains et donc moins précis ? Ou encore pourrait-on penser que des rencontres encourageantes intervenues dans des moments clés de la construction identitaire et des choix de formation, également souvent au moment de l'adolescence, ont davantage répondu à un besoin plus important ?

En guise de conclusion pour ce point, les propos de Nia illustrent bien certaines difficultés rencontrées dans la négociation entre culture d'origine et culture scolaire, et le rôle d'une enseignante au secondaire II qui l'a aidée à dépasser une certaine aversion et à considérer qu'elle était capable de réussir :

*Le français, avant ça, je n'aimais pas cette branche du tout. Et c'était vraiment... c'est peut-être aussi le sujet... on a beaucoup travaillé les textes qui se référaient aux colonies ou quelque chose comme ça... Et puis l'enseignante en elle-même, elle... elle était vraiment là pour encourager les élèves, vraiment, j'avais énormément de peine. Et elle me disait : « tu ne lâches pas, tu ne lâches pas », elle était vraiment derrière nous, elle nous prenait à part. Elle nous donnait pas mal d'exercices pour nous entraîner. Vraiment, elle était vraiment... elle ne nous lâchait pas pour qu'on puisse réussir. Elle nous disait : « tu peux le faire » ; « tu vas réussir ».*

*Cette enseignante, elle m'a vraiment énormément marquée. Et puis, ça m'a un peu fait aussi le déclic de : « en fait, je peux réussir, je peux clairement réussir » ; « et ce n'est pas parce que jusqu'à maintenant je n'aimais pas le français, enfin j'avais énormément de peines », cette discipline elle me dérangeait vraiment, c'était un poids pour moi. Et là, je me suis dit : « en fait, je pourrais très bien réussir ». Et puis c'était vraiment... c'est une enseignante qui m'a énormément marquée.*

Dans cet extrait, Nia, d'origine érythréenne, mentionne une difficulté à s'investir dans l'apprentissage de la langue d'accueil, le français, associé à la langue de colonisation, et le rôle important d'une enseignante pour l'encourager à persévérer et à montrer une certaine ambition quant à son avenir scolaire et professionnel, à dépasser certains blocages.

En évoquant leur parcours de formation, parmi les acteurs ayant joué un rôle important, les futurs enseignants issus de la migration évoquent spontanément leurs parents. Conscient de l'influence de la relation entre l'école et la famille (Archambault et al., 2019) ou de l'implication parentale (Deslandes et al., 2000) sur le rendement scolaire nous avons cherché à préciser ce rôle au travers de questions portant sur le lien perçu entre leurs parents et l'institution scolaire, mais également sur le type d'éducation reçue à la maison.

### 2.2.3 Attitudes des parents face à l'école et type d'éducation

La participation parentale est également citée par Janosz et al. (1998) parmi les huit dimensions influençant les apprentissages et les comportements. Même si nous avons cherché à recueillir des informations dépassant le niveau de l'implication sous forme de réponse aux sollicitations de l'école, cette dimension a souvent été évoquée pour illustrer l'attitude des parents face à l'école.

Il nous semble opportun de distinguer la valorisation de la formation par les parents de leur proximité avec l'institution scolaire. Les récits recueillis montrent en effet que la distance entre la culture parentale et la culture scolaire, et également avec la langue de scolarisation parfois, peut-être suffisamment importante pour freiner la participation des parents, mais que cela ne s'assortit pas nécessairement d'un désintérêt pour la scolarité ou d'une absence d'encouragements. Comme le montre Blaya (2010a) au sujet de familles de milieu populaire, il peut y avoir un sentiment d'abandon et de disqualification par l'institution scolaire, combinée à une méconnaissance du système éducatif, qui occulte la demande de collaborations de ces familles.

Nous voyons que le milieu socioculturel – et potentiellement socio-économique – des familles joue un rôle tant sur les relations de celles-ci à l'école que sur les relations de l'école aux familles. Dans le contexte qui nous occupe, les risques de déclassement (Jaquet, 2014) liés à la migration nous rendent cependant attentif à ne pas associer capital culturel et capital économique. En d'autres termes, le capital culturel peut se trouver occulté par un statut socio-économique faible en raison d'un déclassement social lié à la migration.

Concernant le capital culturel, et plus spécifiquement en lien avec les enseignants issus de la migration, Charles (2012) montre l'importance d'une socialisation primaire spécifique dans le choix du métier (pour l'auteur, la présence d'au moins un des parents salarié du secteur public).

La mobilité sociale incarnée par le choix de devenir enseignant est donc potentiellement portée par un capital culturel parental relié au pays d'origine de la famille.

La situation d'Annik illustre bien cette forme de socialisation et la distinction qu'il convient de faire entre capital culturel et capital économique :

*Mon père, il était enseignant en Kosovo. Il ne l'est pas devenu ici à cause des reconnaissances des diplômes. Mais du coup, dès qu'on est arrivés, il nous a tout de suite emmenés à la bibliothèque, prendre des livres, lire. Donc on avait des bonnes... enfin ouais... on a assez rapidement appris la langue quand même et ouais, pendant les vacances. Et on lisait, on allait toujours à la bibliothèque, on avait plein d'enfants aussi à côté, donc on a facilement appris la langue.*

*Et puis les devoirs c'était obligatoire. Enfin non, ils étaient vraiment... surtout ma maman, parce que mon père après il travaillait, mais elle nous encourageait beaucoup à réviser et puis on n'avait pas les jeux vidéo, donc voilà. Ils étaient assez présents et ils nous ont beaucoup encouragés à réussir entre guillemets parce que ce n'était pas facile comme on était dans un autre pays enfin de base, donc voilà.*

Quatre cas de figure basés sur la proximité des parents avec l'institution scolaire et leur implication dans la scolarité de leur enfant pourraient dès lors être mis en évidence.

Le premier axe, « proximité avec l'école et ses acteurs », apparaît dans nos données au travers de dimensions telles que la participation aux rencontres organisées par l'école, l'intervention auprès des enseignants, mais également, par exemple, une représentation correcte de l'organisation du système éducatif, de ses attentes, des enjeux des options d'orientation. Le deuxième axe, que nous nommons « implication dans la scolarité de l'enfant », ne se résume pas à l'accompagnement de la réalisation des devoirs scolaires, dimensions de l'implication souvent compromise pour les parents issus de la migration en raison d'une maîtrise

insuffisante de la langue de scolarisation, mais concerne davantage l'intérêt porté aux activités de l'enfant à l'école, son encouragement à obtenir de bons résultats, à envisager de poursuivre sa formation au-delà de l'école obligatoire.

Schématiquement, nous représentons ces quatre cas de figure ainsi :

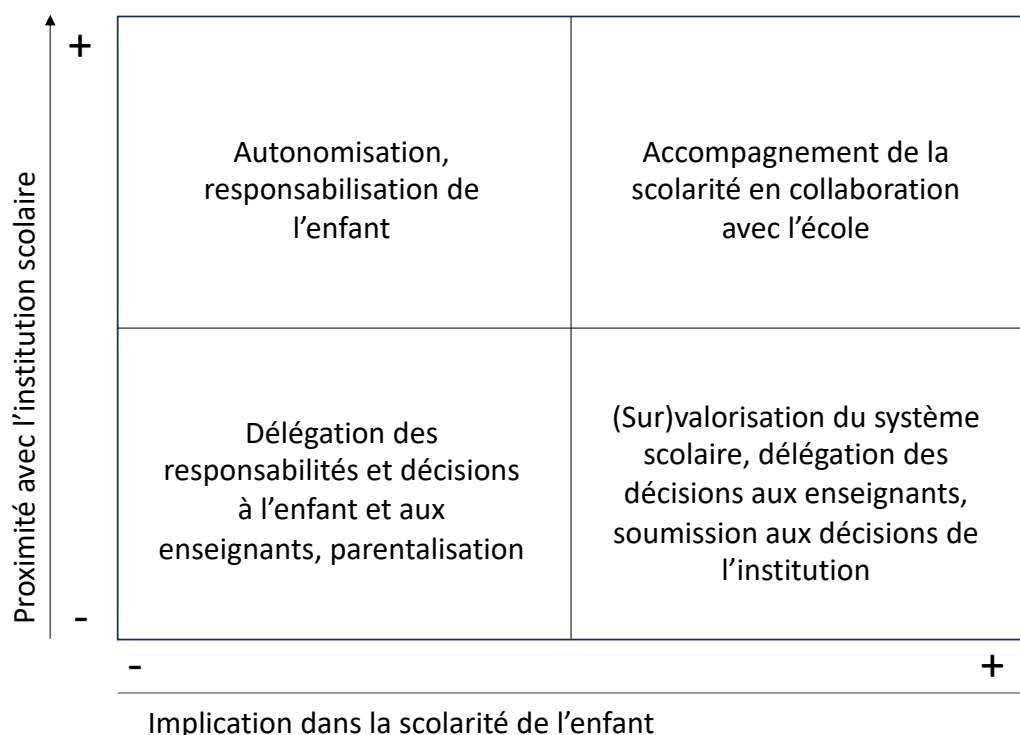


Figure 11 : Les quatre cas de figure de l'implication parentale

Ces quatre cas de figure n'illustrent cependant pas des situations immuables mais plutôt des attitudes qui se sont manifestées à certains moments précis, ou durant une certaine période. Il ne s'agit donc pas d'enfermer les individus dans des catégories mais plutôt d'aider à percevoir certaines difficultés potentielles, souvent liées à l'objectivation et à l'incorporation du capital culturel (Coradi Vellacott & Wolter, 2002), de contribuer à modifier le regard des enseignants sur l'implication parentale et à favoriser l'émergence de pistes d'amélioration.

Dans la partie **Délégation des responsabilités et décisions à l'enfant et aux enseignants**, nous regroupons des situations dans lesquelles les parents sont peu présents à l'école, n'ont pas une compréhension élaborée de son organisation et des enjeux de la sélection et s'impliquent peu dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant. Il en résulte de fait un report de la responsabilité de certaines décisions, incombant normalement aux parents, à l'enfant. Cela contribue également à renforcer le pouvoir de l'institution scolaire et des enseignants, avec les risques de discrimination systémique (Dhume, 2016) que cela implique. Les situations

correspondant à ce cas de figure sont rares dans notre échantillon et concernent deux familles.

Le récit de Laureana illustre une situation qui peut être rapportée à ce cas de figure :

*C'était plus compliqué pour moi d'amener des devoirs en français à la maison. Enfin, pour que des parents qui parlent en portugais m'aident. Mais de nouveau, comme j'ai pas eu de grandes difficultés, j'ai pas vraiment vu ce conflit à la maison... Par contre, j'ai jamais eu par exemple, quand j'ai dû décider... à l'époque j'étais en sixième année, donc quand on se fait diriger VSO, VSG, VSB, là j'ai pas eu énormément de soutien. C'est-à-dire que mes parents sont pas tellement au courant du système scolaire suisse en fait... C'était à moi de prendre les décisions un peu, enfin voilà. Et du coup, je me donnais les moyens... quand j'avais des questions, etc. mes parents n'étaient pas en mesure de répondre par rapport à tout ce qui est l'éducation ou enfin, du parcours professionnel en fait...*

Concernant les contacts entre ses parents et l'école, elle nous dit :

*Très très peu. Mon papa n'avait pas de contact direct avec les enseignants et ma maman s'arrêtait aux réunions de parents, aux entretiens que l'enseignant, enfin quand il l'appelait. Ma maman n'allait pas rencontrer mes enseignants, par exemple.*

Ce cas de figure se rapproche de ce que Périer (2012) décrit concernant des parents qui, n'étant pas détenteurs d'un capital culturel « savant », se sentent illégitimes pour intervenir dans la scolarité de leur enfant.

Le fait de ne pas bénéficier d'une aide particulière de ses parents a été pondéré par le fait que Laureana n'a pas rencontré de difficultés particulières ce qui lui a permis, en suivant également l'exemple d'un frère aîné qui n'a pas bénéficié de plus d'implication des parents, de s'orienter de manière correcte.

La situation d'Ersi est assez semblable, les contacts de ses parents avec l'école se réduisant à des occasions où ils se sentaient plus obligés d'être présents. Ils n'ont pas non plus cherché à comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire. Aucune raison n'est avancée pour expliquer cela.

*Les entretiens oui, les réunions de parents un peu moins. Ils ne se sentaient pas si concernés que ça. Il n'y a pas vraiment eu un suivi pour tout ce qui était orientation, ils ne comprenaient pas. C'est nous qui étions « dévoués à », c'est nous qui comprenions tout ce qui se passait avec l'orientation et qui étions motivés ou pas à vouloir entrer dans telle voie ou telle autre. Ils ne comprenaient pas du tout le système de points, ils ne comprenaient rien.*

En dépit de cela, l'importance accordée à l'école se manifeste tout de même, mais sans prise en compte de la réalité de la scolarité dans le contexte du pays d'accueil, se limitant à un contrôle des résultats – mais sans véritable compréhension du système de notation – et à la manifestation de mécontentement en cas de remarques négatives concernant Ersi dans son agenda scolaire. Nous pourrions dire, dans ce cas de figure, que pour ces parents, faire des

études est important, mais qu'ils n'ont pas une conception réaliste de ce que représente cette affirmation en termes d'enjeux et d'investissement, de leur part ou de la part de leur fille. L'enquête TeO s'est intéressée à l'aide scolaire apportée par les parents (Brinbaum et al., 2015) et nous apprend que les mères sont généralement plus impliquées, mais que la fratrie joue également un rôle. On peut dès lors postuler que les cadets bénéficient potentiellement de davantage d'aide que les aînés. Par ailleurs, ce n'est pas le cas d'Ersi mais de nombreux autres participants à la recherche mentionnent le recours à une aide externe pour les devoirs, le plus souvent payante et sous la forme de répétiteurs intervenant à domicile.

Par certaines caractéristiques, le récit d'Ersi se rapproche du deuxième cas de figure identifié, correspondant à une faible proximité des parents avec l'institution scolaire mais une plus grande implication dans la scolarité de leur enfant.

Ce cas de figure se caractérise par une *(sur)valorisation du système scolaire* et des enseignants, ce qui amène les parents à leur déléguer des décisions qui devraient les impliquer. Nous y voyons la manifestation d'une grande importance accordée à la scolarité, d'une grande valeur attribuée à la qualité du système éducatif, et d'attentes importantes en termes d'opportunités d'ascension sociale de la part de parents issus de la migration et ne possédant que peu de connaissances de ce système éducatif. Par manque de réalisme et de représentations correctes, cette attitude peut amener à une soumission aux décisions touchant l'enfant et s'avérer contre-productive par rapport aux attentes parentales.

Nous pensons qu'elle contribue aussi au choix du maintien d'une certaine distance respectueuse avec l'école, distance également conditionnée parfois par la culture scolaire propre des individus dans leur pays d'origine. La distance des parents envers l'institution scolaire est fréquemment interprétée par les enseignants comme un désintérêt par rapport à la scolarité de leur enfant, les origines de ce malentendu étant ici essentiellement culturelles (Conus & Ogay, 2014; Gremion & Hutter, 2008). Les conséquences d'une soumission aux décisions de l'institution scolaire peuvent quant à elles être conséquentes, notamment en termes d'orientation et, donc, de carrière scolaire de l'enfant. Nous y voyons, lorsque les facteurs de résilience ne peuvent être suffisamment activés (Bader & Fibbi, 2012), une des raisons de la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences étendues.

Cette attitude de grand respect envers l'enseignant, influencé par le vécu scolaire propre des parents, est illustrée par Kadhira. Le contact de ses parents avec l'école se limitant aux convocations des enseignants :

*Ils venaient aux réunions en tout cas. C'était très... enfin c'est un rapport très... enfin comment dire ça, très ancien par rapport à l'école comme eux ils le vivaient au Sri Lanka dans le sens où l'enseignant a une parole très importante dans le sens où ce que je disais n'avait pas d'importance, ce que l'enseignant disait était très important. Donc c'était toujours : « l'enseignant, il dit ça, donc du coup, tu dois faire ça ».*

Evoquant toujours cette différence culturelle, il évoque des difficultés rencontrées, et l'investissement de ses parents dans sa scolarité :

*Et du coup... Et puis à l'école, ça n'allait pas parce que... enfin je pense que j'avais... enfin c'étaient plutôt les codes scolaires... enfin comment on appelle ça, le métier d'élève aujourd'hui, comprendre ce que c'était le métier d'élève. ...*

*Mes parents ont toujours été investis dans ma scolarité et ils ont toujours compris que ça allait pas, et puis pour eux c'était toujours important. J'ai un peu eu... enfin mes parents m'ont fait comprendre d'une certaine façon que c'était très important l'école, que c'était... qu'il fallait réussir.*

Nous percevons, dans ce témoignage, les difficultés induites par le manque de proximité entre la culture familiale et ses représentations de l'école d'une part, et la culture scolaire du pays d'accueil d'autre part. Les parents manifestent de l'intérêt mais sont dépourvus pour ce qui est d'anticiper et d'aider leur enfant à acquérir certains codes souvent attendus de manière implicite par les enseignants, ainsi que nous l'affirment Kalubi et Lesieux (2006).

De manière assez similaire, mais peut-être encore plus marquée, Alva évoque la relation que ses parents entretenaient avec l'école et l'importance accordée à la scolarité :

*Alors le parcours scolaire, plutôt bien. Bien dans le sens où j'ai de la chance d'avoir mes parents qui nous ont toujours suivis quand on était petits. Et puis... donc c'était difficile, bah comme l'idée de... le fait d'être la seule étrangère. ...*

*Et mes parents, ils partent du principe où ils font confiance à l'enseignante et puis ils réclament pas trop quoi, enfin... Ils disaient : « bah si c'est mieux pour elle, voilà ». ...*

*Alors, ils avaient un rapport avec l'école très... enfin voilà, il fallait qu'on soit très studieux. Alors ils pouvaient pas forcément nous aider, mais ils nous le disaient souvent : « il faut que t'écoutes la maîtresse. Il faut faire ce que la maîtresse te dit ». Même à l'enseignante, ils disaient : « si elle... si mon enfant il a un mauvais comportement, vous pouvez le punir, il y a pas de souci pour nous ». Donc ils étaient très... voilà, ils idéalisaient l'enseignante, vraiment... ouais. Et puis nous, on devait faire tout ce qu'elle disait, et puis faire les devoirs.*

Cette forme de relation des parents à l'institution scolaire et à ses agents peut exposer l'enfant, qui ne peut pas s'appuyer sur sa famille et qui ne trouve pas à l'école le soutien dont il aurait besoin, à ce que Périer (2017) nomme « une forme de solitude scolaire ».

A ce sujet également, Nia décrit ainsi l'implication de ses parents dans sa scolarité :

*Mes parents, bah ils étaient pas mal ignorants par rapport au système... enfin les différentes opportunités qu'on avait, les portes qui nous permettaient d'accéder... enfin les différentes... enfin comment on dit ça, les options qu'on avait, ils étaient un peu ignorants. Donc ils ont toujours été un peu derrière l'école, ils nous ont toujours poussés. Donc toutes les remarques ou les conseils que les enseignants disaient, ils les prenaient vraiment à cœur, et bah ils se fiaient vraiment là-dessus. Donc ils n'étaient pas vraiment à l'encontre de l'école, ils étaient vraiment : « on est d'accord avec ce que l'école dit ».*

Ceci rejoint les propos de Périer (2017), qui met en évidence la dépendance et la mobilisation des parents issus de la migration, et le cumul que peut représenter le fait d'être d'une part éloigné de la culture scolaire, et d'autre part de ne pas maîtriser la langue d'enseignement.

Alors que les parents se sentent illégitimes ou, dans le meilleur des cas, s'impliquent de manière discrète, les enseignants les jugent démissionnaires. Pour l'auteur, un rapport de domination s'installe.

C'est aussi le cas pour Belina qui nous dit :

*Pour eux c'était super important, c'était : « il faut travailler à l'école, il faut avoir de bonnes notes, il faut écouter l'enseignante ». Et puis pour mes parents, l'enseignante avait en gros le droit – si je puis dire ça comme ça un peu – mais le droit de dire un peu ce qu'elle voulait, puis on écoute l'enseignante. Et puis à aucun moment je n'ai le droit de dire que l'enseignante a eu tort sur telle ou telle chose.*

Davantage que la réponse plus ou moins assidue aux sollicitations à prendre part aux réunions de parents, c'est d'un manque de proximité culturelle et de représentations correctes d'une part de ce qui est attendu par l'institution et d'autre part de ce que les parents sont en droit d'attendre de l'institution dont il est question ici. L'exercice de leur pouvoir de décision s'en trouve potentiellement compromis. C'est dans ces circonstances que l'imposition par les enseignants de propositions concernant les élèves et touchant notamment à leur avenir scolaire et de formation a le plus de risque de se développer. Bouchard (2002) parle d'agir stratégique, relevant d'une prétention au pouvoir, et comportant des risques de manipulation, par opposition à l'agir communicationnel garant d'une écoute et d'un respect mutuel des points de vue.

A l'opposé, nous considérons la possibilité d'une grande proximité des parents avec l'institution scolaire et ses codes assortie d'une faible implication directe dans la scolarité de l'enfant. Nous avons choisi de caractériser ce cas de figure par ***l'autonomisation et la responsabilisation de l'enfant*** par rapport à sa scolarité. Cette attitude est cependant ambivalente. Elle pourrait émaner de parents très au fait du système éducatif et de ses enjeux, et optant pour un modèle éducatif basé sur la responsabilité individuelle. Cette attitude pourrait être celle de parents eux-mêmes enseignants, ou possédant un capital culturel important. Nous rapprochons ce type d'implication de la stratégie de colonisation de l'école décrite par Van Zanten (2012) dans le contexte français, émanant de parents vivant un décalage entre leur capital culturel et leur capital économique, l'un des parents au moins avant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire. Nos données ne nous permettent cependant pas de lier les stratégies parentales à l'implantation géographique de l'établissement scolaire. Par ailleurs, dans le contexte vaudois, même si des différences sociodémographiques considérables peuvent être constatées entre les établissements en fonction de leur localisation, c'est sans comparaison avec les ZEP qui sont au centre des constats de l'autrice.

Nous n'avons pas recueilli beaucoup de récits correspondant à ce cas de figure au sein de notre échantillon, ce qui peut se comprendre du fait des parcours migratoires considérés.

La situation de Zara est peut-être celle qui s'en rapproche le plus. Dans son cas, cela a pris pour ses parents la forme d'un soutien et d'une responsabilisation de leur enfant quant à ses choix. Elle perçoit cela comme une opportunité :

*J'ai eu de la chance d'avoir des parents qui m'ont toujours soutenue, quels que soient mes choix etc., enfin, c'étaient pas des parents qui me mettaient la pression. J'ai toujours eu... c'était peut-être l'avantage aussi, du fait qu'ils viennent, qu'ils soient issus de la*

*migration ... Au bout d'un moment, voilà, ils sont plus capables (Rire). Les contenus vont beaucoup trop loin pour eux. Donc peut-être c'est aussi ça qui m'a avantagée, dans tout ils m'ont toujours laissé un peu le choix de me débrouiller, d'être responsable. Et puis, c'est moi qui sais le mieux pour moi-même. Après, ils étaient là pour me soutenir dans mes choix. Donc ils m'ont dit : « lance-toi, lance-toi, t'essaies. Et si ça va pas, tant pis, on change ».*

Dans sa situation, la proximité avec l'institution scolaire est surtout assurée par la maman. C'est également le cas de Youcef, dont la mère, par son emploi dans le domaine de l'entretien au sein d'une école, a pu établir une proximité assez inédite avec le système éducatif et les enseignants :

*J'avais une mère extrêmement à cheval et en lien quasi constant, très régulier avec l'école. J'étais scolarisé un temps en maternelle et en primaire dans une école où ma mère travaillait. De fait le lien se faisait avec les enseignants parce qu'elles se croisaient quotidiennement. ... Ma mère comprenait un peu plus tout ce qui se jouait. ... C'est la maman qu'on conviait aux sorties scolaires, au musée, etc.*

Dans les propos de Judite, la délégation à l'enfant est liée d'une part au manque de disponibilité des parents, décrits comme travaillant beaucoup :

*C'est mon job. Eux, ils avaient leur job et ils m'ont expliqué que moi mon job c'était d'écouter en classe pour faire mes devoirs...*

Elle rapporte également un inintérêt pour ce qui pouvait être dit lors des réunions proposées par l'école :

*Ils y allaient pas vraiment, mes parents... ils trouvaient que c'était inintéressant. Ils trouvaient que de toute façon, ils savaient ce qu'ils allaient dire, ils avaient déjà une fille plus grande. Donc ils savaient à peu près où ils devaient aller et puis il y avait pas de raison pour laquelle assister à une conférence ou une réunion de parents.*

Ici, la proximité avec l'institution scolaire est également liée à la formation d'enseignante de la mère au Brésil et le peu d'implication dans la scolarité de Judite aboutit à une forte attente d'autonomisation de cette dernière.

Le dernier cas de figure correspond à une situation où un accompagnement de la scolarité coïncide avec une forte proximité de l'institution scolaire. Il se caractérise par un **accompagnement de la scolarité en collaboration avec l'école**. Avec la (sur)valorisation du système scolaire et la délégation des décisions aux enseignants, ils constituent les deux cas de figure les plus souvent présents dans nos données, les deux correspondant à une forte implication dans la scolarité de l'enfant mais différant du point de vue des ressources mobilisables ou mobilisées.

Les parents de Vesna, par exemple, ont cherché à accroître leur proximité avec l'école pour mieux accompagner la scolarité de leur fille :



*Donc l'école pour eux, c'est quelque chose de très important. Ils ne connaissaient pas l'institution scolaire ici en Suisse mais ils étaient toujours beaucoup intéressés que ce soit par l'intermédiaire des brochures que je recevais à la maison ou les entretiens qui étaient proposés à l'école. En particulier avec moi parce que je suis l'aînée. Ils étaient très assidus à comprendre la manière dont ça fonctionnait. Et... mon père a appris le français par lui-même et il a une vision d'apprendre les choses qui est... comment expliquer... il ne voit pas l'école comme accumuler les connaissances, mais une manière d'apprendre.*

Ce cas de figure peut également être rapproché de la stratégie de colonisation de l'école décrite par Van Zanten (2012).

C'est également le cas des parents de Salomé, eux aussi très présents et cherchant à avoir le maximum d'informations, malgré une difficulté certaine liée à la maîtrise de la langue de scolarisation :

*Ils demandaient beaucoup, s'il y avait quoi que ce soit, d'être tout de suite mis au courant. Ils étaient vraiment à toutes les réunions de parents. Enfin, ils demandaient beaucoup à être les deux en même temps et pas l'un ou l'autre. Et ça je me souviens pas mal d'ailleurs que mes enseignants me disaient qu'ils étaient peut-être un peu trop présents d'ailleurs. Enfin, ils étaient assez inquiets. Après, ce qui les frustrait beaucoup, c'est qu'à chaque fois, le niveau de langue, bah ils l'avaient pas. Et du coup, ils me disaient : « au niveau de la présence, on espère de faire le maximum ». Mais c'est vrai qu'au niveau de la langue, ils avaient pas tout compris en fait.*

Ce témoignage montre également qu'une forte présence des parents n'est pas obligatoirement bien perçue. Ici, les enseignants en font la remarque à l'élève. Nous relevons un paradoxe si l'on considère les plaintes récurrentes concernant la difficulté à faire venir certains parents à l'école.

Afrim qui se présente comme un élève sérieux et qui voulait participer décrit l'attitude de ses parents comme visant à maximiser sa réussite :

*Ils insistaient, ils étaient très stricts, très sévères pour les résultats scolaires. Ils voulaient vraiment que je sois au maximum de mes capacités pour que j'aie le plus loin possible. Donc vraiment ils me motivaient à faire de hautes études, etc.*

Les relations avec les enseignants sont qualifiées de très bonnes :

*Il n'y avait pas de barrage entre mes parents et les enseignants. Il y avait plus une collaboration tout simplement pour m'aider.*

Dans le cas de Nina :

*Ils savaient que l'école, ça joue beaucoup pour la suite, donc pour la vie professionnelle dans le sens qu'ils ont toujours dit que si on réussit à l'école... tant que l'école va bien, le reste va suivre. Donc le job qu'on avait était de réussir à l'école. Après, ils nous ont*

*toujours dit, dans le sens où c'est par rapport à nos capacités, qu'ils attendent toujours le meilleur de nous par rapport à ce dont on est capable.*

*Donc l'école était un enjeu important. Ils voulaient qu'on fasse la VSB pour voir toutes les possibilités. Je pense que c'est ce qu'ils attendaient surtout, c'est qu'on puisse, nous, choisir et pas que quelqu'un...*

A propos de la participation de ses parents aux sollicitations de l'école, elle ajoute :

*Ma maman est femme au foyer. Du coup elle y allait tout le temps et de temps en temps il y a mon papa qui venait. Ils ne venaient pas en même temps, en tout cas pas pour moi.*

Les éléments recueillis ne permettent pas d'assigner toujours clairement une situation à un cas de figure répertorié, et nous sommes conscient de l'aspect un peu caricatural de la démarche. Elle a néanmoins le mérite d'articuler deux dimensions permettant d'interpréter l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant.

Nous avons noté dans les récits portant sur le parcours scolaire que l'attitude des parents par rapport à l'école n'était pas figée.

D'une part, à plusieurs reprises, des participants ont évoqué une évolution dans le temps, notamment du fait de la scolarisation successive de plusieurs membres de la fratrie. C'est notamment le cas pour Juliana qui, se basant sur les propos de sa mère, constate une différence entre le type d'implication parentale entre la scolarité de son frère plus âgé et elle :

*Elle me disait que justement elle connaissait pas encore trop le système scolaire et que... elle m'a dit... enfin c'est ses mots, mais elle se laissait un petit peu faire et qu'il y avait beaucoup d'enseignants qui – d'après elle, c'est toujours d'après elle – cherchaient des problèmes un peu à mon frère, enfin qui avaient essayé de l'envoyer... je sais pas, chez des psychologues, puis qu'elle s'était rendu compte avec le temps qu'il avait pas vraiment de problèmes et que... voilà, elle m'a dit qu'elle aurait peut-être plus dû écouter aussi son fils et pas que les enseignants, parce qu'elle était très : ce que les enseignants disaient c'était juste et puis il y avait pas à redire. Et avec moi, elle a dit qu'elle a déjà été différente, qu'elle écoutait plus... enfin aussi ce que moi je disais et qu'elle prenait moins en compte, enfin ou en partie, ce que les enseignants lui disaient, voilà. En tout cas, ça pour la primaire, etc. Après, de ce que je me souviens en sept, huit, neuvième année, ouais les réunions... mes parents, ouais c'était un peu ça : ils m'écoutaient moi et ils écoutaient un peu les profs. Enfin ils étaient assez on va dire... enfin voilà, ils... ouais ils étaient partagés quoi. Ils écoutaient mon avis.*

Cet extrait d'entretien montre une nette évolution des modalités d'implication parentale. La scolarisation du frère aîné a permis de se familiariser avec le système éducatif mais également d'acquérir une certaine confiance en soi et une plus grande affirmation de soi de la part de la maman. La relation de confiance évolue (Conus & Ogay, 2018) et le processus d'acculturation ne touche pas que les pratiques langagières ou l'intégration de la culture locale (Gremion & Hutter, 2008).

D'autre part, l'attitude parentale n'est pas forcément la même au sein du couple. Des expériences différentes de la scolarité ou une maîtrise inégale de la langue de scolarisation amènent des distinctions dans l'implication. Par ailleurs, les tâches éducatives font souvent l'objet d'une répartition genrée.

Les paroles de Yousra illustrent bien cette différence, rattachée ici à deux expériences scolaires dans deux cultures différentes, le père ayant effectué sa scolarité en Algérie, et la mère, l'ayant accomplie en Suisse alémanique :

*Ils étaient quand même assez derrière nous. C'étaient des parents quand même très présents, très impliqués, qui suivaient bien où est-ce qu'on en était, ils étaient présents aux réunions de parents, vraiment assez impliqués. Après, je sais que bah ils avaient quand même une attitude différente vis-à-vis de l'école où mon père, il voyait la chose plutôt comme une institution un petit peu plus... je ne dirais pas qu'il respectait plus l'école que ma mère, mais ils avaient une autre vision de l'école. Bah lui en fait, en Algérie c'était quand même un peu plus strict et dur, et les enseignants, bah ils éduquaient un petit peu aussi les enfants. Enfin éduquer, en son temps c'était un peu... Voilà, mais il y a un autre rapport à l'école que ce que ma mère avait par exemple. Bah ma mère, s'il y avait un problème, elle était plus : « ah non, je ne suis pas d'accord » alors que mon père, il était un peu plus à se dire que c'était nous le problème ou à nous remettre, nous, en place plutôt qu'aller se plaindre.*

Un autre exemple est donné par Arlinda. Ici, la différence d'implication est davantage liée à la maîtrise de la langue :

*Alors, pour tout ce qui était de la scolarité, c'est plutôt mon papa qui s'en occupait, donc réunions de parents, entretiens avec les enseignants, c'était mon papa parce que c'est lui qui connaissait vraiment bien le français. Il a été baigné très tôt, en fait la langue n'a jamais été une barrière parce que voilà. Très tôt, il a commencé à travailler assez jeune, et donc il a appris le français assez rapidement. Mais du coup c'était important pour lui que les trois, on suive une bonne scolarité, qu'on aille le plus loin possible en quelque sorte. Mais il y a jamais eu vraiment non plus de pression, dans le sens où... enfin, il nous répétait souvent qu'on le faisait pour nous... enfin, que c'était vraiment... qu'on le faisait ni pour lui ni pour personne, mais c'était vraiment pour construire notre avenir à nous, ici. Et du coup, voilà, il suivait... pour lui en fait, il voulait pas forcément qu'on fasse de grandes études ou... voilà, il voulait juste qu'on soit quand même formés et qualifiés. Et sinon, avec l'école, bah il... enfin, je sais qu'il y a eu un rapport comme assez de confiance et de respect, donc vraiment confiance en la compétence des enseignants, confiance et respect pour l'institution de manière générale, parce qu'il a aussi toujours vu ce métier comme étant un métier... en fait un métier noble. ... Après, je pense aussi que... enfin, il connaissait le système quand même, comment ça marchait, mais est-ce qu'il connaissait vraiment de manière profonde comment ça allait ? Ça, je pense pas vraiment. Mais c'est aussi quelque part où il voulait pas trop aller parce que justement il y avait cette confiance au final. ...*

*Ma maman, elle est toujours restée un peu en retrait parce que la langue, c'était une barrière entre autres pour ma maman. Après au niveau des exigences, voilà, elle voulait quand même qu'on ait une bonne scolarité évidemment.*

Au-delà de possibilités d'implications différentes, cet extrait nous montre un consensus concernant l'importance accordée à la formation.

Si nous nous référons au modèle d'implication proposé plus haut, nous pouvons clairement positionner cette situation en regard d'une forte implication dans la scolarité de l'enfant. L'incertitude émise porte davantage sur une proximité de l'institution scolaire suffisante pour permettre d'en comprendre finement le fonctionnement et de mesurer de manière réaliste ses enjeux.

Les situations rapportées correspondent toutes à des personnes dont le parcours de formation, même s'il est émaillé d'incidents, de ruptures, de réorientations, est caractérisé par la réussite. Les cas de figure les plus présents peuvent donc très empiriquement être rapprochés de facteurs favorisant la réussite scolaire et éducative et la résilience. Il est probable qu'avec une autre population d'études, la répartition des situations à l'intérieur des quatre cas de figure pourrait être différente, mettant en évidence d'autres mécanismes, voire des facteurs de risque.

Nous relevons quelques autres tendances régulières dans les entretiens menés lorsqu'il est question de trajectoires de formation, d'éducation et de relation des parents et des enfants avec l'école. Parmi celles-ci, et proche des cas de figure caractérisés par une faible proximité des parents avec l'institution scolaire et une faible implication dans la scolarité de leur enfant, nous constatons parfois une délégation à l'enfant de tâches et de responsabilités qui devraient incomber aux adultes mais qu'ils ne parviennent pas à assumer, faute de connaissances langagières ou faute d'informations suffisantes sur le système éducatif. Si l'on considère la responsabilisation qu'implique cette délégation, elle peut jouer un rôle de facteur protection et inciter l'enfant à davantage d'autonomie. Elle peut cependant s'avérer plus négative si elle est trop présente et fait peser sur l'enfant des préoccupations qui devraient être celles des adultes, prenant alors la forme de facteurs de risques. En cela, la parentalisation illustre bien l'ambivalence entre risque et protection qui caractérisent certains facteurs (Perret-Clermont et al., 2004).

### 2.2.3.1 Parentalisation

La parentalisation, au sens de Bossuroy et Jouve (2021), correspond à une aide apportée par l'enfant sur le plan fonctionnel. Celui-ci garde son statut d'enfant même si, dans certaines circonstances d'interaction sociale, il prend une place normalement dévolue à ses parents. Cette parentalisation, qui peut être plus ou moins importante, est par exemple mentionnée par Afrim, qui a servi dans ses premières années de scolarité de traducteur en français jusqu'à ce que ses parents maîtrisent suffisamment la langue :

*Ça arrivait même que s'il fallait écrire des textes en albanais, c'étaient mes parents qui s'occupaient et pour des textes en français, c'était moi qui écrivais. Donc on avait vraiment séparé les tâches.*

Nia a joué ce rôle par rapport aux connaissances sur le système éducatif et aux options liées à l'orientation en fin de primaire. Nous avons pu mettre en évidence plus haut les risques liés à ce cas de figure :

*C'est moi qui avais les informations et je les transmettais à mes parents. Puis des fois, même moi j'étais encore petite, donc au final, peut-être que je me trompais ou je ne connaissais pas toutes les opportunités que j'avais.*

Elhili se souvient des responsabilités prises au sein de la famille, liées à sa meilleure maîtrise de la langue qui l'amenait à aider ses parents dans des démarches administratives. Elle manifeste le sentiment d'avoir dû jouer précocement un rôle d'adulte :

*C'est pour ça que j'ai l'impression souvent, quand on me dit de parler de l'adolescence, ben j'ai pas l'impression d'avoir vécu une adolescence j'ai vraiment l'impression d'avoir sauté une étape de l'adolescence et je suis devenue quelqu'un d'adulte assez rapidement, parce qu'on a beaucoup plus de responsabilités. Souvent je me souviens, quand on avait 12 ans, mon papa m'amenait des feuilles de facture des assurances, ou comme ça, il nous disait de traduire et c'est pas évident, parce qu'à 12 ans on maîtrise pas forcément très très bien le français, c'est des mots qu'on n'utilise pas forcément à l'école, et puis bon on devait traduire des trucs mais, ouais, donc, on saute tout de suite dans le monde adulte. Ca, c'est quelque chose qui m'avait marquée quand même.*

Dans certaines situations, cette parentalisation peut octroyer un pouvoir que l'enfant ne devrait pas posséder au sein de la relation école-famille et contribuer à maintenir une distance entre les parents et l'institution scolaire. C'est notamment de cas dans ce que nous rapporte Lya :

*Quand je suis devenue fluente en français et quand il y avait les réunions des parents, bah en fait ils me demandaient : « mais est-ce que ça va à l'école ? » ; « est-ce qu'on a besoin de venir à la réunion ? » Et moi je leur disais : « bah moi ça va, il y a tout qui se passe bien » ; « si vous voulez y aller, allez-y ». Mais moi, de toute façon, en fait je ne savais même pas de quoi il s'agissait vraiment de la réunion des parents, alors je ne pouvais pas savoir mieux. Mais du coup, il me semble qu'ils ne sont pas... ouais, ils ne sont plutôt pas venus en fait durant ma scolarité.*

Nous avons évoqué ici un certain nombre de caractéristiques des trajectoires de formation et de l'implication parentale de familles issues de la migration. Certaines d'entre elles ont pu jouer un rôle de facteur de risque, c'est notamment le cas de la faible proximité des parents envers le système éducatif, ou encore de la parentalisation, dont il est fait mention ci-dessus. Comme nous l'avons vu également, et considérant l'entier de la scolarité de ces futurs étudiants en dernière année de formation, des facteurs de protection ont favorisé une résilience certaine. Nous souhaitons évoquer, pour achever ce point, quelques autres facteurs de protection cités par les répondants pour leur rôle dans la réussite de leur parcours de formation.

## 2.2.4 Autres facteurs de protection

### 2.2.4.1 Le type d'éducation reçue au sein de la famille

Lorsque nous interrogeons les futurs enseignants sur les facteurs qui ont contribué à leur réussite scolaire, la mobilisation parentale autour de la scolarité est donc fréquemment citée. Nous notons que, dans la plupart des cas, le type d'éducation au sein du microsystème familial (Bronfenbrenner, 1979) était plutôt strict et exigeant, en cohérence avec l'importance accordée à la scolarité et à l'accomplissement des tâches à domicile.

Les témoignages mettent souvent en évidence une éducation plutôt exigeante en ce qui concerne la réalisation des devoirs scolaires. Ainsi, pour Annik qui qualifie l'éducation reçue de stricte, mais qui souligne également l'évolution du style parental en lien avec l'acculturation à la société d'accueil :

*On était toujours obligés de travailler, donc réviser, on ne pouvait pas partir quand on voulait. En tout cas c'est strict parce qu'en plus, ils sont arrivés avec leurs règles de là-bas, donc voilà ils sont arrivés avec leurs idées de là-bas, enfin vraiment c'était un peu difficile des fois. Mais ils ont quand même su s'adapter, je trouve, puis progresser malgré que voilà, maintenant ça fait 20 ans que je suis là, mais... Du coup, ils se sont plus peut-être intégrés, mais c'est vrai que comme c'est un pays musulman en plus le Kosovo, donc ils n'avaient pas forcément les mêmes idées, ils n'étaient jamais forcément sortis de là. Et bah là, ils arrivent ici, ici c'est très différent quand même la Suisse : plus de droits, on ne se comporte pas de la même manière. En plus, au départ ils n'osaient pas trop dire qu'ils étaient musulmans parce qu'ils avaient des a priori et d'autres personnes qui avaient dit qu'il ne fallait pas dire qu'on était musulmans... Mais non, ça va... ouais, je dirais stricte, stricte.*

L'importance de la culture d'origine sur la conception de l'éducation, au sens où Conus et Ogay (2014) l'entendent lorsqu'ils parlent d'ethnothéories, est bien mise en évidence ici.

C'est également le cas pour Belina, qui quant à elle met en évidence des différences entre ses deux parents, liées à une éducation genrée mais également plus ou moins religieuse :

*C'est mélangé en fait. Mon père, il a une éducation, pour lui c'est très... il a eu beaucoup cette relation avec ses filles où c'était : il faut discuter, la discussion prime sur tout. Donc quand on a un problème, on en discute ; quand on n'est pas bien, on en discute ; quand on est bien, on en discute. Donc pour mon père c'était : peu importe la situation, il faut s'asseoir, il faut discuter. Ma mère, au début, ce n'était pas trop ça. Du coup c'est vrai qu'avec ma mère, au début c'était plus compliqué parce que pour elle, ce n'était pas forcément la discussion qui primait sur tout. À savoir que mon père, il est beaucoup plus sur l'éducation albanaise à proprement parler et que ma mère elle est musulmane... bon, mon père aussi est musulman, mais ma mère elle le pratique vraiment. Du coup pour ma maman, c'était plus une éducation musulmane.*

Belina parle aussi d'une éducation exigeante et visant à responsabiliser par rapport aux tâches scolaires, même tardivement dans le cursus de formation. Elle en parle d'ailleurs au présent :

*Ils sont très exigeants. Encore aujourd'hui hein, très exigeants. Et d'ailleurs je vois, moi maintenant je suis très exigeante avec moi-même aussi. Donc oui, bah je vois avec mes sœurs hein. Certes, exigeants. Ils ne sont pas exigeants sur les notes, forcément le fait d'avoir [la meilleure note], mais exigeants sur le fait de travailler. S'ils voient que tu sors chaque vendredi soir et qu'ils ne te voient pas travailler, ils vont être là : « Bon bah, tu es sorti un vendredi soir, OK. Maintenant ce vendredi, tu travailles ».*

Ce type d'éducation rejoint le style parental appelé « démocratique » par Deslandes et Royer (1994), caractérisé par un haut niveau d'engagement parental, un encadrement très présent et un encouragement à l'autonomie, et qui semble, selon les auteurs, le plus favorable à la réussite scolaire et éducative. C'est le type d'éducation qui apparaît le plus souvent dans nos données.

Comme le montrent les deux extraits d'entretiens rapportés ci-dessus, les participants font aussi souvent état d'une évolution du style parental dans le temps, soit liée à l'éducation successive de plusieurs enfants de la fratrie, soit rattachée au processus d'acculturation de la famille et à la prise en compte progressive de caractéristiques éducatives rattachées culturellement à la société d'accueil.

Moguéro et Santelli (2012) mettent en évidence la place particulière de l'aîné dans les fratries nombreuses. Leurs considérations se trouvent confirmées par exemple par Mariam, qui constate l'influence d'avoir été l'aînée de cinq enfants :

*Il faut savoir que j'ai quatre frères et sœurs et que j'étais l'aînée, donc j'avais aussi ce rôle un peu d'être l'exemple. Et oui, j'ai toujours ressenti que j'avais une éducation un peu différente. Je sortais un peu moins...*

Le rôle de l'aînée est également mentionné par Bardhana, qui reconnaît l'aide particulière apportée par sa grande sœur :

*Je me suis beaucoup aidée de ma sœur. Ouais, j'ai beaucoup pris exemple sur elle en fait. Je n'ai pas trop réfléchi, moi, ce que je voulais faire, je l'ai un peu suivie. Puis au final, c'était un bon exemple parce qu'elle aussi a fait le gymnase. Puis là elle est aussi en études supérieures. Du coup, je pense que ma sœur m'a beaucoup influencée, mais en bien.*

Les paroles de Selan résument bien un style parental démocratique et valorisant la scolarité. Pour elle, l'éducation reçue était :

*Plutôt en lien avec l'éducation pour la réussite scolaire. Ça a toujours été la priorité. Tant mieux d'un côté, parce que je n'ai pas eu de pression ou je n'ai pas dû toujours aider ma mère par exemple pour accueillir les invités. Disons que chez nous la femme... maintenant ça change un petit peu mais...il y a toujours cet aspect « tu dois rester à la maison, faire la cuisine... ». J'ai toujours pu faire mon sport, toute ma vie quoi.*

Ici, l'objectif éducatif est clairement émancipateur, et vise à privilégier la scolarité en faisant le choix de ne pas perpétuer un modèle culturel d'assignation féminine aux tâches ménagères.

Les réponses apportées à la question portant sur le style éducatif montrent donc, chez nos participants, des caractéristiques réputées pour favoriser la réussite scolaire et éducative. Il est raisonnable, comme l'affirment Terrisse et al. (2018), de considérer le rôle de facteur de résilience joué par cette variable pour contribuer à un parcours de formation marqué par la réussite malgré l'exposition à de fréquents incidents que nous avons rapportés plus haut.

#### 2.2.4.2 Des facteurs de protection liés à la personne

Les réponses à nos questions portant sur d'autres facteurs de protection étant intervenus durant le parcours de formation font également fréquemment référence à des qualités intrinsèques à la personne. Cette attribution de la réussite à des variables relevant de l'ontosystème (Belsky, 1980) est même parfois mentionnée comme première réponse, d'autres variables, liées à d'autres niveaux écosystémiques, apparaissant en deuxième lieu.

Certains participants lient spontanément le développement de qualités individuelles qui ont favorisé leur parcours de formation à d'autres variables externes, notamment familiales. Par exemple, Carmen lie le développement de caractéristiques personnelles, ayant contribué à l'achèvement d'un parcours particulièrement long et indirect, à son « parcours de vie » qui a contribué à donner du sens à l'effort consenti pour se former :

*Je pense que c'est mon parcours de vie. Je pense mon parcours privé. Enfin je sais pourquoi moi j'étais à l'école, pourquoi, enfin, par rapport à mon propre parcours ce que ça m'a amené en fait d'avoir eu ce parcours-là. Le fait que toutes les portes ne puissent pas être ouvertes à un certain moment mais aussi le fait qu'on puisse dédramatiser.*

Son témoignage fait écho aux considérations de Anaut (2006) concernant le rôle de l'école et de la formation comme facteur de résilience face à des situations familiales ou sociales perturbées.

Yousra, quant à elle, lie les qualités personnelles qui ont contribué à sa réussite à l'éducation qu'elle a reçue :

*Je pense quand même beaucoup mon éducation parce que j'ai quand même eu une éducation très stricte, des limites très... enfin très claires. Et puis je pense aussi, ça a fait que j'ai eu aussi un caractère et puis une personnalité très persévérante et puis ambitieuse. Je suis quand même quelqu'un, quand je sais ce que je veux, je le fais à fond. Je me donne les moyens de le faire même si c'est difficile. Mais ça, c'est beaucoup mon éducation qui a fait que je suis aussi devenue comme ça.*

Ses paroles rejoignent les considérations faites plus haut concernant le type d'éducation reçue et illustrent la combinaison de facteurs de résilience internes et externes à la personne et dont l'interaction avec des facteurs de risque, dans le modèle de protection décrit par Terrisse et Larose (2001), agissent sur l'adaptation de l'individu. Ici, les ressources mobilisées sont tant familiales, l'éducation stricte, que personnelles, certains traits de caractère.



En premier lieu, considérant l'absence de possibilités d'aide au sein de la famille pour accompagner sa scolarité et celle de ses frères, lorsqu'on lui demande ce qui a joué un rôle de protection dans son parcours de formation, Selan nous dit :

*Je dirais : moi-même. Parce que mes parents n'ont jamais pu m'aider au niveau des devoirs et de ce genre de choses. Avec mes frères des fois on essayait de... moi je demandais à mon frère de me faire réviser mon voc, ce genre de chose, j'essayais de les aider, mais pas non plus tout le temps parce qu'il fallait bien que je fasse mes devoirs aussi. Mais je dirais qu'à ce niveau-là j'ai dû me débrouiller toute seule.*

Sa réponse fait surtout référence à l'aide pour la réalisation des devoirs scolaires et montre également l'importance de la fratrie, par ailleurs mise en évidence dans le cadre de l'enquête TeO pour sa capacité à pallier certaines difficultés parentales (Brinbaum et al., 2015; Muguérou & Santelli, 2012).

Elhili mentionne également en premier lieu son propre rôle, bien qu'elle le lie à l'attention portée à la scolarité par ses parents mais à leur incapacité à s'y investir davantage :

*Ben c'est, c'était à moi de prendre la démarche, de travailler, de trouver de l'aide, comme ça. C'est vrai que mes parents ils étaient quand même derrière à me soutenir en disant « c'est bien de travailler, il faut avoir un bon métier pour bien travailler dans sa vie » mais ils ne pouvaient pas m'aider plus que ça vu qu'il y avait la barrière de cette langue. Du coup c'était vraiment à moi de... oui, de faire... C'est ça que je dis tout le temps à mes copines, de faire des, de trouver des idées d'adulte.*

Nous retrouvons ici une autre trace de la parentalisation dont nous avons fait mention à son sujet. Ce phénomène ne semble pas avoir été préjudiciable.

Pour Nina, c'est clairement son travail qui est à l'origine de sa réussite :

*Je ne sais pas. Pour moi, c'est comme ça. C'est dans le sens que j'ai travaillé pour, en fait. Donc, j'ai vraiment beaucoup travaillé pour pouvoir réussir parce que je n'ai pas de facilité à l'école. Je dois tout apprendre par cœur pour pouvoir me souvenir des choses, donc c'est vraiment un gros travail pour que je puisse réussir. Donc je pense que c'est le travail. C'est le travail vraiment quand on regarde.*

Une certaine facilité pour les études fait également partie des variables personnelles parfois évoquées. Bardhana, qui relevait précédemment le rôle important joué par sa sœur aînée, ajoute : « *Je ne voudrais pas être prétentieuse, mais j'ai des facilités* ».

C'est aussi le cas de Juliana qui admet que, face au manque d'aide à disposition pour sa scolarité et au refus de ses parents de recourir à une aide externe, son parcours aurait été différent si elle n'avait pas connu une certaine facilité :

*Je sais pas, bah déjà je pense que j'ai pas trop de grosses difficultés à l'école parce que j'ai l'impression que si j'avais eu de grosses difficultés, je pense que ça aurait été plus difficile quand même.*

Si les participants relèvent des qualités personnelles pour le rôle qu'elles ont joué dans le mécanisme de résilience qui leur a permis d'accéder à une formation de type universitaire, ils mentionnent également massivement l'importance de certains enseignants, comme nous l'avons évoqué plus haut, ainsi que celle du soutien parental et de l'éducation reçue. D'autres facteurs de protection apparaissent également, de manière moins fréquente, comme l'entourage plus large, les amis, ou encore les conditions de logement. Emilie résume un peu tout cela en évoquant les facteurs de résilience qui ont fonctionné dans son cas :

*Mon entourage, je pense, beaucoup. Le soutien, que ce soit la famille, les amis, le fait aussi que j'avais une maison, je pouvais étudier, si j'avais besoin de calme. Enfin j'ai un appartement, mais dans le sens, un endroit paisible, si j'avais besoin d'étudier, j'ai eu toutes les conditions quoi. ...*

*Je suis peut-être douée, je m'accroche mais je pense que je me suis accrochée parce que j'avais aussi des gens, je sais que si je tombais, disons, ils étaient là pour me rattraper. ... Les trois dernières années du coup, 7-8-9, j'ai une prof de français qui vraiment m'a poussée.*

Cet extrait met en évidence différents niveaux écosystémiques et illustre bien la synthèse des facteurs de résilience proposée par Häfeli et Schellenberg (2009) en réunissant plusieurs des catégories proposées par les auteurs : la personne (ontosystème), la famille (microsystème), l'école et les enseignants (microsystème) ainsi que les interactions au sein de ces systèmes incluant les groupes de pairs (mésosystème).

Nous avons conscience, après la présentation des parcours biographiques et de formation et les premières analyses effectuées, que le choix de la profession d'enseignant, pour un certain nombre des participants à la recherche en tous cas, n'a pas été un premier choix ou est intervenu dans le contexte d'une trajectoire de formation, certes marquée par la réussite et influencée par des facteurs de résilience, cependant souvent peu linéaire. Notre questionnement relatif au choix de la profession demeure pertinent même s'il investit d'autres dimensions que celles, présupposées en début de recherche, d'un engagement militant et révélateur d'une intégration suffisamment forte pour engendrer le désir de jouer, en tant que personne issue de la migration, un rôle de transmetteur de la culture scolaire du pays d'accueil. Les raisons invoquées pour ce choix de profession, et donc de formation, même si elles ne se démarquent pas particulièrement des résultats de la recherche mis en évidence notamment par Girinshuti (2017, 2020) ou par Charles et Legendre (2006) méritent cependant d'être abordées sous d'autres angles. Le prochain point traitera de cette thématique.

### 2.3 Le choix de la profession

Nous avons traité précédemment des caractéristiques des parcours qui ont permis d'accéder à la formation à l'enseignement primaire à la HEP, et en particulier du caractère discontinu des trajectoires de formation. En règle générale cependant, et concernant la formation à l'enseignement primaire spécifiquement, l'accès aux études de Bachelor étant lié à l'obtention d'une maturité en fin de secondaire II, les trajectoires directes sont plus nombreuses que pour les autres formations à l'enseignement (Girinshuti, 2017). La tendance relevée dans notre échantillon composé exclusivement de futurs enseignants issus de la migration montre

cependant une forte proportion de parcours non linéaires, ce que nous avons expliqué, du moins partiellement, par les écueils rencontrés dans leur parcours scolaire, notamment du fait de l'orientation en fin de scolarité primaire ou en raison de choix précédents non aboutis.

Les formations à l'enseignement, professionnalisantes par définition, associent choix du métier et choix de la formation. En particulier le choix de devenir enseignant au primaire précède l'entrée en formation, celle-ci étant spécifique à la profession. Indépendamment des considérations sur la trajectoire de formation, nous avons interrogé les participants sur les raisons de ce choix. Nous verrons que pour un certain nombre d'entre eux les deux dimensions sont indissociables.

### 2.3.1 Les raisons du choix et son origine

Même si nous relevons des spécificités qui semblent liées à la nature du groupe étudié, notamment la grande proportion de parcours indirects amenant au choix de la formation à l'enseignement, ce choix se retrouve lié à des variables mises en évidence de manière générale dans la littérature pour les enseignants du primaire. Ainsi, les expériences de socialisation primaire, de socialisation primaire spécifique et de socialisation anticipatrice (Charles, 2012; Girinshuti, 2020) sont très fréquentes, de même que la mention d'intérêts très précoces pour la profession. Si la socialisation primaire est caractérisée par un rapport positif du sujet avec l'institution scolaire, la socialisation primaire spécifique est relative à un cadre familial ayant favorisé cette relation positive et est caractérisée par la présence d'au moins un parent salarié de la fonction publique, voire enseignant. La présence d'enseignants qui ont contribué à une vision valorisée de l'école participe également à la socialisation primaire spécifique dans un phénomène de continuation (Lortie, 2002). Cette socialisation primaire spécifique précède la socialisation anticipatrice, qui, quant à elle, fait référence à des expériences avec des enfants, telles que l'accompagnement de camp, l'aide pour les devoirs, le babysitting, etc.

Pour Adana, le choix est clairement mis en lien avec une expérience de socialisation primaire :

*J'ai été inspirée par mes profs de 7-8-9, en particulier un prof, le prof principal. Il était là en mathématiques et en sciences, on le voyait assez souvent. Il était très bienveillant, très gentil, il prenait les élèves comme ils étaient, avec leurs difficultés, leurs nationalités... Il les respectait tous, il faisait vraiment en sorte de pousser tout le monde. C'était une de mes inspirations. J'ai eu aussi les discussions avec mes parents, qu'est-ce que je veux faire, où je veux me retrouver, et l'enseignement revenait chaque fois. Et ils étaient contents que je choisisse quelque chose qui suscite de nouvelles études. Et puis je suis allée aussi un peu dans leur sens.*

Sa trajectoire de formation est linéaire, ce qui est plutôt rare dans notre échantillon, et le choix du métier est un choix direct, si s'inscrit dans une idée de continuation d'une expérience particulièrement positive au secondaire I, mais également en lien avec une perception positive de ses parents quant à la réalisation d'études et à ce choix en particulier.

Des expériences de socialisation primaire sont également présentes en lien avec des choix de la formation d'enseignant comme deuxième choix. Ainsi Vesna a connu des échecs universitaires en médecine puis en HEC avant de s'orienter vers la HEP.

Il y a un certain pragmatisme dans ce choix, elle dit à ce propos : « *La seule formation qui était ouverte après mon échec définitif c'était la HEP* ». Il s'agit donc d'une trajectoire indirecte vers l'enseignement, ainsi que l'identifie Girinshuti (2020). Mais au-delà de ce qui pourrait sembler être un choix par défaut, elle nous révèle également des motivations familiales à envisager ce choix professionnel :

*Ma maman est éducatrice de l'enfance et elle faisait aussi une formation pendant mon année sabbatique avant la HEP et c'est vrai qu'elle m'a beaucoup motivée, à me dire, à essayer cette formation à la HEP. ...*

*Mon père a toujours apprécié le métier d'enseignant. Lui-même voulait devenir enseignant mais il n'a pas eu beaucoup de choix puisqu'il est venu en Suisse et qu'on ne lui a pas donné beaucoup de choix. Et puis ma maman aussi en fait elle était enseignante (rire). En Macédoine elle était enseignante en éducation au sport et aujourd'hui elle est éducatrice de la petite enfance.*

Cette socialisation primaire s'accompagne également d'une socialisation anticipatrice qui s'est déroulée au sein de la fratrie dont elle est l'aînée :

*Et puis, ayant aussi trois petites sœurs, j'étais toujours là pour les aider. Mon père me disait tout le temps : étant donné que je suis passée par la même scolarité, je suis la plus apte à les aider, à comprendre ce qu'on attend de nous à l'école, ce qu'elles doivent apprendre ou non. Donc c'est aussi une forme d'habitude que j'ai prise, à leur enseigner des choses. En fait, j'ai l'impression que c'est venu tout seul aussi, un peu une forme de vocation.*

Cet exemple montre bien une conjonction de facteurs (Charles, 2012) qui contribuent au choix de la profession.

La situation de Charlotte relève clairement d'un choix de l'enseignement comme second métier, caractérisé par un premier métier en lien avec l'enseignement (Girinshuti, 2017).

Son premier métier dans le domaine du marketing lui a permis de se rendre compte de son intérêt pour la formation. A ce propos, elle nous dit :

*En fait l'intérêt pour l'école d'un point de vue professionnel m'est venu assez rapidement après parce que je me suis rendu compte que j'aimais bien transmettre du savoir. Dans le cadre de mon travail j'ai eu à faire ça à plusieurs reprises. Pas comme dans une salle de classe mais avec des adultes [formation en entreprise]. C'est quelque chose qui me plaisait beaucoup.*

Pour elle aussi, ainsi que Charles (2012) le met en évidence, plusieurs formes de socialisations accompagnent ce choix. Tout d'abord une socialisation anticipatrice :

*J'ai eu l'occasion de faire un travail d'été où j'encadrais des enfants, je donnais des cours de tennis. C'était un rapport que j'aimais assez. Du coup je trouve plus mon compte dans le rôle de l'enseignant que dans le rôle de celui à qui on enseigne.*

Des enseignants rencontrés dans la première partie de sa scolarité ont également joué un rôle dans la socialisation primaire spécifique :

*Une enseignante primaire que je n'oublierai jamais, elle était très chouette, très humaine, on a gardé un contact longtemps après. Il y avait un prof de latin qui avait des méthodes très nouvelles à l'époque. Il avait des méthodes un peu révolutionnaires d'apprentissage, ça marque et positivement parce que c'était sympa même si le latin était une matière que je détestais par-dessus tout.*

Les étudiants interrogés ne mentionnent pas spontanément ou systématiquement les deux formes de socialisations, mais des références à au moins l'une de ces formes concerne les deux tiers d'entre eux. En matière de socialisation primaire spécifique (Charles, 2012), ce sont souvent des enseignants marquants qui sont mentionnés.

Teresa parle d'une enseignante qui est intervenue précocement dans son parcours scolaire et qui est restée présente tout au long de son parcours de formation :

*En première et 2ème primaire. Et du coup j'avais gardé contact avec cette dame et c'est à peu près pour ça que j'ai viré dans l'enseignement au lieu de l'enseignement du sport.*

Dans le cas de Belina, l'élément déclencheur du choix est une enseignante de l'école primaire qui a dit à son père, lors d'un entretien, que l'enseignement pourrait lui convenir :

*Par rapport à l'envie d'être enseignante, c'était... c'est mon enseignante de... donc aujourd'hui ça équivaut à la 7H, qui avait dit à mon père lors d'un entretien où j'étais présente aussi, elle avait dit à mon père que j'avais beaucoup d'éléments qui pouvaient correspondre au rôle de l'enseignant. Elle disait : « Je la verrais bien enseignante, votre fille ». Et puis c'est à partir de là en fait où j'ai commencé à me poser des questions aussi. Et je me suis dit : « ah ouais, si elle dit ça, peut-être que c'est vrai, peut-être que je devrais être enseignante ».*

Pour d'autres participants à la recherche, c'est la présence d'un parent enseignant qui est évoquée, ce qui représente par ailleurs la première source de socialisation primaire spécifique, toujours si l'on se réfère à Charles (2012).

Par exemple, Annik nous dit :

*Déjà c'est mon papa, comme il était enseignant, il me parlait toujours de son métier. Et puis il y avait aussi un stage que j'ai fait quand j'étais toute jeune, c'était mon premier stage, je crois, dans une école en tant qu'enseignante et puis j'avais aimé, et puis je me suis dit : « ah bah c'est ça que je veux faire ».*

La proximité avec l'institution scolaire liée à la profession de son père lorsqu'il était au Kosovo se concrétise par un stage effectué alors qu'elle est encore en cours de scolarité obligatoire, et qui va contribuer à jouer un rôle de socialisation anticipatrice.

Le cas de figure est assez semblable pour Elhili :

*Pendant longtemps je voulais devenir dentiste. Après j'ai fait un stage en dernière année d'école obligatoire, 2 jours dans une classe primaire. Finalement j'avais bien aimé. Après j'étais un peu dans le doute, et finalement j'ai pris une année sabbatique après le gymnase et là je me suis dit « j'aimerais bien devenir prof ». Je pense aussi, cette idée... ma grand-maman était enseignante au Sri Lanka. C'était un métier qui était valorisé dans la famille.*

La présence d'une grand-mère enseignante a favorisé une relation positive avec l'institution scolaire, et on peut émettre l'hypothèse que cette proximité a influé sur le choix d'un bref stage en fin de scolarité obligatoire dans une classe primaire. Nous retrouvons donc, ici aussi, les deux formes de socialisation.

C'est encore le cas de Céleste, dont le père était enseignant en Côte d'Ivoire : « *Je pense que j'ai eu envie de faire comme mon papa qui était enseignant. Donc l'objectif de base était de faire l'université et après, enseigner* ». Sa trajectoire de formation a cependant été indirecte puisque son premier projet était d'enseigner au secondaire, ce qui demande une formation académique (Bachelor ou Master) à l'université avant la formation pédagogique à la HEP. C'est un échec définitif à l'université qui l'a amenée à se réorienter vers l'enseignement primaire. Le choix de se former pour l'enseignement était donc préexistant, mais le choix du degré primaire est davantage lié pragmatiquement aux incidents qui ont marqué son parcours de formation universitaire.

Les expériences rapportées qui correspondent de notre point de vue à de la socialisation anticipatrice (Charles, 2012) sont variées. Pour certains, elles sont en lien avec un goût affirmé pour s'occuper d'enfants lorsqu'ils étaient plus jeunes, que ce soit dans le cadre familial restreint (petits frères et sœurs) ou élargi (cousins ou cousines), ou sous forme de babysitting.

Alva a expérimenté des formes de socialisation anticipatrices dans le cadre familial. Nous voyons que la position d'aînée, dont certaines particularités ont été mises en évidence par Moguérou et Santelli (2012) peut aussi contribuer à la socialisation anticipatrice.

*J'ai beaucoup de cousins/cousines petits, donc peut-être que... (Rire) j'aime bien jouer avec eux, leur apprendre des choses... ouais. Puis avec mon frère peut-être en fait, c'était ça, à la maison j'adorais faire la maîtresse à mon frère, pour faire ses devoirs, je lui faisais des corrections, je lui mettais des notes.*

Louise a une expérience assez semblable et nous dit à ce propos que son intérêt pour les enfants plus jeunes remonte à la naissance de sa sœur :

*En fait ma petite sœur c'était mon élève. Moi je voulais toujours lui enseigner ce que j'apprenais à l'école. J'aimais bien déjà retransmettre mes savoirs et je faisais déjà de*

*l'aide aux devoirs avec des plus jeunes, j'aidais quand même déjà ma sœur et quelques... ses petits camarades, parfois je les aidais pour leurs devoirs parce qu'ils venaient à la maison. Je me suis dit « Je pense que je vais faire ça finalement ».*

Elle a également obtenu un diplôme d'animatrice pour les centres aérés à l'âge de 16 ans. Ce type d'expérience d'encadrement d'enfants est aussi partagé par Mariam qui, au même âge, a été monitrice de natation.

Elle va par ailleurs multiplier les expériences auprès d'enfants issus de la migration dans un cadre associatif.

*J'étais payée par la ville. Et du coup, pour les enfants c'est gratuit et les parents c'est gratuit. Et très souvent c'était 100 % des enfants issus de la migration. Les parents ne parlaient pas assez français, donc j'étais vraiment là pour faire le lien ... Et ensuite, j'ai fait les devoirs surveillés pendant au moins huit ans.*

Elle a aussi un statut de remplaçante depuis cinq ans, ce qui lui permet de connaître de nombreux établissements scolaires et qui l'a familiarisée avec l'école bien avant le début de sa formation.

La possibilité d'effectuer des remplacements avant de débiter la formation en enseignement est liée à des trajectoires indirectes préalables passant généralement par d'autres voies d'études universitaires ou qui ont connu une période d'interruption d'études. Elle ne concerne pas les étudiants qui ont pu enchaîner le gymnase et la HEP. Certains ont cependant eu l'occasion de réaliser des remplacements en parallèle de leur formation à l'enseignement, ce que nous ne considérons plus comme une expérience de socialisation anticipatrice.

Ania, qui est venue de Pologne pour s'installer en Suisse à l'âge de 22 ans afin de faire des études universitaires, s'est vu confier rapidement des remplacements. Pour elle, ce sont ces expériences qui sont en partie à l'origine du choix du métier :

*J'ai fait beaucoup de remplacements. Au départ, des remplacements ponctuels dans les primaires à Genève. Et ensuite, on m'a confié un remplacement de longue durée assez rapidement. C'était une expérience assez dure parce que je connaissais vraiment rien de l'école suisse. Mais j'avais pas envie de m'arrêter à cette difficulté, je dirais pas échec, mais à cette difficulté. Et j'ai continué à faire des remplacements de longue durée et j'ai adoré ce métier. Donc après je me suis dit : « bon, vu que j'adore ce métier, que mes collègues m'apprécient, que ça se passe bien », je me suis demandé pourquoi je me mettais moi-même des limites à cause de mon origine. Et je me suis dit : « bah voilà, je vais me lancer ».*

Elle retourne ensuite à l'université pour un diplôme en didactique du français langue seconde et enseigne quelques années dans les structures pour adultes allophones. En parallèle elle participait à l'organisation d'ateliers pour des enfants issus de la migration, ce qui a également contribué à sa socialisation anticipatrice :

*Quand je travaillais comme formatrice de français langue étrangère, j'enseignais le français surtout aux adultes. Mais pendant les vacances scolaires, on organisait des ateliers pour les enfants. C'étaient souvent les enfants des expatriés qui travaillaient à*

*Genève. Et j'ai beaucoup aimé ce travail avec les enfants. Et c'est peut-être... c'était un premier déclic pour moi, car je ne me voyais pas du tout enseignante.*

Elle mentionne ainsi une deuxième raison de ce choix. Ania nous dit également avoir beaucoup d'enseignants dans sa famille. Cependant, selon elle, cette situation ne l'a pas incité à choisir cette profession de manière précoce, et n'a pas joué un rôle de socialisation primaire spécifique (Charles, 2012). C'est même un peu l'inverse qui est décrit, en lien avec la reconnaissance du métier d'enseignant dans son pays d'origine qui est moins bonne qu'en Suisse : « *Dans ma famille, il y a beaucoup d'enseignants, et pour moi c'était pas vraiment une voie intéressante* ».

Enfin, le fait d'avoir elle-même deux enfants scolarisés à l'école primaire est également mentionné comme un troisième élément déclencheur du choix d'envisager une reconversion professionnelle dans l'enseignement primaire.

Contrairement à Ania, certains participants font part d'une attirance très ancienne pour le métier, sans la mettre nécessairement en lien explicite avec une expérience de socialisation primaire spécifique. Nous pouvons cependant formuler l'hypothèse que si ce choix – certains parlent de vocation – est ancien, il n'a pu émerger qu'en lien avec une expérience personnelle positive de la scolarité, correspondant à une forme de socialisation primaire (Girinshuti, 2017). Parfois, ce choix ancien est assorti d'une volonté d'offrir à d'autres enfants des opportunités dont les futurs enseignants ont pu eux-mêmes profiter. C'est notamment le cas de Yasmine, elle aussi en reconversion professionnelle, qui s'identifie aux élèves qu'elle rencontre en banlieue lausannoise :

*Pour moi, c'est très important, j'ai eu la chance de pouvoir y arriver, et ça c'est vraiment une des raisons pour laquelle j'ai choisi aussi ce métier. C'était ce que je voulais faire il y a 20 ans. Et vraiment, bah j'aime beaucoup les enfants. Et j'aimerais vraiment essayer de leur donner la chance... bon, moi je... même si j'idéalise, mais j'aimerais vraiment me dire que... voilà, si je peux les aider, moi en tout cas je n'aurais pas ce genre de discours puisque par exemple, les enfants de \*, bah je les... ils me touchent parce que c'est moi. Moi je parlais pas français, je viens de là-bas, j'habitais là-bas. Et j'ai eu de la chance parce que j'ai réussi à y arriver. Et c'est vrai que je n'ai peut-être pas été encouragée par mes professeurs, mais j'ai été encouragée par ma famille. Donc bah... peut-être qu'eux, ils n'auront pas cette chance, mais moi je les encourage et puis j'essaie vraiment de... voilà, j'essaie vraiment... que c'est pas un problème en fait. Pour moi, cette migration n'en est pas une, vu que je viens de là, vu que j'ai encore vécu dans d'autres pays.*

Lorsqu'elle mentionne « ce genre de discours », elle fait allusion aux propos résignés entendus en salle des maîtres et relatifs aux perspectives d'avenir des élèves issus de la migration.

Yasmine est peut-être la participante qui correspond le plus à notre questionnement de départ, qui s'est révélé plutôt incorrect en regard des données récoltées comme nous avons eu l'occasion de le mentionner, et qui postulait un certain idéal de transmission de ce dont les futurs enseignants issus de la migration avaient eux-mêmes bénéficié. Elle fait même plutôt exception au sein de notre échantillon. On retrouve chez elle la volonté de transmission d'une certaine culture scolaire mise en évidence par Forquin (2001, 2004) ou par Gohier (2002) lorsqu'elle affirme la nécessité d'une intériorisation de la culture scolaire par l'enseignant. Il y



a chez Yasmine une volonté de transmettre à une nouvelle génération les bénéfices d'une scolarité marquée par des perspectives de réussite éducative et scolaire.

Chez d'autres participants, l'ancienneté du choix est plutôt mise en relation avec une expérience positive de la scolarité. Par exemple, Arlinda nous dit :

*C'est venu très tôt... enfin, déjà petite, voilà, quand on me demandait ce que je voulais faire quand je serai grande, c'est avant de dire... enfin, c'était vraiment enseignante qui revenait souvent. Tout le temps, bah parce que je pense justement, il y avait vraiment ce... enfin, cette curiosité. Et puis ouais, j'aimais bien vraiment aller à l'école... enfin, j'avais du plaisir à y aller. Et du coup je me suis dit que ma place... enfin, je me voyais bien là-dedans.*

Zara, quant à elle, parle d'un choix ancien, en lien avec sa passion pour les enfants, mais également complété par une socialisation anticipatrice sous forme de bénévolat au sein d'une structure d'accueil parascolaire en proposant des devoirs surveillés.

*Enfin, pendant plusieurs années, vu que j'étais toujours assez scolaire, j'aimais vraiment tout ce qui était école, j'ai toujours adoré. Puis j'ai toujours eu une passion pour les enfants. Donc j'ai toujours été orientée plutôt enfants : enfants, écoles, etc. Donc j'étais quasi sûre soit de faire la HEP, soit de faire l'Uni en lettres. Mais voilà, vu qu'il y avait plutôt ce côté enfant que j'aimais bien, je suis plutôt HEP. Et j'ai carrément fait du bénévolat dans une APEPS.*

Certains participants ont simplement mentionné un choix très précoce, sans identifier de facteurs particuliers y ayant participé. C'est notamment le cas de Nina, qui nous dit :

*J'ai toujours voulu être enseignante, et ça depuis toujours. Je n'ai jamais eu quelqu'un qui ait... comme j'ai dit, je n'ai aucun enseignant qui m'a marqué, donc c'est vraiment quelque chose depuis toute petite. Par contre, je voulais faire pour les plus grands. Donc continuer dans les mathématiques – dans les scientifiques – et aller là-dessus, être enseignante pour les maths et les sciences. Mais j'en ai eu un peu marre des études, donc je ne voulais pas faire encore trois ans pour un Bachelor. Après, encore deux ans pour un Master.*

Nous constatons cependant que si le choix de l'enseignement est ancien, c'est un certain pragmatisme, qui s'approche de ce que Girinshuti (2017) a mis en évidence en mentionnant une réévaluation du parcours de formation, qui a conduit Nina à opter spécifiquement pour l'enseignement primaire.

Ce pragmatisme caractérise quelques autres futurs enseignants interrogés. Juliana, par exemple, nous dit que, si une formation à la HEP faisait partie des choix potentiels, elle a opté pour une formation à l'enseignement primaire pour des raisons économiques et familiales :

*Quand je suis arrivée au gymnase, je me suis dit : « Ouais, la HEP pourquoi pas, pourquoi pas ». Et puis après les années sont passées et puis il y avait d'autres choses aussi qui m'intéressaient à l'uni, mais je me suis dit plutôt la HEP. Et il y a aussi une raison, c'est*

*que je me suis dit... et là, ça... je me suis dit... bah enfin ça... il y a un lien avec quand ça allait pas très bien avec ma mère en fait. Et du coup, je me suis dit : « il faut que je sois assez rapidement indépendante » ça ne va pas du tout bien avec ma mère à un moment et puis bah dû à tous ces problèmes, et puis voilà. Et puis ma mère, elle... enfin je crois qu'elle voulait au bout d'un moment assez que je sois indépendante, du coup que je parte de la maison, et je me suis dit : « bon, j'ai toujours voulu faire la HEP même si à l'uni il y a d'autres choses qui m'intéressent. Peut-être que la HEP ça va être plus court, trois ans, et je serai plus rapidement indépendante ».*

Enfin, si l'affirmation de vouloir transmettre à d'autres ce dont les futurs enseignants avaient eux-mêmes bénéficié en tant qu'élèves est rarement évoquée, certains mentionnent un choix professionnel par idéal, par envie de « changer les choses ».

Mariam, par exemple, après une expérience d'études universitaires en environnement, a pris conscience de l'importance de sensibiliser les plus jeunes aux défis de la durabilité :

*Quand on connaît les chiffres et on sait ce qu'il se passe dans l'environnement, on sait que ça ne va pas. Même si tout le monde décide de s'arrêter, ça va aller en négatif. Donc j'ai très vite eu le sentiment que si je voulais changer les choses ou faire changer les choses c'était en travaillant avec la nouvelle génération. En essayant de leur insuffler un petit peu ce qu'il se passe et leur dire cette vérité-là.*

Sans préciser ce qu'elle voudrait modifier, Nia nous dit, avec une certaine ambivalence :

*Par mon enseignement, j'aimerais pouvoir transmettre certaines valeurs et puis un peu changer certaines choses qu'on a... enfin je ne suis pas là pour changer les choses, mais je veux dire pourquoi pas.*

Nous retrouvons bien là l'idée de transmission de culture et de valeurs mise en évidence dans la littérature (Forquin, 2001, 2004; Gohier, 2002).

Kadhir, quant à lui, mentionne en même temps une forme de hasard qui l'a conduit à décider de devenir enseignant, et l'émergence, à l'occasion d'une interruption d'études et d'expériences de remplacements dans l'enseignement spécialisé, d'un certain idéal qu'il souhaite défendre :

*En fait, je me suis jamais dit que je voulais devenir enseignant. Enfin ça a jamais été un moteur, enfin de toute ma vie je me suis jamais imaginé enseignant. C'est... enfin je suis arrivé un peu à la HEP parce que j'ai suivi un peu mon parcours de réussite. C'est un peu que j'ai réussi par-ci par-là. Je suis entré à la HEP, j'ai fait ma première année, et ma pause à la HEP pendant deux ans m'a servi à me dire... je me suis beaucoup remis en question. ...*

*Le postulat d'éducabilité de Philippe Meirieu, cette idée que... je pars du principe que tous les enfants peuvent avoir un avenir, peuvent être... peuvent acquérir du savoir. Enfin c'était cette idée-là parce qu'on a été... enfin parce que personnellement, j'ai été un peu renié en me disant qu'en fait : « t'es pas fait pour l'école, t'es pas fait pour apprendre »,*

*enfin c'est... Du coup, je pars du principe que... bah qu'aujourd'hui, bah je pense que tous les enfants ont le droit à l'accès au savoir. Mais... ouais, que tous les enfants... il y a pas un enfant qui n'est pas fait pour l'école ou pas. ...  
Une école plus équitable, ouais.*

Une certaine réflexivité, imposée en partie par une interruption d'étude, l'amène donc à mettre en lien la profession choisie et l'opportunité qu'elle offre pour proposer aux élèves un parcours moins marqué par la discrimination que le sien. Il envisage par ailleurs de poursuivre par une formation en enseignement spécialisé.

### **2.3.2 Le choix de la profession en regard du projet migratoire et le regard de l'entourage sur ce choix**

Il nous a paru intéressant de questionner la justification du choix professionnel par les futurs enseignants issus de la migration en regard du projet migratoire familial et la perception de ce choix par leur entourage.

#### **2.3.2.1 Justification du projet migratoire parental**

Une première tendance relevée avec une certaine fréquence fait état de l'importance de changer de condition, de se sentir redevable de l'effort consenti par ses parents, de les rendre fiers.

Le projet migratoire des parents de futurs enseignants issus de la deuxième génération de migration a fréquemment été soumis à des modifications et leur parcours est souvent plus compliqué qu'escompté. Une des difficultés est liée aux types d'emplois disponibles en Suisse pour des personnes peu qualifiées dans leur pays d'origine. Une autre source de désillusion réside dans la difficulté à obtenir une reconnaissance de diplômes réalisés dans un autre pays. Il en résulte dans les deux cas une activité professionnelle modestement rémunérée, nécessitant parfois le cumul de plusieurs activités pour atteindre l'objectif financier fixé, une reconnaissance sociale altérée et, dans le deuxième cas de figure évoqué, une mobilité sociale descendante (Jaquet, 2014; Mercklé, 2005). Dans ce contexte a priori défavorable, la formation peut être perçue comme une opportunité d'émancipation et comme synonyme de perspective de mobilité sociale ascendante (Bader & Fibbi, 2012).

Nous relevons dans les données recueillies deux tendances en lien avec ce constat : d'une part la forte incitation des parents à ce que leurs enfants réalisent des études supérieures leur permettant d'accéder à des professions plus valorisées et mieux rémunérées que les leurs, et d'autre part la conscience de la deuxième génération des sacrifices consentis par leurs parents. Il en résulte deux attitudes plusieurs fois évoquées : l'envie que leurs parents soient fiers d'eux, et un sentiment de leur être redevable d'avoir permis leur trajectoire de formation. En quelque sorte, il s'agit, au travers de leur propre ascension sociale (Bolzman et al., 2003a), de permettre de réaliser celle projetée pour eux-mêmes par leurs parents.

Pour Céleste, issue de la première génération de migration et arrivée en Suisse à l'âge de 16 ans, la migration est clairement associée à un projet d'ascension sociale :

*C'est important. Il faut réussir. Il faut s'en sortir. C'est pour ça qu'on vient. ... Il y a cette envie de réussir, d'avoir un changement social aussi parce que c'est ce qu'on vient rechercher.*

Belina nous rapporte un discours parental qui met clairement en évidence l'importance de saisir l'opportunité d'ascension sociale, lorsqu'ils lui disent : « *Il faut que tu fasses des études parce qu'il faut que tu aies une meilleure vie que nous* ».

De manière plus précise, et dans le même ordre d'idée, Nia apporte des éléments sur la valorisation de la formation par ses parents :

*Ce qu'ils me disent, c'est : « nous, on est venus d'Érythrée, donc on a eu tout ce passage » ; « on arrive ici, on a dû se débrouiller dès le plus jeune âge pour essayer d'avoir une vie, fonder notre famille, pouvoir s'en sortir, donc on travaille. Et ce qu'on fait, ce n'est pas quelque chose qui nous plaît forcément ». Donc ma mère, elle est aide-soignante, elle me dit : « ce n'est pas le métier que j'aurais voulu faire », mon père également. Et qu'ils disent : « si vous souhaitez avoir une vie plus tard assez paisible et qui vous plaise, bah il faut réussir ». Et que sans papiers en Suisse... sans diplôme, bah c'est difficile d'avoir un métier. Et puis que c'est comme ça que ça fonctionne ici.*

Nous retrouvons ici l'importance accordée à l'amélioration du statut au travers de la formation et la motivation à réussir socialement pour compenser les sacrifices ou le déclassement des parents mis en évidence par Bolzman et al. (2003b), qui montraient par ailleurs que faire un travail que l'on aime arrivait en troisième position des objectifs prioritaires des jeunes issus de la migration espagnole et italienne, juste après le fait d'avoir une famille harmonieuse et de bons amis.

Leandra, qui s'était d'abord orientée vers un apprentissage avant de se raviser et de s'inscrire au gymnase, illustre l'incitation de ses parents à s'investir dans sa scolarité ainsi que sa conscience des sacrifices consentis et le sentiment d'être redevable. Ici également, la motivation à effectuer des études est liée à une volonté d'achever la réalisation d'un projet migratoire familial (Bolzman et al., 2003b).

*Alors ils m'ont toujours poussée à faire des études... enfin, si j'étais au gymnase, c'était pour eux on va dire. Ce n'était pas forcément pour moi. Mon premier égard c'était vraiment pour eux parce que moi j'avais signé avec l'Etat de Vaud, donc j'étais très contente. Mais je me suis dit : « bon OK, on va essayer ». Finalement, ils m'ont payé deux ans d'école privée, donc c'est comme si je leur devais quelque chose. Et du coup ces études, je sais que je les ai faites en premier pour eux.*

Parfois, la réalisation de ce projet migratoire parental est ouvertement exprimée au travers du parcours de formation et du projet professionnel des enfants. C'est le cas d'Alva, qui résume ainsi la fierté de ses parents par rapport à sa trajectoire :

*Ils disent qu'ils sont fiers quoi. ... [mon père est] maçon, ma maman, elle fait du ménage maintenant. Enfin voilà quoi, avoir des enfants qui réussissent, ils sont contents. Puis ce qui est intéressant, c'est que même ma maman, quand elle parle avec les dames chez qui elle va faire du ménage, des fois, elle demande : « ah, vos enfants, ils font quoi dans la vie ? », et quand elle leur dit qu'on fait des études, c'est : « ah ! Ah bon ? Ah, ils font des études ? Mais pourtant ils sont Portugais ! ».*

Au-delà donc du cercle familial, la réussite de la deuxième génération contribue à modifier le regard porté sur la communauté et les représentations quant à l'occupation de postes de travail peu valorisés.

Il est certainement important pour tout enfant de bénéficier d'un regard positif sur son parcours et ses choix professionnels, cependant, dans certains propos, l'importance accordée à la fierté des parents est particulièrement visible. Hang, pour qui les parents nourrissaient dans un premier temps l'espoir d'études plus ambitieuses, relève des signes de fierté important pour elle :

*Et puis, ma mère, même si au début, elle n'a pas sauté de joie, elle l'a accepté. Je sais que maintenant, elle est assez fière de dire que je suis enseignante. Enfin à chaque fois quand elle me présente, elle fait : « Ah, voilà ! C'est elle qui est la future enseignante ».*

Afrim, qui précise que le choix de la profession a surtout été fait en fonction de ses envies, mentionne aussi l'importance accordée à la fierté de ses parents :

*Pour eux, tant que la profession me plaît c'est le plus important. Ils sont déjà fiers de moi pour mon parcours jusqu'au gymnase et ils me font confiance. ... Après, je ne veux pas faire une profession juste pour eux. Je veux vraiment faire quelque chose qui me plaît. Donc il y a quand même un entre-deux, mais oui j'aimerais qu'ils soient fiers de moi tout simplement.*

La fierté des parents est donc apparentée à une motivation à accomplir un parcours de formation bénéficiant d'une bonne reconnaissance au sein de la famille, éventuellement de la communauté et de la société d'accueil, et agit ici comme déterminant de la réussite (Bolzman et al., 2003b).

Céleste avoue une certaine pudeur sur cette question, mais exprime son ressenti :

*Je pense que ça ne se dit pas beaucoup, mais quand j'aurai mon diplôme je pense que ma mère sera très fière, sa fille aura enfin réussi (Rire).*

Alors que pour Judite, les choses sont plus clairement exprimées au sein de la famille :

*Ah bah c'était ce qu'ils voulaient (rire). Ah ouais. Voilà, clairement. Je corresponds totalement à leurs attentes en faisant enseignante.*

Chez certains participants, l'enjeu de l'aboutissement du projet migratoire au travers de la seconde génération (Bolzman et al., 2003b) est clairement exprimé.

A ce sujet, Laureana nous dit :

*Et maintenant, quand je dis ça, c'est vraiment une fierté pour beaucoup de personnes. ... Ma maman se dit : « bah c'est réussi en fait l'insertion. Enfin, le fait que j'ai décidé de l'amener en Suisse, bah ça a fonctionné ». Ils ont déjà pensé à repartir au Portugal, y habiter, etc. Durant ma scolarité, on en parlait, encore maintenant on en parle, enfin voilà. Puis je pense que ça la rassure en fait de voir que je m'épanouis aussi dans un milieu professionnel actuellement et que ça a l'air assez stable.*

Arlinda associe la famille restée au pays à ce regard sur sa réussite personnelle et, au travers d'elle, la légitimation du projet migratoire de ses parents :

*En tout cas pour ma famille du coup qui est du Kosovo, pour eux aussi, j'ai senti quand même de la fierté et puis de l'encouragement, de se dire : « Ah voilà, d'où elle vient et elle arrive quand même... enfin, elle arriverait à devenir enseignante ». Enfin, du coup pour eux dans un pays étranger, moi... enfin, j'ai senti qu'en tout cas, de leur part, c'était très bien vu.*

Derrière cette justification du projet migratoire, nous pourrions dire sa légitimation, nous observons la conscience des sacrifices consentis, des éventuels déclassements subis, et, souvent, des conditions d'existence en Suisse qui se sont avérées inférieures à celles escomptées. Les propos rapportés ci-dessus contiennent des éléments qui font mention de la reconnaissance sociale du statut d'enseignant et de sa perception au sein de la partie de la famille qui a immigré, mais également parfois de celle qui est restée au pays et à qui il est important de montrer que la migration valait la peine d'être tentée. Ils reflètent en quelque sorte le sens que les principaux intéressés donnent à leur parcours de formation et à leur choix professionnel en regard de leur entourage.

Nous proposons également de nous intéresser à leur avis quant à la perception de ce choix par leur entourage. Dans la prochaine section, les propos relatifs à la perception du choix professionnel par l'entourage des futurs enseignants issus de la migration concernent avant tout leurs parents. Ils amènent deux types d'informations : tout d'abord la perception parentale du choix professionnel effectué par leur fils ou leur fille, et d'autre part la valorisation sociale de la profession d'enseignant au sein de la famille et de la communauté, valorisation influencée par des représentations liées au statut des enseignants dans le pays d'origine. Pour les deux types d'informations recueillies, mais plus pour le deuxième, la culture et les ethnothéories parentales (Conus & Ogay, 2014) jouent un rôle important.

### 2.3.2.2 L'accès à l'enseignement primaire comme ascension sociale

En Suisse, nous pouvons considérer, en comparaison de pays voisins ou plus lointains, que la profession jouit encore d'une certaine estime sociale et que les enseignants du primaire, du fait du salaire perçu, s'insèrent au milieu de la classe moyenne.

Alors que la fierté était au centre des propos lorsque nous avons abordé la justification du choix professionnel en regard du projet migratoire, c'est davantage la sécurité liée à un emploi

stable et la mobilité sociale ascendante qui sont évoquées lorsque nous questionnons la perception du choix par l'entourage des futurs enseignants issus de la migration.

Nous observons, dans les propos rapportés par certains participants, une grande importance accordée par leurs parents à la stabilité professionnelle ainsi qu'à des conditions de travail moins pénibles pour leurs enfants que pour eux-mêmes.

Ils répondent donc à la question au travers du regard de leurs parents, un peu dans le prolongement des perceptions de ceux-ci quant à leur choix professionnel.

Ainsi, Annik nous dit, évoquant les craintes de ses parents :

*Ils avaient peur que j'aie une situation économique qui ne soit pas bonne entre guillemets. Et du coup, ils étaient là : « vas-y, comme ça tu fais un métier que tu aimes et puis tu seras tranquille aussi au niveau financier toute ta vie, tu seras bien ». Enfin, ils se comparaient à eux aussi.*

Nous percevons dans ces paroles le souci, notamment mis en évidence par Gomensoro et Bolzman (2016), que les objectifs du projet migratoire parental soient atteints par les enfants.

Amina nous dit également, au sujet de ses parents :

*Le métier d'enseignant, pour eux, représente une stabilité en tout cas, bien plus que celle qu'ils ont maintenant. Donc de toute manière, oui c'était valorisé. Mais... oui, c'était en tout cas mieux que ce qu'ils avaient.*

*Oui, c'est une certaine stabilité, c'est un salaire à la fin du mois, c'est un salaire qui est stable qui n'évolue pas vraiment au fil des années, il n'y a pas des mois où on ne va pas être payé ou autre donc oui... C'est ça, une sécurité, oui.*

Dans ses propos la question de l'ascension sociale est clairement traduite en conditions de travail plus favorables, ce qui rejoint les priorités liées à l'intégration mises en évidence par Bolzman et al. (2003b).

Pour Ersi, l'ascension sociale est plutôt associée à une moindre pénibilité physique du métier choisi par rapport à celui des parents :

*Pour mes parents, déjà faire des études et puis avoir un travail qui « ne demande pas un effort physique » voilà... ce n'est pas la même chose être enseignante que d'aller travailler en plein hiver au chantier. Donc, complètement pour mes parents, oui, il y a une valorisation hiérarchique du travail. Complètement.*

C'est aussi le cas d'Alva :

*Ouais, oui. Et puis même eux, ils le disent... enfin ils disent ils sont fiers quoi. Puis même pour moi, enfin... voilà, « on est... moi je suis maçon », par exemple ma maman, elle fait du ménage maintenant. Enfin voilà quoi, avoir des enfants qui réussissent, ils sont contents.*

D'autres futurs enseignants issus de la migration livrent leur propre perception quant à cette question et apportent également des éléments de nuance. Ainsi, Aleksandra compare sa vision à celle de ses parents :

*Je ne vois pas autant de valorisation qu'ils le voient. Pour moi c'est un travail comme un autre, je ne fais pas des différences entre les métiers donc c'est un peu... si quelqu'un se plaît dans un domaine plutôt que dans un autre tant mieux, enfin je ne compte pas de... je n'aime pas les catégories sociales ou les trucs comme ça, enfin je n'aime pas trop parler de ça quoi. Ce n'est pas quelque chose qui me correspond en fait.*

Elle n'est pas la seule à refuser de classer les métiers en fonction de leur valorisation sociale. Nous y voyons une certaine précaution apportée à ne pas dévaloriser la profession des parents en admettant atteindre un statut plus élevé, une certaine loyauté à la classe d'origine et une crainte de trahir. Nous y retrouvons les caractéristiques des transclasses comparés à des passagers clandestins par Luttway (2017), ou du processus de désidentification nécessité par le processus d'éloignement du milieu d'origine pour s'adapter à un nouveau milieu décrit par Jaquet (2018).

Certains répondants sont davantage avancés dans ce processus, comme Carmen qui nous dit :

*Oui bien sûr, je le vois comme un échelon social monté. Il faut pas se voiler la face. J'ai fait plein de boulots et le Macdo, c'est pas où vous êtes le plus valorisé, enfin où les gens ils vous valorisent le plus. Même femme de ménage à l'hôpital. Au-dessus vous avez des aides-infirmières, les infirmières, les médecins, vous êtes clairement en bas de l'échelle. Moi je suis aussi passé par des... travaux qui n'étaient pas spécialement valorisants ni valorisés.*

Belina est également très affirmative :

*Oui, clairement, c'est beaucoup plus élevé que mes parents. Et pour moi, c'était important déjà de... bon après, moi dans la famille, j'avais beaucoup ce côté de ne pas décevoir, donc pour moi c'était clair et net que je voulais leur montrer que j'avais les capacités, qu'en gros « vous n'êtes pas venus en Suisse pour rien », donc c'était aussi ce côté-là où je voulais leur montrer à mes parents.*

Elle lie également l'assumption de l'atteinte d'une position sociale plus élevée au projet migratoire de ses parents et au souci de montrer que les sacrifices consentis en valaient la peine.

Pour Ania, qui effectue une reconversion professionnelle et qui est arrivée en Suisse il y a 18 ans à l'âge de 22 ans, la profession d'enseignante primaire en Suisse est synonyme d'ascension sociale par rapport à ce qu'elle représente dans son pays d'origine. Son regard est cependant nuancé et la perception de cette ascension sociale par sa famille restée en Pologne ne constitue visiblement pas une préoccupation :

*En Pologne, le métier d'enseignant n'est pas valorisé comme en Suisse. ... Niveau salarial, c'est vraiment pas valorisé (rire). Donc les enseignants ne gagnent pas bien leur vie.*



*Niveau social, ça dépend à quel niveau on enseigne je pense. Les enseignants du primaire et du secondaire I ne sont pas bien considérés en Pologne de manière globale, vraiment je schématise. Alors que les enseignants, peut-être du collège et les enseignants des hautes écoles, sont valorisés. ...*

*Je pense que pour ma famille la plus proche, pour mes parents, ce qui est important c'est que je sois bien et que j'aie un travail stable, n'importe le métier en fait. Ouais. Mais il n'y a pas vraiment de valorisation ou au contraire dévalorisation du métier de l'enseignement, par rapport à mon choix.*

L'ascension sociale est donc parfois évoquée par les futurs enseignants issus de la deuxième génération de migration dans une perspective intergénérationnelle, en comparaison avec le statut et la profession exercée par les parents dans leur pays d'origine ou après leur immigration en Suisse. Elle est également évoquée par rapport au milieu socio-économique et socioculturel de la famille restée au pays, que ce soit par des répondants issus de la première ou deuxième génération de migration.

Une récente recherche basée sur l'analyse de données issues de l'enquête Inserch<sup>28</sup> et présentée à l'occasion de la Semaine internationale de l'éducation et de la formation à Lausanne en 2022 (Hascoët & Delévaux, 2022) contribue à affiner notre compréhension de la question de la mobilité sociale pour une population d'enseignants issus de la migration plus large que notre échantillon. Une comparaison entre les statuts migratoires (issus de la première ou de la deuxième génération de migration ou non issus de la migration) était proposée et le niveau de formation des parents a été utilisé comme indicateur de la mobilité sociale. Les résultats montrent que le capital scolaire élevé des parents exerce une influence sur la volonté de venir en Suisse (personnes issues de la première génération de migration) pour y effectuer des études universitaires ou en haute école, constat qui se rapproche des conclusions de Brinbaum et al. (2015) quant à l'incidence de ce capital sur le niveau de diplomation.

Le principal constat concernant le niveau de formation des mères, à savoir la surreprésentation de mères sans formation post obligatoire pour les enseignants issus de la migration est potentiellement représentatif, en tous cas pour les enseignants issus de la deuxième génération de migration, des conditions et des raisons de la migration des familles il y a plus de vingt ans, essentiellement lié à la recherche des emplois généralement peu qualifiés mis à leur disposition (Bolzman et al., 2003b). Les familles migrantes de cette époque appartiennent donc plutôt à la classe populaire et le niveau de formation des mères y est fréquemment inférieur, ce qui est apparaît également dans les données extraites de nos entretiens qualitatifs. L'ascension sociale concerne donc davantage les enseignants issus de la deuxième génération de migration. Comme nous le voyons, ces résultats permettent

---

<sup>28</sup> Le projet Inserch a été initié en 2005 de manière conjointe par les institutions de formation des enseignants des cantons romands (Vaud, Genève, Fribourg, Berne francophone, Jura, Neuchâtel et Valais, et du Tessin dans le but de récolter des données sur le processus d'insertion professionnelle des enseignants du primaire, du secondaire I et II et de l'enseignement spécialisé.

L'enquête longitudinale est menée chaque année et interroge les enseignants un an et trois ans après leur diplomation. Les participants sont questionnés sur les conditions d'accès à la profession, ce que Mukamurera et al. (2008) nomment « insertion au plan de l'emploi », la qualité de leur insertion – « insertion au plan du travail et au plan organisationnel » (Mukamurera et al., 2008) et les apports de la formation initiale suivie.

d'éclairer de manière complémentaire l'analyse des données qualitatives recueillies auprès des participants à la présente recherche.

Comme pour la question de sa valorisation par l'entourage, la perception que le choix de la profession choisie est synonyme d'ascension sociale est souvent influencée par les représentations liées à la même profession dans le pays d'origine. Cela peut aussi amener, comme nous le verrons au point suivant à une certaine déception parentale face au choix de formation et à la profession envisagée par leur enfant.

### 2.3.2.3 Des perceptions plus mitigées sur le choix professionnel

Indépendamment de la dimension d'ascension sociale qui peut lui être liée, nous avons été étonné du nombre de participants qui ont évoqué que leur choix professionnel était en deçà des ambitions que les parents nourrissaient à leur égard. Aux représentations teintées culturellement de la valorisation sociale du métier d'enseignant viennent s'ajouter les représentations du type d'études valorisées, sans que le réalisme des attentes ou que les enjeux liés à l'accès à certains métiers ne soient questionnés.

Nous retrouvons ici des traces des grandes attentes en matière de formation évoquées par Gomensoro et Bolzman (2016), ou des aspirations scolaires parfois exagérées mises en évidence par Wolter et Zumbuehl (2016), qui caractérisent certains parents d'origine étrangère et qui seraient souvent mêlées à un déficit d'information quant aux exigences qui leur sont liées. Les études en droit, médecine et économie sont fréquemment citées.

Parfois, le choix de la profession est accueilli de manière contrastée par les deux parents. Ainsi, Belina nous dit :

*Ma mère, elle a tout de suite accroché. Mon père, au début, pas trop. Il disait : « oui, réfléchis bien, est-ce que tu es vraiment sûre ? » Je dirais que mon père, il était beaucoup plus sur l'économie, moi pas du tout, j'ai dit : « Non, hors de question ». Mais il a très vite changé d'avis. Enfin, il a dit « réfléchis bien », puis après quand il a vu que pour moi, ce n'était pas possible de faire de l'économie, bah il a dit : « OK, bah alors vas-y. On est là et puis fonce ! »*

On retrouve un accueil assez mitigé dans les propos de Salomé, qui semble consciente du fait que son choix constitue une certaine déception, et que cette déception est aussi liée à la faible valorisation des études qu'elle a entreprises dans son pays d'origine, le Chili:

*Par contre, le fait d'être enseignante, c'est pris comme un peu... ça va quoi. C'est pas les études qu'on aurait imaginées pour moi. Donc après pour mes parents, ça leur va très bien parce qu'ils savent très bien l'importance que c'est. Mais c'est vrai que pour eux là-bas, un peu tout le monde peut aller à l'école de pédagogie ou à l'uni de pédagogie. Et du coup, beaucoup me disent : « bah, t'as fait des études, t'aurais pu faire genre médecin ou avocat ».*

Pour Nia, le regard sur le métier d'enseignante est également conditionné par les représentations de la profession dans le pays d'origine :

*Bon, j'entends souvent : « Ah, tu veux devenir enseignante ? » (rire) Je dis : « Oui » – « Mais tu as de la patience ? » L'enseignement en fait en Érythrée, ce n'est pas quelque chose qui est assez... ce n'est pas un métier assez ... très valorisé. Et ils ont un peu gardé, je pense, cette place-là qu'on a en Érythrée pour l'enseignant ici. Donc ma famille, quand je dis ça, ils me disent : « Ah, mais tu n'aurais pas voulu faire autre chose ? » – « Bah non (rire) non » – « Mais tu as de la patience ? » – « Oui » – « OK, ah, moi je n'aurais pas pu », ou des choses comme ça. Après, ils visent toujours assez... des métiers assez... ils ont un peu cette vision où il faut toujours viser plus haut, enfin...*

Nous formulons l'hypothèse que cette relative déception des parents est aussi liée au fait que le choix de leur enfant peut difficilement être valorisé et mis en évidence comme marqueur de réussite sociale auprès de la famille restée au pays, faute de représentations partagées sur ce que la profession représente en termes de statut. Ici encore, les différences culturelles mises en évidence par exemple par Conus et Ogay (2014), Ogay et Edelman (2011) ou encore par Gremion et Hutter (2008) semblent jouer un rôle important sur les représentations et les perceptions.

Parfois, les ambitions parentales plus ou moins déçues sont évoquées sans référence culturelle particulière. Dans la situation d'Ersi, c'est la position paternelle, et la comparaison avec sa sœur qui lui est défavorable qui sont mentionnées, même si elle considère que globalement son choix satisfait ses parents. Ici également, c'est le domaine de l'économie qui est valorisé :

*Oui, ils sont assez contents. Après je pense que mon père il... ma sœur est dans le domaine de l'économie et je crois qu'il est plus... je ne sais pas comment dire... fier, il est plus... il est un peu plus fier parce qu'elle ressort du domaine de l'économie et que pour mon père, comme moi j'avais ces préjugés à l'époque, le monde de l'économie ça ouvre plus de portes, ça gagne peut-être beaucoup plus, il y a plus de réussite et donc je crois que j'ai un peu identifié ça chez mon père, mais voilà. Pour lui je vois qu'il y a une différence avec ma sœur.*

Dans ses propos, Mariam fait part de la dévalorisation du métier d'enseignante aux yeux de ses parents. Elle mentionne également son échec à l'Université :

*Un petit peu dur à accepter au début parce que je pense qu'en étant l'aînée, ils me voyaient vraiment faire un bon métier. Je n'ai jamais posé problème, donc ils se disaient : « elle a de la facilité, elle va tout réussir. Et puis elle va faire médecin ». C'était un petit peu ça. Mon premier échec a été très mal vécu.*

Les propos de Selan sont plus nuancés mais montrent aussi que d'autres aspirations étaient présentes :

*Alors mes parents, au début, ils voyaient plutôt, mais c'était surtout parce que j'avais choisi l'Université en sport, ils auraient préféré typiquement que je prenne la médecine, le droit, des Universités disons un peu plus prestigieuses. Mais après pour l'enseignement primaire, ils sont tout contents, ils sont très fiers de moi.*

Amina établit une distinction entre l'accueil réservé à son choix professionnel par ses parents et par la communauté musulmane qu'elle fréquente. Concernant sa famille, elle dit que ce choix a été bien accueilli, par des parents qui ont prodigué une éducation visant son émancipation (Bader & Fibbi, 2012), même si les ambitions de son père à son égard étaient peut-être un peu différentes :

*Ils étaient très contents. Oui, c'est bien, ils m'ont dit que c'était bien. Bon, mon père il s'attendait à ce que j'aie en droit ou des choses comme ça, mais non, ça ne m'intéressait pas, mais ma mère elle était très contente, elle trouvait que c'était un beau métier donc oui, de manière générale ça a été très bien accueilli.*

Par contre, la perception du métier d'enseignant au sein de la communauté musulmane est moins positive et Amina s'en distingue :

*Ouais, j'ai des retours. C'est une communauté, on va dire, où l'excellence c'est être docteur ou ingénieur, et maîtresse ce n'est pas... c'est un peu moins valorisé. Ouais, voilà. Pour eux, c'est un métier de femme, ce n'est pas... je ne sais pas, ce n'est pas très bien valorisé, mais ça, c'est leurs avis. Ils en font ce qu'ils veulent.*

La perception évoquée de la profession d'enseignant du primaire est donc fréquemment liée à la valorisation sociale et à la question de l'ascension sociale qu'elle peut représenter en regard du statut des parents mais également vis-à-vis de la communauté d'appartenance dans le pays d'accueil, lorsqu'elle est présente, ou de la famille et des proches restés au pays. La légitimation par les enfants du projet migratoire parental est très présente chez les futurs enseignants issus de la deuxième génération de migration, et l'importance accordée à la fierté des parents et à l'image donnée plus largement par le choix professionnel est souvent évoquée.

## Chapitre 3 L'expérience professionnelle des futurs enseignants issus de la migration (en stage ou en remplacement)

Ce chapitre et le suivant occupent une place centrale et tentent d'apporter des réponses concrètes au questionnement de recherche. Ils proposent une analyse des données en lien avec la profession et sa pratique : le chapitre 3 est plus axé sur l'expérience personnelle, le ressenti et les projections en termes d'insertion professionnelle. Le chapitre 4 fait davantage état de l'observation et d'actions pédagogiques auprès des élèves et de leur famille.

L'expérience professionnelle des futurs enseignants constituant notre échantillon est, comme nous avons pu le relever plus haut, plutôt réduite. Elle est liée principalement aux stages effectués dans les classes primaires durant leur formation (une demi-journée par semaine en première année de formation, une journée hebdomadaire en deuxième année de formation et deux jours en troisième année) et dans certains cas, à des remplacements ponctuels effectués avant ou durant les études dans des classes d'enseignement primaire. Les réponses aux questions portant sur leur insertion professionnelle, le choix de l'établissement scolaire, les potentielles incidences de leur histoire migratoire sur l'accès au métier, constituent à ce stade de leur parcours des projections relatives aux démarches que les étudiants s'appêtent à entreprendre. Dans ce contexte, il nous a paru intéressant de compléter les données initiales avec celles issues des six entretiens complémentaires menés environ dix-huit mois après leur accès à l'emploi auprès d'enseignants que nous avons déjà rencontrés. Cela nous a en effet permis de confronter des projections faites en dernière année de formation, notamment en matière d'insertion professionnelle, avec des récits d'expériences réalisées durant les premiers mois d'activité après l'obtention du diplôme. L'observation des élèves, au quotidien et avec le regard d'enseignant, vient également enrichir celle qui avait pu être réalisée dans le cadre des stages durant la formation.

### 3.1 La perception de la confiance accordée

En lien avec cette expérience dans les établissements scolaires, nous proposons de recentrer ce point sur les futurs enseignants eux-mêmes, et notamment sur leur ressenti de la confiance qui leur est accordée, en tant que personnes issues de la migration. Nous tentons de faire émerger cette dimension tout en n'ignorant pas que la confiance accordée, tout comme le sentiment de légitimité dont il sera question plus loin, sont également influencés par leur statut de stagiaire, d'enseignants encore en formation. Comme nous le dit Leandra : *Déjà on est des stagiaires actuellement. En plus d'être stagiaires, on n'est pas d'origine suisse.*

Ce statut particulier de stagiaire est également associé par Emilie à une forme de protection temporaire qui lui évite d'être confrontée à la question de la confiance dont elle bénéficie. A la question portant sur le constat d'une éventuelle différence de confiance qui lui est accordée en tant qu'enseignante parce qu'elle est issue de la migration, elle répond :

*Jusqu'à maintenant je ne l'ai pas vécu. Après je me dis je suis stagiaire donc je ne sais pas si ça entre... je me dis peut-être que si j'avais un vrai poste les gens se comporteraient différemment. Mais là, en tous cas en tant que stagiaire, je n'ai jamais eu de problèmes vis-à-vis de ça. C'est... ils ne m'ont en plus jamais demandé mon origine.*

Ces propos laissent paraître le double défi qui concerne les futurs enseignants issus de la migration pour leur accès à l'emploi. D'une part, comme tout nouvel enseignant, ils sont confrontés à un défi d'acculturation lié au développement d'une culture professionnelle et à l'insertion subjective. D'autre part, en raison de leurs liens avec la migration et leur appartenance à la deuxième génération ou encore différemment à la première (Archambault et al., 2019; Bolzman et al., 2003b, 2018; Cattacin et al., 2016), ils effectuent un processus d'acculturation en lien avec la composition d'une identité culturelle personnelle nouvelle (Broyon, 2016). Ici, le rôle de stagiaire et le retrait qu'il permet par rapport, par exemple à la collaboration avec les parents, jouent un rôle de protection.

Au-delà de son statut de stagiaire, Emilie d'origines italienne et française voit également un autre facteur limitant les risques quant à la confiance accordée, celui de ne pas appartenir à une minorité visible :

*Après, je sais que je ne suis pas du tout typée étrangère donc ça je pense que ça aide aussi. J'imagine qu'ils n'ont pas directement ce préjugé. Je pense que si j'avais été typée... je sais qu'il y a d'autres problèmes.*

Lorsque nous abordons la question de la confiance accordée, deux catégories de réponses émergent prioritairement chez les personnes interrogées : d'une part la confiance témoignée par les enseignants sur les lieux de stage ou de remplacement et celle perçue de la part des directions d'établissements parfois, à l'occasion d'un contact plus formel ou d'un entretien en vue de l'obtention d'un stage en responsabilité, et d'autre part la confiance accordée par les parents d'élèves, issus ou non de la migration. Les élèves, eux, sont parfois mentionnés, mais, nous le verrons, l'obtention de leur confiance semble moins importante que celle de leurs parents, des collègues ou de la hiérarchie. Nous pouvons postuler que c'est sur d'autres éléments que se base la relation pédagogique et que du fait de son statut d'autorité, l'enseignant, même en formation, peut estimer en quelque sorte pouvoir faire l'économie de l'établissement d'une relation de confiance.

L'évocation de la confiance accordée est également très fréquemment contextualisée et donc mise en lien avec l'implantation de l'établissement scolaire. Ainsi, une école caractérisée par une forte hétérogénéité culturelle de sa population semble plus propice aux futurs enseignants issus de la migration en termes de perspective d'embauche et de confiance. Nous constatons que les facteurs de risque d'augmentation des inégalités scolaires liés à la concentration d'élèves issus de la migration identifiés par Felouzis (2020) ou Ichou (2018), ou les effets-classes mis en évidence par exemple par Bressoux (2012) et les effets établissement signalés par Duru-Bellat (2011) se trouvent partiellement compensés et se transforment peut-être en facteurs de protection pour les enseignants issus de la migration. La présence d'une forte diversité culturelle et sociale banaliserait ainsi leur propre appartenance à la migration et la rendrait moins visible.

Nous soulignons la capacité de réflexivité et d'analyse manifestée par les futurs enseignants que nous avons rencontrés, qui s'est traduite par des apports variés et approfondis concernant les différentes étapes de l'insertion professionnelle à venir mais également les perceptions de caractéristiques de la scolarité des élèves issus de la migration.

### 3.1.1 La confiance manifestée par les directions et les enseignants au moment d'engager un (futur) enseignant issu de la migration ou de lui confier certains enseignements

Les futurs enseignants, pour leur stage de troisième année, peuvent faire le choix d'un stage en responsabilité avec un statut d'enseignant stagiaire en emploi, et pour lequel ils sont engagés par un établissement. L'accès à ce type de stage (appelé « stage B » dans le jargon de l'institution de formation des enseignants) implique une postulation auprès des établissements, et, en cas d'intérêt, un entretien avec la direction, comparable à un entretien d'embauche. Pour certains des futurs enseignants issus de la migration que nous avons interrogés, cela constitue une expérience plus concrète en termes de confiance manifestée. C'est le cas de Yousra, d'origine algérienne, qui se souvient de cet entretien en soulignant qu'en l'occurrence, cela avait joué en sa faveur :

*A mon entretien pour mon stage B, quand je suis sortie, j'ai eu un peu l'impression quand même qu'il y avait une part... enfin, que la directrice m'avait choisie d'une part parce que justement, je m'appelais Yousra et puis que j'avais un passé, disons... enfin, que j'étais étrangère.*

Mariam, également d'origine algérienne, fait un constat différent. Présente sur une plateforme de recrutement de remplaçants pour l'enseignement, elle dit n'avoir jamais été contactée. Elle l'attribue à la connotation étrangère de son nom et redoute les conséquences de son vécu migratoire sur l'accès à l'emploi. Concernant l'ouverture des directions à l'engagement d'enseignants d'origine étrangère, en lien avec sa tentative d'obtenir un stage B, elle évoque deux cas de figure, la première étant minoritaire :

*Je me dis, si on est directeur et qu'on sait un petit peu l'image que véhiculent les personnes de l'immigration, je pense qu'il y en a qui vont se dire : « C'est bénéfique pour mon établissement d'avoir une multitude ». Mais est-ce que ce n'est pas une minorité les directeurs comme ça ? J'ai l'impression. Parce qu'ayant postulé pour des stages B, je pense au moins 48 postulations, il n'y a qu'une personne qui m'a vraiment relancée. Et j'ai fait beaucoup de postulations spontanées, etc. Donc je me dis : « peut-être que c'est mon dossier ». Mais d'un autre côté je me dis : « est-ce que c'est aussi un petit peu mon nom ? »*

Le constat est un peu le même concernant l'ouverture des directions d'établissement à l'engagement d'une personne issue de la migration pour Leandra qui a connu les deux cas de figure dans sa recherche de stage B. A l'inverse de Mariam elle ne cherche pas à cacher ses origines :

*À la base, je voulais un stage B pour cette année. J'ai eu deux entretiens et le premier entretien s'est déroulé à \*, où le directeur est lui-même espagnol. Donc je mets directement en avant le fait que je suis portugaise parce que oui, ça se voit déjà par mon nom de famille. En plus, ça fait partie de moi donc je n'ai pas à le cacher. Donc lorsqu'il m'a demandé de me présenter, je lui ai directement dit que j'étais portugaise, ce à quoi il était très content pour que ça apporte de la diversité à la région et ça ne le dérangeait pas. À l'inverse, j'ai eu un entretien à \*\*, où ça a créé une barrière à ce moment-là. Et je l'ai ressenti dans sa manière de parler, dès que je l'ai dit.*

Ces constats concernant l'obtention de stages en emploi, nécessitant comme nous l'avons signalé de déposer une candidature, d'obtenir un entretien et, finalement d'être retenu, rejoignent ceux qui sont faits par la recherche concernant l'accès à l'emploi des enseignants issus de la migration. L'importance du contexte socioculturel de l'établissement et de l'ouverture du directeur à la présence de personnel issu de la diversité culturelle est ici particulièrement illustrée. Comme nous le rappelle Broyon (2016), l'insertion dans l'établissement scolaire peut s'avérer compliquée, même pour les futurs enseignants ayant effectué leur formation dans le pays d'accueil, en particulier pour ceux appartenant à des minorités visibles<sup>29</sup>, alors qu'ils sont relativement protégés par le statut de stagiaire.

L'obtention de ce type de stages s'apparente donc aux démarches d'accès à un emploi d'enseignant, démarches auxquelles l'enquête Inserch s'est intéressée<sup>30</sup>. L'étude portant sur une population d'enseignants plus large que notre échantillon pour ce qui est du degré d'enseignement et de leur répartition géographique et du statut migratoire (Hascoët & Delévaux, 2022), les auteurs n'ont pas constaté de différences selon le statut migratoire concernant le nombre de candidatures adressées par les candidats aux employeurs.

Une différence était cependant observable en considérant le nombre de candidatures spontanées. Les enseignants issus de la première génération y recourent significativement plus que ceux de deuxième génération, qui se distinguent eux-mêmes des enseignants non issus de la migration. Notre interprétation est en lien avec l'avancement du processus d'acculturation (Bolzman et al., 2003a, 2003b; Manço, 2006). Le capital social à disposition (Girinshuti, 2020) sous forme de réseau personnel, familial et professionnel fait logiquement plus défaut aux personnes issues de la migration les plus récemment arrivées dans le pays.

Concernant le nombre d'entretiens obtenus auprès des services employeurs, nous constatons qu'il était plus élevé pour les enseignants non issus de la migration, suivis par les enseignants issus de la deuxième génération puis ceux de première génération de migration. La différence est significative entre non issus de la migration et premières générations. Cette première différence pourrait trouver une explication dans une forme de discrimination a priori basée sur le patronyme du candidat.

Pour les autres futurs enseignants effectuant un stage avec un statut d'enseignant stagiaire (appelés « stages A »), les rapports avec les directions sont plus indirects ou peu fréquents, ce qui conduit à des réponses de leur part faisant davantage appel à des projections qu'à une

---

<sup>29</sup> Nous entendons par « minorité visible » une minorité, en regard de la population majoritaire, facilement reconnaissable en raison de l'apparence physique, principalement la couleur de peau.

<sup>30</sup> Cf. point 2.3.2.2.



expérience réelle. Nous en aborderons quelques-unes dans le point traitant des projections quant à l'accès à l'emploi.

Notons que quelques répondants considèrent qu'au-delà d'un niveau de confiance accordé d'emblée en raison de leur appartenance à la migration, cette confiance est évolutive et se gagne aussi au travers de la démonstration des compétences professionnelles :

*J'imagine qu'on va moins me faire confiance par exemple pour écrire une lettre que par exemple une personne qui est suisse, à part si on a vu mes compétences, mais...*

*Typiquement, si je me retrouve dans un collège où il n'y a pas d'étrangers et que je suis l'enseignante étrangère, je pense qu'on va moins me faire confiance, que ce soit au niveau des parents ou même des collègues. Les collègues peut-être au départ, mais après ils vont changer d'avis, à mon avis (Annik).*

Ce point de vue est particulièrement intéressant, car il introduit l'idée d'un rôle actif à jouer dans la construction de la confiance et implique, pour de futurs enseignants issus de la migration, de ne pas se considérer uniquement dépendants du regard des directions et des autres enseignants. Cela implique cependant de se sentir assez forts et avancés dans le processus identitaire professionnel et personnel (Broyon, 2016) pour parvenir à dépasser les premières réticences et méfiances rencontrées.

Les contacts avec les praticiens formateurs (enseignants spécifiquement formés pour l'accueil des stagiaires dans les établissements scolaires) et les autres enseignants des écoles concernées sont également l'occasion, pour les futurs enseignants issus de la migration, de constater que la confiance qui leur est accordée est conditionnée par leur statut, et potentiellement influencée par des stéréotypes. Mariam se montre prudente concernant l'affirmation de ses origines, elle dit être passée du stade de : « *je ne le dis pas* », au stade : « *je le cache* ». Musulmane et pratiquante, elle n'en fait donc pas particulièrement état mais a pu observer avec ses praticiens formateurs que : « *tôt ou tard, le moment du ramadan arrive et là, on change de posture directement* ».

Alors qu'elle avait la charge du cours d'histoire portant sur l'Islam, elle s'est vu retirer cet enseignement par crainte de sa praticienne formatrice qu'elle manque de distance par rapport au sujet. De notre point de vue, il n'est pas anodin de retirer à quelqu'un un enseignement parce que l'on suspecte, du fait de son appartenance religieuse et des stéréotypes liés à cette religion en particulier, une incapacité à faire preuve de neutralité. Cette réaction prive d'ailleurs les élèves de la possibilité de bénéficier d'informations de qualité, car émanant d'une personne de culture et de religion musulmane. Nous trouvons étonnant de constater que, si dans certaines situations d'enseignement, le recours à des experts paraît totalement légitime, il subsiste cependant des tabous et des craintes en matière de religion, alimentés par des représentations erronées et par l'ethnocentrisme.

La stratégie d'invisibilité mentionnée par Mariam est mise en évidence par la recherche de Changkakoti et Broyon (2013) qui soulignent l'importance du contexte, notamment en termes d'hétérogénéité culturelle, sur l'insertion des enseignants issus de la migration dans les établissements. Même si les recherches nord-américaines (Mujawamariya, 2010) citées par Broyon (2016) montrent que les stagiaires issus de la migration sont généralement bien accueillis, nous voyons émerger, dans certains témoignages, des manifestations de réticence

ou de méfiance qui se rapprochent de celles qui sont à l'œuvre dans le processus d'embauche, même si les enjeux dans le cadre de stages dans la classe d'un praticien formateur sont à première vue différents. Les travaux de Fibbi portant sur la discrimination à l'embauche en lien avec l'origine du candidat (Fibbi, 2006; Fibbi et al., 2003) confirment l'existence d'un tel phénomène.

Une autre étudiante, Elhili, dont l'origine sri lankaise est physiquement visible, a expérimenté le stéréotype différemment. Arrivant pour la première fois dans la salle des maîtres d'une école où elle va effectuer son stage, elle se voit demander si elle a été adoptée. Selon cette étudiante, cela s'explique « *Parce qu'ils partent du principe que... ben je parle bien le français, j'enseigne, du coup j'ai forcément été adoptée par des Suisses* ».

Un témoignage indirect fait également état d'une étudiante à qui on a demandé, en lien avec ses origines albanaises, si elle pensait avoir les épaules assez larges pour s'ouvrir à la culture suisse. Le point de vue de Teresa qui nous rapporte ces faits est sans équivoque sur la question :

*Au bout d'un moment si on est là, on accepte d'être là, on veut être enseignante, ça veut dire qu'on a déjà accepté tout ça. On ne peut pas être enseignante et avoir une fermeture d'esprit. Si on décide d'être enseignante, c'est qu'on a accepté, qu'on est ouverte à la culture suisse.*

Nos questions portant sur la confiance accordée n'amènent pas seulement les réponses faisant état de manifestations de réticences ou de confiance, émanant des directions ou des enseignants que nous avons rapportées ici. L'importance de la confiance accordée par les parents d'élèves, qu'elle soit projetée ou observée, préoccupe également beaucoup les futurs enseignants, ce que nous proposons d'analyser au point suivant.

### 3.1.2 La confiance manifestée par les parents

Concernant cette question, l'appartenance culturelle des parents à la population majoritaire ou non semble jouer un très grand rôle pour les futurs enseignants issus de la migration. Le sentiment ou l'observation d'une grande confiance, ou au contraire d'une certaine méfiance sont en effet presque toujours liés à l'origine des parents évoqués.

Pour beaucoup, la confiance qui leur sera accordée sera plus grande de la part de parents eux-mêmes issus de la migration. Yousra est d'origine algérienne et, dans ses contacts avec des parents issus de la migration, elle a constaté que :

*Par rapport aux parents, quand je fais des entretiens et puis qu'on parle un peu comme ça et puis qu'ils savent que je suis d'origine algérienne, j'ai un peu l'impression qu'il y a une autre... enfin qu'ils ont une autre confiance qui s'installe, enfin qu'ils... comme s'ils me faisaient un peu plus confiance du fait que je suis aussi étrangère.*

Mariam a fait le même constat dans ses contacts avec les parents dans un contexte en marge de l'école. Elle met cependant davantage en évidence l'importance de l'appartenance religieuse que l'origine :

*Et je l'ai senti quand je faisais la répétitrice. Dès qu'ils savaient – parce que je ne leur dis pas tout de suite que je suis musulmane, ça vient gentiment – quand ils apprennent, ça change tout de suite de posture. Ils se livrent beaucoup plus, ils rentrent plus. Ils se sentent compris, beaucoup plus vite.*

L'appartenance à une religion minoritaire est également mentionnée comme vecteur de rapprochement par Amina, d'origine tunisienne, qui mentionne une expérience en stage avec une maman suisse convertie à l'Islam :

*Lors de mon stage il y avait une maman d'élève qui était Suisse, mais convertie à l'islam et elle voyait que j'étais Tunisienne, enfin je pense, mon élève de stage a dû lui dire que j'étais Tunisienne. Donc directement, elle est venue parler avec moi, elle n'a pas forcément parlé avec ma maîtresse de stage donc je pense que peut-être qu'elle s'est dit: « Bon, bah, on a un point commun », elle se sentait un peu plus en confiance pour discuter avec moi, peut-être.*

Dans cette situation, l'existence d'un point commun l'emporte, dans la confiance accordée, sur le statut de stagiaire et permet un rapprochement qui ne semblait pas aussi simple avec l'enseignante titulaire, appartenant à la population et à la religion majoritaires.

Hang est d'origine vietnamienne. Elle voit également un avantage potentiel au fait d'être issue de la migration et d'appartenir à une minorité visible dans les rapports avec les parents issus également de minorités culturelles :

*Je sais que ma praticienne formatrice a eu des problèmes avec des parents qui la traitaient de raciste parce qu'elle est Suisse. Et je me dis, peut-être qu'en voyant que moi je viens d'un autre pays, peut-être qu'ils n'oseraient pas me faire des remarques comme ça. Peut-être.*

L'hypothèse posée par cette étudiante rejoint le constat de Niyubahwe et al. (2014) lorsque, soulignant l'importance de l'accueil des enseignants issus de la migration dans leur contexte de travail, elles mentionnent les facteurs que constituent l'acceptation et le soutien des parents d'élèves.

Pour certains, la question de la confiance est également liée à d'autres facteurs. Kadir est un des rares hommes que nous avons rencontrés. Ses origines sont sri lankaises, mais il attribue également sa différence visible au fait d'être un homme dans un milieu fortement féminisé. Il a le sentiment que son genre lui octroie un potentiel de confiance auprès des parents qui compense la méfiance qui pourrait se manifester en lien avec ses origines. Il mentionne le risque que des erreurs qu'il pourrait commettre, par exemple une faute d'orthographe dans un document écrit, soient associées à son origine, synonyme d'une moins bonne maîtrise de la langue. En revanche, il relève l'avantage de son appartenance culturelle dans le cadre de relations avec des parents de même origine ou d'origine migratoire différente :

*Par exemple, si j'ai des parents tamouls, je pense qu'ils auront beaucoup plus confiance en moi... enfin parce que... vu qu'on est quand même une petite communauté, c'est... ils*

*vont vite se renseigner et puis ils vont... enfin ils auront tendance à plus me faire confiance... Et souvent, quand j'ai eu des parents issus de l'immigration qui venaient me parler, j'ai quand même eu le sentiment qu'ils avaient plus tendance à être... ils avaient plus de facilité à me parler, à être... à avoir plus confiance.*

Même si le propos est ensuite élargi aux parents issus de la migration, c'est un des rares témoignages qui mentionne la communauté d'appartenance. Rappelons que la forte diversité qui caractérise la migration en Suisse, et que reflète d'ailleurs notre échantillon, ne favorise pas le communautarisme et que l'appartenance à la migration, même si les différences interindividuelles sont bien présentes, l'emporte sur les origines culturelles précises dans les propos de ces futurs enseignants. Nous mettons cela en lien avec le processus d'intégration et d'acculturation au sens où l'entendent Akkari et Radhouane (2019) ainsi que sur la durée rendue possible pour ce processus (Bolzman et al., 2003a) par l'appartenance, pour la plupart, à la deuxième génération de migration.

Parmi les facteurs favorisant une plus grande confiance, la grande considération pour le métier d'enseignant chez certains parents issus de la migration est aussi parfois mentionnée. De futurs enseignants issus de la migration retrouvent chez des parents de leurs élèves l'attitude de leurs propres parents par rapport au système éducatif et au statut d'autorité des enseignants. Salomé est originaire du Chili. Elle dit avoir eu parfois de la difficulté à se positionner par rapport aux parents mais constater que le fait de leur parler de son propre parcours jouait un rôle facilitateur. Pour elle, la confiance des parents issus de la migration est d'autant plus importante « *qu'ils valorisent peut-être plus le métier d'enseignante que certains autres* ».

Nous notons aussi des prises de conscience du fait que leurs origines peuvent venir compliquer les relations avec les parents pour les futurs enseignants issus de la migration. Si pour Ania « *le fait de voir que moi non plus, je ne suis pas née en Suisse, ça peut rapprocher* », il y a une conscience que son accent – elle est d'origine polonaise et migrante de première génération arrivée adulte en Suisse – peut, par exemple, être source de difficulté :

*Si je parle aux parents, bon ils vont tout de suite voir que je... entendre que je suis pas francophone. Et j'ai plutôt peur de cette image qu'ils ont peut-être et leur peur que les enfants commencent à parler avec mon accent ou... c'est plutôt à ce niveau-là.*

Les expériences ou les craintes d'une moins grande confiance accordée en raison des origines migratoires sont souvent mises en lien avec les parents non issus de la migration, ce n'est cependant pas toujours le cas.

Nina, d'origine serbe, mentionne les tensions parfois encore vives entre des ressortissants de pays différents de l'ex-Yougoslavie, sur fond de conflit des Balkans, et dit redouter de se trouver confrontée à un manque de confiance ou à des manifestations hostiles du fait de son origine. Elle mentionne à ce sujet une expérience vécue lors d'une réunion de parents :

*J'ai eu peur quand on avait la réunion de parents, quand le papa de cette même fille – que je sais qui venait de cette nationalité – m'a prise à part à la fin pour me demander d'où je venais. Donc j'avais peur de ce qu'il allait dire, mais il était tout gentil. Il m'a*

*même dit qu'on parlait la même langue. Et puis du coup il a commencé à me parler en serbe. Ça s'est très bien passé, mais il y a eu quand même cette peur parfois de...*

Elle relève bien que sa crainte était infondée mais ressent tout de même une certaine insécurité. Les craintes émises par certaines directions d'école, et relayées notamment par Broyon (2016), concernant des risques de conflits avec certains parents, ou à l'inverse de collusion avec d'autres, en lien avec l'origine culturelle de l'enseignant issu de la migration, trouvent un écho dans ce témoignage.

Bardhana est originaire du Kosovo et mentionne une expérience avec une maman d'origine polonaise dont les questions l'ont gênée. Elle s'est sentie jugée, mais dit tout de même ne pas être sûre des intentions de la maman et avoir relativisé par la suite :

*J'ai fait un entretien il y a quelques jours. Et puis à la fin de l'entretien, on était sur le point de se lever, puis la maman m'a demandé d'où je venais. Je n'ai pas apprécié, j'ai trouvé ça assez intrusif ce qu'elle m'a dit : « on a cherché avec [sa fille] sur Internet, et on n'a pas trouvé votre nom d'où ça venait ». Puis j'ai trouvé ça assez déplacé, mais je lui ai quand même répondu.*

En lien avec le contexte considéré, Annik estime que la différence de confiance est prévisible, que ce soit de la part des collègues ou des parents :

*Typiquement, si je me retrouve dans un collège où il n'y a pas d'étrangers et que je suis l'enseignante étrangère, je pense qu'on va moins me faire confiance, que ce soit au niveau des parents ou même des collègues.*

Elle considère cependant qu'il s'agit d'une situation initiale et qu'elle serait en mesure de gagner cette confiance.

Un milieu professionnel relativement peu interculturel et le fait d'appartenir à une minorité visible ont permis à Céleste, originaire de Côte d'Ivoire, de faire le constat d'une certaine réticence à sa présence lors d'un remplacement effectué en milieu rural. Elle signale également avoir pu la dépasser :

*Je suis arrivée vers la fin de l'année scolaire. Je voyais quand même une réticence. Je voyais que les parents regardaient quand même, ils observaient un peu, à distance, ils voyaient comment les choses se passaient. Et puis c'est le retour de leurs enfants qui les a rassurés, selon moi. Donc vu qu'il y avait plutôt un retour positif des enfants, il n'y avait pas de quoi faire des reproches.*

Simone mentionne l'importance du contexte socioculturel et socio-économique dans lequel l'école est implantée et le fait que la population concernée se montre davantage exigeante, ce qui rend la tâche des enseignants plus difficile de manière générale. Elle n'envisage pas de faire état de ses origines migratoires. Pour elle :

*Il y a les parents vraiment bienveillants. Et je pense qu'après, il y a les parents qui sont un peu moins bienveillants justement et qui vont dire : « de toute façon, elle vient de là, elle ne peut pas enseigner » ou je n'en sais rien. Du coup, je pense que ce n'est pas forcément quelque chose qui va... que je vais dire.*

Elle mentionne également que son apparence physique l'assimile à la population majoritaire, ce qui est facilitateur.

Il y a peut-être un sentiment de moindre légitimité à enseigner à des élèves suisses lorsqu'on est soi-même issu de la migration. Ce sentiment d'infériorité apparaît nettement dans certains témoignages. Annik, par exemple, affirme cette importance de la différence culturelle : « être en face par exemple d'un parent suisse, je me sentirais moins à l'aise que par exemple d'un étranger. Ça, c'est vrai ».

Nous reviendrons sur la question de la légitimité perçue pour intervenir auprès des élèves issus de la migration et de leur famille un peu plus loin.

### **3.1.3 La confiance manifestée par les élèves**

Nous avons constaté que dans la perspective de futurs enseignants, obtenir la confiance de leurs élèves est moins souvent évoqué comme préoccupation que s'agissant des directions, des collègues et des parents.

Pour Céleste, la question des origines de l'enseignante ne préoccupe pas spécialement les élèves :

*Les élèves, ils sont plutôt ouverts. Je pense que c'est peut-être le fait aussi... avec les élèves, non. Les élèves ont confiance. Les élèves ont confiance, ne posent pas forcément de question.*

C'est aussi l'avis de Selan, qui bien que mentionnant une situation dans laquelle, dans le cadre d'un camp, une élève lui a témoigné une confiance particulière, car elles partageaient la même origine, mentionne que, d'une manière générale :

*Je crois que mes élèves ne m'ont même pas demandé d'où je venais. Ils m'ont demandé l'âge, si j'ai un amoureux ou pas, mais par rapport à mes origines pas du tout.*

Ceci semble montrer que, pour la génération des élèves actuellement dans les classes primaires, la diversité culturelle représente une norme et suscite bien moins d'interrogation qu'auprès de leurs parents ou du personnel scolaire. Il y a une forme de banalisation des origines.

La situation est un peu différente pour Elhili, qui peut-être du fait de sa couleur de peau, fait davantage l'objet de questions quant à ses origines :

*J'avais souvent, au tout début de stage, beaucoup d'élèves demandaient d'où je venais. Quand je leur disais pas forcément tout de suite que je venais du Sri Lanka, tout le monde*

*venait me demander « ah vous vous venez d'où maîtresse, etc. ». (...) J'arrive aussi à avoir un contact un peu plus favorable dû au fait que j'ai une couleur de peau différente.*

Certains futurs enseignants associent la question de la confiance au rôle de modèle (Bauer & Akkari, 2016). Afrim mentionne des élèves qui, du fait de leur propre vécu, peuvent s'identifier à lui lorsqu'il nous dit :

*Quand les élèves découvrent mes origines – par exemple via mon prénom, ou mon nom de famille, ou plus tard – ceux qui se reconnaissent en moi, en mes origines étrangères ont plus d'admiration. Donc c'est un plus.*

Bardhana parle d'une élève de la même origine qu'elle, à qui elle accorde une attention particulière en raison de son arrivée récente en Suisse et qui lui témoigne une confiance accrue :

*Je sens qu'avec moi elle a un meilleur contact, c'est-à-dire que même pour les périodes où je suis en classe, mais que je n'enseigne pas, elle vient quand même me demander à moi. Du coup, je pense qu'avec elle ça facilite le contact et puis la relation de confiance.*

Nous reviendrons plus loin sur le rôle de modèle auquel une question spécifique était consacrée.

### 3.1.4 Les constats après quelques mois d'enseignement

Deux personnes, rencontrées une deuxième fois un peu plus d'une année après leur entrée en fonction comme enseignantes diplômées, ont abordé à nouveau la question de la confiance et ont mis en évidence une évolution par rapport aux sentiments exprimés en cours de formation. L'abandon du rôle de stagiaire et l'incarnation de celui de professionnelles diplômées semblent jouer un rôle dans leur perception. Cela concerne autant les relations avec les collègues qu'avec les parents.

Concernant les premiers, le témoignage d'Amina nous paraît faire davantage référence à une prise de confiance professionnelle et n'est pas explicitement mis en lien avec les origines migratoires. Faisant allusion aux parents d'élèves, elle nous dit :

*J'ai l'impression que j'ai moins besoin de prouver, entre guillemets, que je suis enseignante, que j'ai été diplômée, que j'ai les capacités de pouvoir faire un test sans qu'ils interviennent forcément pour chaque petit point, chaque demi-point, qu'ils me fassent des barèmes eux-mêmes.*

*Et là, j'ai l'impression qu'on me fait déjà un peu plus confiance sur ma posture d'enseignante et mon expertise.*

L'expérience est différente pour Carmen, d'origine marocaine et française, qui éprouve toujours le besoin d'en faire davantage que si elle n'était pas issue de la migration, de peur d'être jugée. Les collègues mentionnés se montrent plutôt accueillants et aidants. Malgré cela, elle nous dit :

*J'ai l'impression que je dois encore mieux faire mon travail parce que je suis... parce que je viens de commencer. Parce que je suis étrangère. Vous voyez ? J'ai ce truc où non, j'ai l'impression que dois encore mieux faire parce que j'ai pas envie qu'on me juge par rapport à ça. Et ça, mes collègues, bah... Bah mes collègues, des fois, elles vont dire que je... Ils disent « ah, mais pourquoi tu fais autant » ?*

Concernant les parents, elle a l'impression que la situation évolue et qu'ils lui témoignent davantage de confiance : « *j'ai l'impression qu'ils baissent un peu les armes peut-être. Enfin vous voyez, qui sont moins peut-être sur la défensive* ». Elle compare également sa situation actuelle à celle vécue lorsqu'elle était elle-même élève, avec une enseignante marocaine :

*Mais moi je sais que quand j'avais des enseignantes étrangères, on a eu une Marocaine quand j'étais jeune. Eh bah avec ma mère, le lien était beaucoup plus fort. Enfin vous voyez, il y a quand même quelque chose où on se dit : « bon bah, c'est un des nôtres ».*

Amina quant à elle a vécu deux expériences contrastées. La première dans un milieu scolaire plutôt élitiste pour sa première année d'enseignement, et une nouvelle insertion professionnelle dans un contexte socialement plus mixte. Mentionnant le premier lieu de travail, elle estime qu'être issue de la migration a été un désavantage :

*Par rapport aux parents, j'avais l'impression qu'ils... qu'ils remettaient un peu trop en question ma place. Peut-être qu'ils avaient pas l'habitude. Il faut dire que c'était pas extrêmement... c'était pas du tout mixte. J'étais peut-être la seule enseignante issue de la migration donc voilà, ça peut leur faire un... un choc au début.*

Dans sa nouvelle école, elle est confrontée à davantage de parents issus de la migration, dont certains lui témoignent une confiance presque excessive en lui déléguant certains pouvoirs ou en lui octroyant des droits sur leur enfant. Elle nous rapporte ainsi cet entretien avec des parents lui disant au sujet de leur enfant : « *Il ne faut pas hésiter à lui crier dessus. Il faut vraiment lui crier dessus. Il vous écoute, il vous aime beaucoup. Nous, il n'y a pas de problème. Vous pouvez lui crier dessus autant que vous voulez* ».

Nous constatons que les réponses apportées au sujet de la confiance accordée sont fortement mises en lien avec l'origine migratoire des répondants, ainsi qu'avec les origines migratoires des parents et des élèves, ainsi qu'avec l'implantation des établissements scolaires favorisant une plus ou moins grande ouverture à l'interculturalité. Nous pouvons mettre ces considérations en lien avec la littérature traitant des effets du contexte scolaire (Bressoux, 2012; Duru-Bellat, 2001; Felouzis, 2020). D'autres facteurs, liés au genre ou au jeune âge et au statut de stagiaire sont cependant également à prendre en considération.

En marge de la question de la confiance accordée, nous avons également demandé aux futurs enseignants issus de la migration s'ils se sentaient, du fait de leurs origines et leur vécu, plus légitimes que leurs collègues suisses pour intervenir auprès des élèves issus de la migration et de leur famille.



### 3.2 La question de la légitimité

Cette question visait à établir une différence entre la perception de la confiance accordée et celle de la légitimité ressentie. Derrière cette notion, nous avons envie d'initier la question du choix professionnel et d'un potentiel intérêt particulier pour la scolarité des élèves issus de la migration. Nous souhaitons également établir, de manière détournée, si les futurs enseignants issus de la migration s'estimaient crédibles dans leur activité professionnelle. En orientant la question de la légitimité vers les élèves issus de la migration et leur famille, nous avons cherché à mettre en évidence une éventuelle plus-value ressentie liée aux origines, différente de l'obtention de la confiance. Le traitement de cette question sert également de prélude au questionnement portant sur le projet professionnel et les perspectives d'insertion professionnelle.

Poser la question de la légitimité ressentie, et proposer d'emblée une comparaison avec des collègues non issus de la migration, contraint les répondants à un positionnement qui peut être nuancé par la modestie ou la confiance en soi. Une grande partie des réponses obtenues se répartissent de manière contrastée entre l'affirmation d'une plus grande légitimité – ces réponses sont cependant minoritaires – et le refus de considérer qu'il y ait une différence de légitimité entre futurs enseignants issus ou non de la migration. Un certain nombre de répondants se démarquent cependant, en affirmant ne pas se sentir légitimes ou en faisant part d'interrogations personnelles quant à la légitimité.

Chez les futurs enseignants issus de la migration estimant être plus légitimes que d'autres pour intervenir auprès des élèves issus de la migration, ce sentiment est lié à l'importance de leur propre vécu pour leur permettre d'appréhender les situations rencontrées par leurs élèves eux-mêmes issus de la migration. Ainsi Carmen nous répond sans ambiguïté : « *Oui, parce qu'il y a tellement de choses qu'on ne peut pas comprendre si on ne les a pas vécues* ».

Dans les autres réponses positives, la question de la légitimité est cependant détournée et d'autres dimensions sont convoquées. Annik répond également par l'affirmative : « *Oui. Ça en l'occurrence, comme j'ai dit avant, c'est clair que ça ne me fait pas peur et puis en plus, le fait d'avoir eu le même parcours, ça aide forcément* », mais lie la question de la légitimité à celle de l'absence de peur d'intervenir auprès de ce public. Elle introduit peut-être ainsi une nouvelle distinction dans la légitimité, qui n'était pas attendue, comparant les publics plutôt que les intervenants.

Ersi introduit quant à elle la notion de crédibilité liée à l'expérience en affirmant :

*Oui, je pense que ça peut être une raison pour laquelle je peux intervenir. Complètement. Souvent on va davantage écouter une personne qui a de l'expérience ou qui a vécu un parcours moins classique.*

Lya se montre hésitante et nuancée en mentionnant que la légitimité est également liée à d'autres facteurs, mais se projette dans la légitimité plus grande qu'on pourrait lui attribuer et qui pourrait être un avantage dans le cadre d'un engagement :

*Oui, c'est vrai que ça peut aussi être un avantage. Surtout si c'est par exemple dans un quartier où il y a énormément de diversité, peut-être qu'après l'établissement nous*

*jugerait plus compréhensifs ou bien plus investis justement, plus intéressés là-dedans si on a eu aussi...*

Cette importance du vécu n'est pas niée par les répondants qui estiment ne pas être plus légitimes que leurs collègues non issus de la migration pour intervenir auprès des élèves et des familles issues de la migration. Ils ne remettent donc pas en question l'idée de légitimité mais refusent de la lier à leur vécu ou à une sensibilité particulière. Ainsi, Charlotte nous dit se sentir « *très légitime, mais pas plus que les autres* ».

L'argumentation pour justifier ce point de vue fait souvent référence au statut d'enseignant diplômé, à la formation identique suivie par tous. Parfois cela est lié à l'affirmation de se sentir d'abord enseignant, avant enseignant issu de la migration, et au refus d'un regard réducteur qui les placerait dans une sous-catégorie spécifique et limitante. Les avis des futurs enseignants interrogés confirment le danger essentialiste, signalé notamment par Karakaşoğlu, Wojciechowicz et Gruhn (2013), d'attribuer « par nature » des compétences interculturelles aux enseignants issus de la migration et de les réduire à ces compétences. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce refus d'une assignation particulière.

Pour Vesna, c'est clairement la formation qui octroie de la légitimité et qui gomme les différences entre les futurs enseignants :

*Non. Parce que pour intervenir auprès de ces élèves, bien qu'on ait un vécu différent... Bien que mon vécu rendrait ma position plus légitime, je pense que c'est surtout la formation qui joue un plus grand rôle. On est tous formés pour aider ces élèves-là, il n'y a pas de raison que je sois plus légitime qu'une autre. Je pense que c'est vraiment la formation.*

Yasmine associe quant à elle la question de la légitimité à la professionnalité et à l'ouverture. Pour elle, l'origine n'a pas d'influence :

*Une enseignante professionnelle, elle le restera. Et puis l'enseignante ouverte aux autres, elle le restera... Si elle est ouverte aux discussions sans préjugés, il y a pas de problème.*

Cette conviction, et la nécessité d'ouverture, sont également fortement affirmées par Teresa :

*Je pense que ça n'a rien à voir. Du moment où on a une ouverture d'esprit, on accepte le fait que oui, il y des immigrés, ils n'ont pas forcément eu tous la chance de vivre ici et de naître ici et que, chaque personne a une histoire. Du moment qu'on accepte ça et qu'on accepte aussi le reste, il y a aussi l'intégration, etc. (note de l'auteur : d'autres formes de diversité). Au bout d'un moment si on est là, on accepte d'être là, on veut être enseignante, ça veut dire qu'on a déjà accepté tout ça.*

Pour certains, la capacité à intervenir adéquatement auprès du public scolaire issu de la migration est liée à une sensibilité particulière, à un intérêt spécifique ou à l'empathie manifestée. Si ces futurs enseignants reconnaissent posséder ces qualités, ils considèrent cependant que tout enseignant peut également en faire preuve. Ainsi, pour Salomé, c'est une

question d'empathie, qualité qu'elle lie à l'éducation reçue et qu'elle conçoit comme un facteur de protection (Jourdan-Ionescu, 2001) :

*Je pense qu'elle serait aussi légitime, sauf que je pense que c'est aussi une question d'éducation. Parce que je veux dire, mes parents ils ont pas été forcément stricts, mais ils m'ont bien élevée. Ils m'ont toujours appris tout ce qui était de l'empathie.*

Pour Mariam, qui considère posséder peut-être un petit avantage en matière de légitimité, c'est également une question d'empathie et de bienveillance. Elle signale tout de même que, si ce n'est pas une question de légitimité, cela peut s'avérer important pour les élèves :

*Je ne sais pas. Pour moi, ça dépendra du taux d'empathie et de bienveillance qu'il y a derrière. Après, vraiment je sens que c'est un atout pour certains élèves – il y en a – qui se sentent un peu plus compris si on leur dit entre quatre yeux : « écoute je comprends ce qui se passe... ». Je pense que j'ai une meilleure compréhension tout simplement parce qu'il y a une méconnaissance un peu des autres cultures – de mes collègues qui n'ont pas une autre culture.*

D'autres répondants, comme Laureana, mettent en avant la nécessité de se sentir concernés par la scolarité des élèves migrants pour intervenir de manière adéquate, mais soulignent que cette implication n'est pas à mettre en lien avec les origines des enseignants :

*Peut-être je me sentirai plus concernée que l'autre enseignante. Mais je pense que moi en tant qu'enseignante ou un de mes collègues, on est égaux face à ça ... Moi étant portugaise, (je peux) avoir une collègue qui est portugaise. Elle peut se sentir pas du tout concernée par ça et je trouve que c'est vraiment propre à chacun et pas forcément lié à sa culture d'origine en fait.*

Juliana va dans le même sens :

*Non. Parce que... enfin c'est un plus, mais il y a tout autant de gens qui peuvent être capables même sans avoir vécu ça. Non, non. Bah il y a sûrement des... non. Il y a sûrement des enseignants immigrants qui auraient peut-être... non, qui auraient des difficultés... non, enfin c'est... il y a pas que ça, clairement pas que ça. Ça peut être un plus, mais il y a pas que ça.*

Ces perceptions vont bien dans le sens du constat de Charles et Legendre (2006) lorsqu'ils dénoncent la logique d'assignation sociale des enseignants issus de la migration reposant sur des dispositions naturelles implicitement attribuées.

Parfois, la question d'une différence de légitimité est balayée par des arguments liés au souci d'égalité entre les élèves pour contrer la stigmatisation (Dubet et al., 2013), et qui passerait par un refus d'établir une distinction entre eux en fonction de leur lien ou non avec la migration. Nous relevons le risque assimilationniste et d'indifférence à la différence liée à cette posture (Manço, 2006). Par extension et dans la même logique de l'argument, il n'y a pas lieu d'établir une distinction entre les enseignants issus de la migration et les autres. Ainsi, pour Zara, la question d'une plus grande légitimité ne se pose pas :

*Légitime ? Non, pas du tout. C'est comme je vous dis, mon but pour les élèves, c'est qu'ils soient tous sur un pied d'égalité. Donc moi pareil avec mes collègues, qu'on soit Suisse, qu'on soit issu de l'immigration, que... On a tous suivi... enfin, moi, je pars du principe où on a tous suivi la même formation. On est tous censés sur papier avoir les mêmes compétences. Et c'est ça, le plus important... La légitimité, elle vient du fait qu'on a suivi les mêmes études, pas du tout d'où l'on vient, de ce qu'on fait. Après, c'est sûr qu'il faut accepter notre identité.*

Nous constatons que, pour la majorité des répondants, l'association de la légitimité avec l'histoire migratoire personnelle n'est souvent pas pertinente. Pour le formuler différemment, l'influence des origines et du vécu migratoires sur la pratique en général, et sur les interventions auprès des élèves et des familles issus de la migration est reconnue, mais elle ne s'exprime pas en termes de légitimité.

Nous avons cependant également relevé deux réponses faisant état d'un sentiment de manque de légitimité.

Céleste, originaire de Côte d'Ivoire, nous dit ne pas encore se sentir légitime, et ce pour deux raisons : « *j'ai l'impression que je vais devoir prouver que je suis légitime une fois que j'aurais fini mon diplôme ... parce que je suis d'origine africaine et puis que moi, ma migration, elle est marquée sur ma peau* ».

Il y a donc d'une part la conscience de n'être pas encore diplômée, ce qui est le cas de toutes les personnes rencontrées, qui se surajoute à une crainte de se sentir moins légitime en appartenant à une minorité visible.

Ania, d'origine polonaise, n'est pas confrontée à une appartenance à une minorité visible. Son sentiment d'illégitimité a été présent surtout au moment du choix de la formation et tend à disparaître avec l'acquisition des compétences professionnelles. Elle a beaucoup hésité à entreprendre cette formation, n'ayant pas effectué sa scolarité en Suisse et n'étant pas de langue maternelle française :

*J'ai pas fait ma scolarité en Suisse, donc est-ce que je suis une personne adéquate pour enseigner à Genève ou dans le canton de Vaud ?* » Et aussi par rapport à sa langue maternelle : « *est-ce que je suis une personne légitime pour enseigner le français aux francophones ?*

Il est intéressant de noter que les deux futures enseignantes concernées appartiennent à la première génération de migration et sont arrivées en Suisse à 16 ans pour l'une et à 22 ans pour l'autre. Elles ont donc toutes les deux l'expérience d'une scolarité obligatoire effectuée dans leur pays d'origine.

Pour conclure ce point, nous souhaitons également aborder la crainte, exprimée par certains, de se voir désigner comme enseignants issus de la migration plutôt que comme enseignants. Cette réduction est assortie du risque évoqué de se voir assignés spécifiquement à l'enseignement auprès des élèves issus de la migration (Charles & Legendre, 2006; Karakaşoğlu et al., 2013). Rappelons à ce sujet que, dans la limite des places disponibles et en

fonction du choix des candidats par les recruteurs, en l'occurrence les directions d'établissement, le choix du contexte d'emploi, et donc du lieu de travail est laissé aux enseignants diplômés qui peuvent, dans le cadre de leur recherche d'emploi, décider de manifester ou non leur intérêt pour un poste ou un autre. Cette liberté est donc limitée au choix de l'employeur, à son ouverture à l'engagement d'un enseignant issu de la migration, aux raisons de ce choix qui peut être en lien avec la présence d'une forte proportion d'élèves issus de la migration et l'objectif d'améliorer leur réussite scolaire et éducative en favorisant la présence d'enseignants eux-mêmes issus de la migration au sein de l'établissement.

Cette question est donc bien en lien avec celle de la légitimité, et certains répondants ont conscience qu'ils auront à faire particulièrement leurs preuves pour ne pas être uniquement considérés comme « enseignants issus de la migration pour les élèves migrants ». A ce propos, Lya nous dit :

*Si par exemple on m'engage, pas forcément pour mes capacités, mais c'est parce que... c'est vrai que peut-être ça me perturberait un petit peu... enfin dans le sens j'aimerais quand même... en fait, j'aimerais que le fait d'être issu de la migration ne soit pas... comment dire, l'élément, le critère qui fait changer la décision, mais que ce soit plutôt... que ce soit vu comme un plus en fait, comme un apport, mais qu'à la base on regarde surtout mes capacités.*

Dans ces propos nous voyons l'expression de la crainte du regard des autres enseignants ou des parents sur un éventuel engagement. Lya exprime le risque d'être considérée comme étant moins légitime qu'une autre si on peut penser qu'elle a été engagée en raison de ses origines et non de ses compétences. Nous retrouvons ici une des limites exprimées par Fraser (2011) lorsqu'elle mentionne les effets d'une justice sociale basée sur le principe de redistribution et introduisant des quotas.

Zara partage la même sensibilité, déclarant, après avoir affirmé que la légitimité professionnelle était liée à la formation suivie : « *Je voudrais pas qu'on m'engage : « ah vous étrangère, vous pourriez », non... enfin, c'est mes compétences que j'ai apprises à la HEP comme n'importe qui* ».

Nous observons le même discours chez Bardhana. Elle ne s'estime pas plus légitime qu'une autre enseignante mais considère posséder des ressources en lien avec son passé migratoire. Par contre, elle se défend de l'idée que cela puisse être un critère d'engagement :

*Je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'on voudrait engager une enseignante issue de la migration parce qu'au final cette enseignante issue de la migration elle a fait la HEP comme tous les autres.*

Affirmant qu'elle serait dérangée d'être réduite à être considérée comme « *l'enseignante issue de la migration* », elle ajoute : « *Je suis la même formation que tout le monde. J'ai fait toute ma scolarité ici. Je suis une enseignante* ».

Nia aborde également la question, mais sous un angle différent. Pour elle, tout en reconnaissant s'intéresser particulièrement au sujet, la scolarisation des élèves issus de la migration doit être l'affaire de tous les enseignants, quelles que soient leurs origines :

*Je ne pense pas que c'est juste les enseignants qui sont issus de la migration qui devraient être avec ces gens... avec ces élèves, non, pas du tout. ... Après, moi, c'est moi aussi qui m'intéresse énormément à la migration par des associations ou quoi que ce soit. Donc moi, c'est un sujet qui m'intéresse énormément.*

Nous analysons ces données en lien avec le sentiment de légitimité en considérant l'importance du processus d'acculturation (Akkari & Radhouane, 2019; Gremion & Hutter, 2008; Manço, 2006) et de son évolution au travers des générations de migration (Bolzman et al., 2003a; Gomensoro & Bolzman, 2016). Nous pensons que les propos de beaucoup de futurs enseignants issus de la migration que nous avons interrogés montrent une intégration psychosociale bien élaborée à la faveur de leur appartenance à la deuxième génération de migration et de leur scolarité effectuée en Suisse.

Nous sommes conscient qu'en cela, et en raison du contexte particulier qui nous concerne, nos données diffèrent de celles mises en évidence dans des régions comme le Québec (Duchesne, 2017; Jabouin & Duchesne, 2018; Larochelle-Audet, 2017; Morrissette & Audet, 2018; Niyubahwe et al., 2013, 2014), davantage concernées par des enseignants issus de la première génération de migration et éventuellement formés à l'enseignement dans leur pays d'origine.

### 3.3 Le projet professionnel : lieu et contexte d'enseignement

Les futurs enseignants se projettent naturellement dans la perspective de détenir le choix de postuler ou non aux offres d'emploi qui se présenteront à eux. Spontanément, la grande majorité des réponses fait référence au contexte en s'appuyant sur l'opposition faiblement ou fortement interculturel, souvent associée au contraste ville-campagne.

Certains futurs enseignants, bien qu'ils le fassent avec prudence et se défendent de vouloir propager des stéréotypes, mentionnent l'association entre une forte présence de familles issues de la migration et des quartiers sensibles et des conditions de travail plus difficiles.

En lien peut-être avec la légitimité perçue, nous constatons une certaine ambivalence dans les réponses. L'intérêt pour les élèves migrants et les écoles présentant une forte diversité sociale et culturelle revient souvent. Parfois même, le sentiment d'être moins à l'aise en face de parents suisses y est associé. Cependant, cet intérêt est pondéré par la crainte d'être confronté, sans expérience, à un milieu scolaire trop difficile, trop exigeant.

Les propos de Teresa illustrent bien cette ambivalence :

*J'ai adoré \*. C'est une ville qui est assez familiale. Ça m'a plu j'ai pu voir les aspects du métier. Du coup je trouve intéressant de voir toutes les facettes. \*\* c'était très compliqué parce qu'on avait des cas assez spéciaux. Mais n'empêche qu'à la fin de ce stage j'étais*

*très attachée aux élèves et je me suis dit « il ne faut pas les laisser comme ça les élèves », donc j'avais aussi cette envie d'aller les aider parce que ce n'est pas normal qu'ils soient dans des conditions pareilles, enfin qu'ils ne soient pas aidés...*

*Je ne me verrais pas dans un établissement qui demande beaucoup en fait. Je n'ai pas assez d'expérience pour me dire « ah ben j'ai les épaules assez larges pour me mettre là et pour diriger tout ça » en fait. En tous cas pour démarrer, je me verrais plus faire mon expérience tranquillement, arriver à un stade où OK il y a de la pluriculturalité, mais j'adore ça donc je le prends très volontiers... Mais sans avoir toute la difficulté sociale.*

Il y a plusieurs choses dans ces propos. L'expérience en stage a été déterminante pour se confronter à des milieux contrastés. En dépit de l'intérêt pour les élèves davantage en difficulté rencontrés à \*, le besoin d'un cadre moins sollicitant et plus sécurisant pour faire ses premières expériences est privilégié. La perspective de faire par la suite le choix d'un établissement plus difficile est évoquée.

Pour Mariam, qui fait également référence à une expérience en stage, la crainte de ne pas être mesure de gérer une classe « difficile » est également présente :

*Les gens ont tendance à dire : « quartier difficile, immigration, donc classe difficile ». Et c'était vraiment difficile. Donc je me dis que les établissements comme ça, je vais essayer de ne pas y aller tout de suite... parce que j'aurai du pain sur la planche au niveau discipline.*

Rencontrée dix-huit mois plus tard sur son lieu d'enseignement, dans un quartier périurbain plutôt privilégié, elle dit apprécier les infrastructures scolaires à disposition. Elle constate qu'il y a peu d'élèves issus de la migration dans l'établissement et dans sa classe, en précisant que ça n'a pas été un critère pour sa recherche d'emploi : « *Je ne pense pas que je suis venue ici parce qu'il y a moins d'élèves [issus de la migration], mais c'est vrai que c'est un petit peu le cas* ».

Dans un premier temps, Judite associe le contexte urbain ou rural à des difficultés variables de gestion de classe liées à l'éducation reçue par les enfants, sans proposer de lien avec la diversité culturelle. Ce lien sera proposé ensuite. Par ailleurs, et en lien avec un stage réalisé, sa préférence pour un contexte plus privilégié est aussi associée à la disponibilité de ressources plus importantes en termes d'infrastructure scolaire. Elle n'a pas d'expérience en ville et s'appuie sur des représentations pour énoncer son choix, argumenté par ailleurs par le souci d'un contexte favorable à la découverte du métier avant d'opter pour une option professionnelle plus difficile :

*Tout le monde me dit que c'est pas facile en ville, que les enfants ont pas la même éducation. Du coup, c'est pour ça que je me tournais plutôt vers un village pour commencer. Mais dans l'idéal, j'aimerais pouvoir... enfin, après, plus tard, avec l'expérience, donc plutôt commencer par les classes faciles, en campagne, avec des enfants... des classes plutôt petites où je peux m'habituer au... je sais pas, à la maîtrise de classe ou comment connaître tout l'administratif et après peut-être me tourner vers une classe en ville... Parce que j'ai l'impression que là où je pourrais en fait aider le plus, c'est en ville... En ayant de l'expérience, normalement c'est là où il y a le plus de*

*personnes immigrées, où il y a le plus de diversité, je trouve. Mais je pense qu'il faudrait que j'aie un bagage avant...*

L'association entre forte hétérogénéité du contexte et classe difficile n'est pas toujours explicitement mentionnée chez les étudiants qui nous disent craindre d'être confrontés en début de carrière à des difficultés trop importantes, notamment en termes de gestion de classe. Laureana exprime sans détour sa crainte en affirmant : « *Alors, c'est vrai que je n'ai pas envie d'être dégoûtée de mon métier* ».

Pour Juliana, c'est surtout la perspective de nombreux élèves avec des problèmes de comportement qui est évoquée, sans allusion particulière à leur origine :

*J'ai pas forcément envie d'un établissement où il y a beaucoup d'élèves avec beaucoup de problèmes... j'aimerais bien avoir une classe où les élèves n'ont pas beaucoup de... enfin je dis « de problèmes » genre de... parce que j'ai eu des classes qui avaient des élèves avec des problèmes de comportement ou... ouais voilà, et ça faisait un peu... j'ai l'impression qu'il y avait beaucoup de choses à gérer, du coup voilà.*

Nous pouvons postuler que ce point de vue rejoint les préoccupations de nombreux futurs enseignants en fin de formation, qu'ils soient issus de la migration ou non.

Rares sont les répondants à n'évoquer aucune préférence ou à soumettre la question du choix de l'établissement projeté à d'autres critères que l'opposition milieu urbain/rural, ou contexte fortement/faiblement interculturel. Pour certains par exemple, le climat de collaboration au sein de l'établissement est plus important que les autres critères. Pour d'autres, le choix de la ville ou d'un village est lié à une préférence pour un cadre de vie ou au lieu dans lequel ils ont effectué leur propre scolarité primaire. Cette perception de contextes contrastés fait écho aux caractéristiques mises en évidence par Niyubahwe et al. (2014) concernant les facteurs favorables à l'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration.

Cependant, le nombre de futurs enseignants issus de la migration qui déclarent une préférence pour des contextes caractérisés par une forte interculturalité est comparable à ceux faisant le choix contraire. Parmi ceux-ci, certains se montreraient intéressés par l'enseignement dans les classes d'accueil destinées à recevoir les élèves allophones lors de leur arrivée en cours d'école obligatoire.

Yasmine s'imagine travailler dans des régions avec une forte proportion d'élèves issus de la migration et s'identifie à cette population : « *J'essaierai de partir dans des régions comme ça, où il y a beaucoup de... des gens comme moi...* ».

C'est également le cas d'Aleksandra qui, en plus de souligner la similarité avec son vécu personnel, met en évidence la richesse, à ses yeux, d'un contexte pédagogique interculturel :

*Je serais attirée justement à travailler plus justement dans un établissement où il y a de la mixité sociale parce que... oui après, c'est forcément lié à mon parcours, mais je dirais que... enfin je ne sais pas. Je trouve plus attrayant de travailler avec plein de... ouais,*



*quand on peut partager plein de choses ensemble plutôt que dans des établissements où au final, on est tous issus plus ou moins de la même culture.*

Pour sa part Salomé y voit un défi professionnel particulier :

*Si je pouvais choisir mon école plus dans une zone REP ou ZEP, je préférerais. Je trouve que c'est plus de challenge. Il y a énormément de différenciation à faire, il y a beaucoup d'implication avec les parents, d'un peu les reconnecter à l'école.*

Laureana partage cet avis concernant le travail avec des élèves issus de la migration et donne une vision de l'enseignement allant au-delà des apprentissages scolaires :

*Je trouve que c'est un challenge en plus en fait de... il faut gérer les problèmes qu'ils peuvent avoir et qui peuvent être liés à cette question de migration. Totalement, un enfant... j'ai eu le cas justement de l'enfant qui elle, parle en français, mais ses parents non. Du coup, c'est un peu compliqué. Puis je trouve que c'est vraiment ce côté encore plus utile de l'enseignant qui est pas juste là pour apprendre et faire apprendre des choses typiquement juste scolaires. Mais vraiment apporter ce côté social et comment faire ça. Donc je pense que c'est quelque chose qui me motive plus.*

Enfin, la présence d'autres enseignants issus de la migration dans l'établissement, rencontrés à l'occasion d'un stage, peut également influencer le choix.

Nous constatons l'importance des stages dans l'élaboration des représentations de contextes variés d'enseignement, ainsi que l'importance, pour certains répondants, de pouvoir s'identifier à la population scolaire. On retrouve ici les traces d'une construction identitaire multiple entre culture d'origine, culture locale et culture professionnelle (Broyon, 2016).

Au-delà du lien avec la migration, les préoccupations touchant la grande majorité des futurs enseignants concernant leurs compétences pédagogiques, et en particulier celles liées à la gestion de classe (Martineau & Vallerand, 2007), pondèrent l'intérêt pour un enseignement dans un contexte culturel fortement hétérogène. Globalement, nous notons que les critères de choix pour un contexte d'emploi et donc un établissement des futurs enseignants issus de la migration interrogés rejoignent ceux mis en évidence par la recherche (Girinshuti, 2020). C'est la dimension objective, et l'insertion au plan du travail (Mukamurera et al., 2008) qui l'emportent.

### **3.4 L'intérêt particulier pour les élèves issus de la migration**

A la suite des questions portant sur le type d'établissement projeté et sur le contexte socio-démographique envisagé, et donc après avoir investigué d'autres niveaux écosystémiques (Absil et al., 2012; Bronfenbrenner, 1979), nous cherchons ici à contextualiser la réflexion au sein du microsystème « classe ». En particulier, nous souhaitons mettre en évidence, chez les futurs enseignants issus de la migration, un potentiel intérêt particulier pour les élèves issus de la migration.

Les répondants sont assez partagés sur la question. Un certain nombre d'entre eux évoque cependant clairement une préférence pour les élèves issus de la migration. Parfois cet intérêt

est lié au choix du contexte professionnel envisagé que nous avons abordé au point précédent. Lors de notre deuxième rencontre après dix-huit mois d'emploi, et donc en pouvant s'appuyer sur une expérience précédente, Amina nous dit :

*Oui, totalement. Voilà, bah j'ai pu faire une première expérience dans un milieu où il y avait pas d'hétérogénéité justement sociale ou culturelle, et voilà. C'était pas... il y a d'autres enjeux, d'autres manières de faire. Et puis du coup, là, je suis assez contente d'être dans un établissement mixte.*

*Cet intérêt confirme ce qu'elle nous disait quelques mois plus tôt, lorsque, encore étudiante, elle projetait d'approfondir ses connaissances sur le sujet et éventuellement faire de la recherche dans le but d'améliorer les choses concernant la situation scolaire des élèves issus de la migration.*

*Parfois aussi, l'envie de travailler prioritairement avec ces élèves est reliée à l'expérience personnelle dans les propos recueillis. Ania le montre clairement et mentionne son immigration tardive :*

*Oui, je pense que c'est un peu le miroir de ce que j'ai vécu, parce que je suis venue ici assez tard. Et j'ai pas eu l'expérience de l'école obligatoire en Suisse, mais... Ouais, je me pose beaucoup de questions par rapport à ces élèves. Et par rapport, oui, au décalage peut-être qu'ils peuvent, qu'ils doivent vivre au quotidien, par rapport aux camarades nés en Suisse dans une famille suisse.*

Elle témoigne d'une empathie particulière et justifie cet intérêt particulier par une capacité à mieux détecter les implicites et les différences dans les attentes du système scolaire et ce qui fait la différence par rapport aux représentations que les élèves et leurs parents ont de ce système :

*Déjà, le fait d'avoir une attention particulière à ça, et de savoir que certaines choses doivent être explicitées, et qui viennent pas de soi, que l'enfant ne va pas forcément comprendre ce qui est attendu tout de suite. Donc déjà à ce niveau, je pense que oui. Et je pense que je comprends mieux les différences dans le système scolaire. Ça vient pas tout de suite, l'enfant ne va pas les comprendre tout de suite, ni les parents, donc les attentes... j'ai peut-être des attentes différentes et j'expliciterais peut-être plus certaines choses aux élèves issus de la migration.*

Cette attention particulière aux besoins particuliers des élèves issus de la migration et de leur famille, exprimée par plusieurs participants à la recherche, rejoint bien les apports potentiels, du fait de leur propre vécu migratoire, des enseignants issus de la migration à l'intégration et à la réussite scolaires des élèves issus de la migration mis en évidence par la recherche (Niyubahwe et al., 2019).

C'est notamment le cas de Vesna, qui lie son intérêt particulier à son propre vécu :

*Sûrement. Ayant vécu sans le vouloir des situations qui sûrement ne toucheraient pas des élèves suisses, ça me fait un peu ouvrir les yeux et faire attention à la manière dont j'enseigne. Discuter avec mes élèves ou la relation que j'entretiens avec eux...*

Pour elle, la source des difficultés est à chercher au-delà de la nationalité ou de la langue maternelle. Elle prête une attention particulière aux potentielles incompréhensions : « *Je me fixe plutôt sur ce qu'il n'a pas compris et comment je peux agir à l'école* ».

Alva précise d'emblée qu'elle ne va pas se désintéresser des autres élèves mais affirme également une attirance particulière :

*Pour être honnête, oui. Oui, j'aurai toujours... je vais toujours plus... Je vais pas dire que je vais pas m'intéresser aux autres, mais par exemple, si je vois qu'il y a un problème ou qu'il y a... je sais pas, quelque chose qui cloche, bah tout de suite, je vais pas dire : « ah, mais c'est parce qu'il parle pas le français à la maison ». Tout de suite, je vais essayer de comprendre, vraiment ce niveau-là de chercher à comprendre.*

Elle envisage même une formation complémentaire spécifique : « *Pourquoi pas faire une formation avec... pour aider les élèves ?* ».

Ce projet d'orientation spécifique est partagé par Nia qui, à la suite d'un remplacement récemment effectué, envisage de travailler en classe d'accueil (classes présentes dans certains établissements qui regroupent les élèves allophones primo-arrivants pour une durée limitée).

Ce genre de désir professionnel pourrait venir alimenter les arguments soutenant les politiques de recrutement actif d'enseignants issus de la migration dans le but de voir s'améliorer la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Ces politiques sont notamment présentes par exemple en Allemagne, en Grande-Bretagne ou au Canada. Même si l'apport potentiel de ces enseignants pour les élèves issus de la migration est mis en évidence par plusieurs chercheurs (Bauer & Akkari, 2016; Karakaşoğlu et al., 2013; Niyubahwe et al., 2019), nous ne perdons pas de vue que l'accaparement de ces considérations par les politiques éducatives relève d'une part d'une simplification essentialiste qui tend à attribuer des compétences interculturelles à l'ensemble des enseignants issus de la migration, et à leur attribuer une volonté unanime de développer leur activité professionnelle dans les milieux les plus interculturels, sans que cela ait été démontré (Charles & Legendre, 2006; Karakaşoğlu et al., 2013).

Les données issues de nos entretiens montrent davantage de subtilité et de diversité, tant au niveau des motivations exprimées qu'à celui de l'identification du risque d'assignation à une catégorie particulière de l'enseignement, ceci indépendamment de l'intérêt ou de la sensibilité manifestée pour des élèves auxquels ils peuvent facilement s'identifier.

Un intérêt spécifique est également présent dans le discours de Charlotte, qui introduit cependant le souci d'un traitement égalitaire de ses élèves :

*Très souvent, je ne sais pas comment l'expliquer, j'ai l'impression d'avoir plus d'affinités – ce n'est pas ça, je n'ai pas plus d'affinités qu'avec d'autres – mais j'ai envie et je prends à cœur qu'eux aussi comprennent et qu'eux aussi avancent, peut-être plus qu'avec*

*d'autres en fait... je ne sais pas, j'arrive à m'imaginer ce qui se passe dans leur vie, dans leur tête, dans tout ça, pour certains qui viennent de milieux très compliqués. Là j'ai observé dans une classe (dans le cadre du mémoire) deux élèves issus de la migration récente, de Syrie, j'étais attirée par eux, j'avais envie d'être attentive à eux... de pas les laisser de côté, parce qu'ils avaient encore du mal avec le français...*

La logique d'une école à visée inclusive implique le principe d'accessibilité des apprentissages et légitime l'introduction d'inégalités justes (Dubet, 2009) que nous associons à l'idée de justice sociale basée sur la reconnaissance (Fraser, 2004). Le principe d'équité voudrait donc qu'on accorde davantage d'attention aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, en l'occurrence pour ce qui nous occupe ici, aux élèves issus de la migration.

Cette approche semble peiner encore à s'affirmer chez les futurs enseignants issus de la migration, sans doute davantage dans le discours que dans les actes. Nous faisons l'hypothèse que cela pourrait émaner d'une certaine crainte d'être soupçonnés d'établir un certain favoritisme à l'égard des élèves eux-mêmes issus de la migration. Par ailleurs, comme nous avons pu le constater à de maintes reprises, chez les enseignants peu expérimentés encore davantage, le souci d'équité se heurte souvent à l'idée de différenciation et d'introduction volontaire d'inégalités justes (Nabirire, 2017; Rawls, 2009).

Ainsi, d'autres répondants insistent sur le souci de traiter tous leurs élèves de manière égalitaire. Afrim nous dit : « *Je tiens à voir les élèves de la même façon, qu'ils soient d'origine étrangère ou pas* ».

C'est aussi le cas pour Nina qui dit n'avoir pas plus d'attirance pour les élèves issus de la migration que « *pour ceux qui sont juste 100% suisses* ».

Certains même affirment lutter contre la tentation de différencier, comme Simone qui « *essaie de ne pas trop faire de différence* » mais qui concède que c'est parfois difficile, alors que d'autres, comme Laureana, disent être conscients d'aider parfois davantage certains élèves que d'autres, mais ne pas attribuer cela à leur origine :

*En fait moi je vois l'enfant tel quel. Puis c'est après, peut-être plus tard, je me dis : « Ah en fait je l'ai aidé, peut-être ça a un lien avec... ». Mais je pense pas en fait. Pour moi, ils sont tous pareils un peu.*

Un peu dans la suite de ces propos, et à l'opposé du risque d'indifférence à la différence mentionné plus haut, certains futurs enseignants issus de la migration affirment que leur posture est imprégnée par certaines valeurs qui les poussent à différencier en fonction des besoins particuliers, mais ne pas considérer traiter de manière particulière les élèves issus de la migration.

Nous remarquons également que les futurs enseignants issus de la première génération de migration dont nous avons signalé, pour certains, l'expression de nuances en termes de légitimité pour intervenir auprès d'élèves suisses, ne manifestent pas systématiquement une préférence pour les élèves issus de la migration. Si c'est le cas pour Ania, surtout en lien avec le sentiment d'être plus apte à comprendre ces élèves-là, ce n'est pas le cas pour Céleste qui, si elle prête attention à ne pas les oublier, n'en fait pas une préoccupation particulière.

Nous voyons à nouveau apparaître l'importance de ne pas adhérer au raccourci assignant, de par leurs compétences naturelles supposées (Charles & Legendre, 2006; Karakaşoğlu et al., 2013), les enseignants issus de la migration auprès des élèves eux-mêmes issus de la migration. Ceci renforce notre conviction d'un nécessaire regard prenant en compte les différences individuelles et les motivations en partant de l'identité professionnelle d'enseignant davantage qu'une prétendue identité commune de personnes issues de la migration. Cette conviction est par ailleurs renforcée par les éléments mis en évidence par l'enquête TeO, et notamment Brinbaum et al. (2013, 2015) qui nous rappellent l'importance de nous intéresser aux spécificités des parcours migratoires et de prendre en compte la diversité au sein des groupes d'individus, ou encore, dans le contexte allemand, par Rotter et Schlickum (2013), qui dénoncent les dangers d'une logique de catégorisation simpliste des enseignants issus de la migration.

Les enseignants issus de la migration qui déclarent vouloir travailler prioritairement avec des élèves issus de la migration contribuent néanmoins à renforcer ce stéréotype d'assignation sur lequel reposent les politiques de recrutement dans certains pays. A l'opposé, les réponses négatives apportées à cette question, même si elles montrent, pour certaines, des limites en termes de différenciation pédagogique, contribuent à déconstruire le syllogisme mis en évidence par Charles et Legendre (2006) auquel nous avons déjà fait mention plus haut.

S'il paraît incontestable que ces enseignants ont un regard particulier sur la scolarité des élèves issus de la migration parce qu'ils partagent un vécu comparable, s'il semble tout aussi envisageable qu'ils peuvent avoir un effet positif sur cette scolarité (Bauer & Akkari, 2016; Niyubahwe et al., 2019) et que le fait d'être issus de la diversité ethnoculturelle représente une potentielle valeur ajoutée, cela ne permet pas de légitimer l'assignation des enseignants issus de la migration à des postes auprès des élèves issus de la migration.

D'une part tous ne démontrent pas des compétences interculturelles qui découleraient automatiquement de leur vécu migratoire, et d'autre part beaucoup estiment que la sensibilité et les compétences indispensables sont accessibles à tout enseignant qui montre de la sensibilité et de l'intérêt pour la question.

Rappelons aussi que l'assignation d'enseignants issus de la migration à des emplois auprès d'élèves issus de la migration avec l'espoir que cela favorisera, du fait de leur lien avec la migration, la réussite scolaire des élèves issus de la migration procède d'une simplification consistant à réduire les déficits constatés dans le parcours scolaire à des déficits culturels (Rotter & Schlickum, 2013). D'autre part une part non négligeable des répondants dit ne pas avoir un intérêt particulier pour les élèves issus de la migration, ou encore craindre, du fait de leur propre histoire migratoire, de se voir assignés à enseigner en contexte fortement interculturel.

En considérant les discours portant sur la légitimité perçue, les projets personnels évoqués et la question de l'intérêt pour les élèves issus de la migration, nous relevons deux ambiguïtés. Tout d'abord, nous constatons une conscience de la plus-value que peut représenter le fait d'être un enseignant issu de la migration. Nous observons également souvent une sensibilité particulière portée aux élèves issus de la migration et nous pouvons considérer l'intérêt que cela pourrait représenter pour certaines directions d'établissements, dans le but d'améliorer le climat interculturel de l'école (Archambault et al., 2019) et la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Cette perspective représente cependant un risque d'assignation des enseignants issus de la migration auprès des élèves eux-mêmes issus de la

migration, ce qui provoque des réticences. En effet, la conscience d'une certaine plus-value est souvent assortie du souhait de ne pas voir sa candidature retenue d'abord pour cette raison, la légitimité d'enseignant étant liée à l'obtention du même diplôme que les enseignants non issus de la migration et de pouvoir par conséquent intervenir auprès de l'ensemble des élèves.

La deuxième ambiguïté est liée à la première. Si nous constatons une affirmation de la légitimité liée à l'obtention du même diplôme que tous les enseignants du primaire et donc de pouvoir intervenir auprès de tous les élèves, nous percevons chez certains des nuances quant à la légitimité à intervenir auprès des élèves issus de la population majoritaire et de collaborer avec leurs parents. Un certain sentiment d'infériorité, la peur d'être jugés en raison de leur appartenance à la migration transparaissent de certains entretiens réalisés. Nous y voyons un certain risque d'autoassignation contradictoire avec l'affirmation de la légitimité, voire d'autodiscrimination (Van Doosselaere et al., 2015).

Pour terminer ce chapitre, et après avoir traité non seulement d'un potentiel intérêt plus important pour les élèves issus de la migration, mais également du contexte dans lequel ils souhaiteraient évoluer, de la confiance perçue et de la légitimité ressentie, nous souhaitons aborder les projections des futurs enseignants quant à l'incidence supposée de leurs origines migratoires sur l'accès à l'emploi.

### 3.5 Les incidences projetées ou vécues sur l'accès à l'emploi

Parmi les situations citées par l'Office fédéral de la statistique dans son rapport sur l'expérience de la discrimination<sup>31</sup>, la discrimination liée au travail et à la recherche d'emploi figure au premier rang, et la nationalité arrive en tête des motifs de discrimination. En nous intéressant au parcours de formation de futurs enseignants issus de la migration, à leurs choix professionnels, à leurs motivations, aux spécificités de l'emploi dans lequel ils se projettent, il nous paraît légitime de les interroger également sur leur perception des incidences potentielles de leurs origines sur l'accès à l'emploi.

Il convient de préciser que le contexte général de l'emploi en Suisse est caractérisé par un très faible taux de chômage et que de nombreux secteurs recrutent. Dans le domaine de l'enseignement obligatoire, le marché de l'emploi est tendu, voire marqué par la pénurie d'enseignants dans certaines régions et certains degrés d'enseignement. Ce n'est pas le cas dans la région qui nous concerne, mais des efforts importants sont consentis pour éviter une péjoration de la situation, et le contexte est caractérisé par une situation proche du plein emploi, ce qui a pour effet d'inciter les futurs enseignants à l'optimisme quant à leurs perspectives d'engagement et d'influencer positivement leurs réponses.

La question posée était donc de savoir si les futurs enseignants pensaient que le fait d'être issus de la migration pouvait jouer un rôle – dans certains cas s'il avait joué un rôle – sur l'accès à l'emploi.

---

<sup>31</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/vivre-ensemble-suisse/experience-discrimination.html>

Juliana se projette dans un avenir proche et ses propos reflètent une certaine confiance et la prise en compte du marché de l'emploi dans l'enseignement primaire :

*Peut-être c'est innocent, mais je dirais plutôt non. J'ai l'impression que si j'ai mon diplôme... j'espère en tout cas qu'on me jugera pas par rapport à ça. Mais du coup, je dirais plutôt non. Mais peut-être que je suis juste naïve, je sais pas.*

*Non, non. Bah j'ai souvent l'impression que dans certains... alors peut-être pas dans l'enseignement, mais dans d'autres métiers, en tout cas j'ai souvent entendu dire que oui, mais... Après ici, j'ai l'impression que non. Dans ce métier précis, déjà ils recherchent pas mal d'enseignants et puis en tout cas de ce que j'ai entendu, non. En tout cas, j'ai pas peur par rapport à ça, non.*

Pour plusieurs répondants, l'origine peut représenter un avantage ou un inconvénient, en fonction de l'établissement concerné et de l'ouverture de la direction à l'engagement d'enseignants issus de la migration. Cette considération était également présente dans les réponses concernant le type d'établissement projeté ou la confiance accordée. La nuance ici consiste à considérer avec pragmatisme le fait, au-delà des projets, que la réalité des offres d'emploi va amener les répondants à être confrontés à des variables sur lesquelles ils n'ont pas de prise.

Annik n'est pas trop optimiste. Evoquant le choix du directeur d'établissement, elle dit :

*Il peut être intéressé, mais... c'est vrai que je ne l'ai pas vu comme un avantage jusqu'à maintenant, donc j'espère qu'il y a des directeurs comme ça. Mais non pour l'instant, franchement je ne l'ai pas vu comme un avantage, du tout. Je me suis dit : « bon bah je vais sûrement trouver un emploi parce qu'au final ils cherchent toujours, mais s'ils ont le choix entre deux personnes, bah c'est clair que... » (...). Si on a les mêmes compétences, tout la même chose, le même parcours, à mon avis... enfin, je ne sais pas. D'autant plus s'il n'y a pas beaucoup d'enseignants étrangers dans l'établissement, à mon avis c'est l'autre personne qui l'a.*

Ce sentiment est largement partagé par Lya qui considère que le problème de discrimination à l'embauche n'est pas propre à l'enseignement :

*J'ai l'impression que si on est issu de la migration, en fait c'est... on est moins... on est peut-être moins favorisé en fait à être pris par rapport à quelqu'un qui aurait aussi peut-être le même profil, mais qui est par exemple Suisse.*

Toujours en lien avec l'ouverture potentielle de la direction, Selan relativise davantage : « Je sais que certains [établissements] où je vais pouvoir postuler, ça va très bien marcher, et d'autres où ils vont être plus réticents par rapport à mes origines ».

Dans le même ordre d'idée, Alva mentionne son passeport portugais assorti d'un permis d'établissement : « Très sincèrement, des fois, je me dis : « *Est-ce que mon dossier, il va passer en dernier parce qu'ils vont voir " permis C " ?*<sup>32</sup> »

A ce propos, il est intéressant de noter qu'une majorité des futurs enseignants qui ont participé à notre recherche possède plusieurs nationalités, dont la nationalité suisse, acquise par naturalisation. La Suisse ne connaît en effet pas le droit du sol, et le fait d'être né sur le territoire helvétique n'octroie pas la nationalité. Une partie de ces multinationaux a entrepris une démarche personnelle de naturalisation, démarche plutôt fastidieuse et onéreuse qui peut être facilitée dans certains cas, notamment en lien avec le nombre d'années passées dans le pays.

Bolzman et al. (2003b) mettent en évidence des écarts en termes de parcours de formation entre naturalisés et non naturalisés, le niveau de formation étant généralement plus élevé chez les premiers. Considérant des personnes issues de la deuxième génération de migration, les auteurs relèvent aussi des différences de niveau socioculturel entre les familles constituant ces deux groupes. Il nous est cependant impossible d'établir un rapport de causalité entre l'acquisition de la nationalité par naturalisation et le processus d'intégration sociale, ou encore avec l'insertion professionnelle. Nous pouvons en effet considérer que la naturalisation des futurs enseignants est une conséquence d'un processus d'intégration réussi de leur part et de celle de leurs parents. Il serait cependant tout aussi pertinent de prétendre que la naturalisation a contribué à leur bonne intégration. Enfin, nous pouvons envisager, et certains propos en constituent des indices, que la naturalisation constitue parfois une stratégie dans la perspective de faciliter la recherche d'emploi. Lenoël (2023), citant les travaux de Govind (s.d.) estime que la naturalisation est fréquemment considérée comme l'aboutissement d'un processus d'intégration et qu'elle a un effet positif sur l'emploi en favorisant une augmentation des revenus en permettant un taux d'emploi plus élevé. Selon les recherches mentionnées, la naturalisation limite la discrimination et les emplois informels, donc précaires, et agit ainsi comme vecteur d'intégration.

A ce propos, lorsque nous avons demandé à Bardhana quelle était ou quelles étaient ses nationalités, elle nous a répondu :

*Alors ça, j'ai plutôt tendance à dire Suisse - surtout quand je fais face au... donc stage ou à des trucs professionnels, pour pas qu'on ait des a priori. J'ai plutôt tendance à dire Suisse... j'ai plutôt tendance à dire Suisse pour la nationalité, vu que j'ai la nationalité suisse en fin de compte. Mais je suis quand même originaire du Kosovo.*

La même future enseignante, évoquant l'accès à l'emploi, déclare ne pas comprendre quelle serait la logique qui voudrait que l'on engage prioritairement une enseignante issue de la migration, « *parce qu'au final cette enseignante a fait la HEP comme tous les autres... peut-être par rapport à son parcours de vie, oui, mais le directeur, en lisant juste le CV, il ne sait pas si l'enseignante elle a vécu 30 ans dans son pays d'origine ou si elle vient d'arriver.*

---

<sup>32</sup> Le permis « C » est l'un des permis d'établissement de longue durée sur le territoire suisse accordé aux personnes de nationalité étrangère.



Bien que partiellement inexact, ce propos met en évidence le risque de stéréotypes lié au patronyme. Rencontrée à nouveau dix-huit mois plus tard, elle nous dira avoir essuyé une vingtaine de refus sur des postulations ordinaires avant d'appeler l'établissement où elle avait été elle-même élève et décrocher un premier poste de cette manière.

L'importance du réseau, dont il est question dans cette situation, est mentionnée à plusieurs reprises. Le chapitre 2 de cette partie a permis par ailleurs de mettre en évidence son rôle différencié dans les stratégies de recherche d'emploi des enseignants novices en fonction de leur statut migratoire. A ce sujet, les stages effectués, de bons contacts avec des praticiens formateurs, ou encore des remplacements assumés au sein des établissements jouent un rôle pour l'accès à l'emploi et contribuent sans doute à dépasser les stéréotypes liés aux origines ou au nom des candidats.

A l'instar de Bardhana, d'autres jeunes enseignants rencontrés environ dix-huit mois après le premier entretien reviennent sur leur démarche de postulation et mettent en évidence le recours à leur réseau.

L'accès aux emplois dans l'enseignement en Suisse est caractérisé par un marché libéral, et les enseignants se retrouvent en concurrence. Girinshuti (2020), en référence notamment à Dupriez & Dumay (2011), parle de quasi-marché et met lui aussi en évidence l'importance, dans ce contexte, du recours à des réseaux personnels. L'auteur rend attentif à l'évolution de cette forme de capital social dans le temps, notamment au cours de la formation et au travers de la fréquentation des établissements à la faveur des stages. Selon la situation personnelle, un réseau familial peut préexister. Nous constatons que, pour les enseignants issus de la migration, cette forme de capital culturel fait plus souvent défaut et que la constitution d'un réseau en cours de formation est particulièrement précieuse. Il ne permet cependant pas de compenser le fait, relevé par exemple par Changkakoti et Donati (2008), que dans des régions moins concernées par l'hétérogénéité culturelle, les directions d'école ne privilégient des candidats issus de la migration. La difficulté de trouver un stage B ou un emploi, relevée par certains participants à la recherche, peut être reliée à ces considérations.

La situation d'Amina illustre bien la constitution d'un réseau au travers de la formation et l'importance jouée par l'expérience en stage pour la constitution d'un capital social favorable à l'insertion professionnelle (Girinshuti, 2020). Elle a eu deux emplois successifs en deux ans. Dans les deux cas, sa postulation a été facilitée par le fait de connaître quelqu'un à l'interne des établissements concernés. Concernant le premier emploi :

*J'ai directement été engagée à \*. Bah c'est l'endroit où j'ai fait mon stage de deuxième année HEP. J'avais une praticienne formatrice avec qui je m'entendais vraiment super bien. Donc elle m'a recommandé auprès de la direction, et du coup j'ai été engagée très très facilement.*

Et pour ce qui est de la seconde postulation :

*Je connaissais un ami qui travaillait dans l'école, qui fait partie de ce groupe d'écoles. Et il m'a dit : « écoute, il y a une place. Si tu veux, je peux parler de toi à la directrice ». Et il a parlé de moi à la directrice...*

Pour Nina, les choses n'ont pas été aussi simples et on constate que, jusqu'à ce qu'elle change de stratégie et sollicite une ancienne praticienne formatrice, son dossier a été mis de nombreuses fois de côté :

*Je n'ai pas trouvé tout de suite du travail justement, c'est pour ça que je disais que c'était un peu compliqué. J'ai fait beaucoup de candidatures, j'en ai fait une trentaine ou quarantaine. J'ai pas eu d'entretien, même pas...*

*Et ensuite, j'ai assez rapidement... en fait comme j'avais beaucoup de contact avec mon ancienne PraFo qui était ici même, elle m'a dit qu'une de ses collègues est tombée enceinte.*

Ensuite les remplacements se succèdent permettant à l'enseignante d'être connue dans l'établissement et finalement engagée.

Le recours au capital social par les enseignants issus de la migration pour obtenir un stage en emploi ou un premier emploi est semblable à ce qui est décrit pour l'ensemble des enseignants (Girinshuti, 2020). Nous avons cependant pu mettre en évidence précédemment (Delévaux & Hascoët, 2022) le fait que, pour les enseignants issus de la première génération de migration, le recours aux offres spontanées est plus important alors que la disponibilité d'un réseau est moindre.

Dans l'ensemble, au regard de la littérature consultée ainsi qu'en comparaison avec les expériences réelles rapportées par les répondants que nous avons revus quelques mois après leur première insertion professionnelle, les projections des futurs enseignants quant à leur accès à l'emploi s'avèrent réalistes.

Nos données montrent cependant que souvent l'accès à un stage B ou à un premier emploi s'est avéré compliqué pour les enseignants issus de la migration. Sans référence à une profession en particulier, Wanner, Neubauer & Moret (2002) relèvent l'importance de la présence de réseaux familiaux et sociaux pour le processus d'intégration sociale et le fait que ces réseaux peuvent faire défaut. Bolzman et al. (2003b) montrent également que l'accès à un premier emploi est facilité par la possibilité de recourir à ces réseaux, ce qui représente potentiellement une difficulté pour les personnes issues de la migration.

Considérant la récente ouverture de l'enseignement primaire suisse à des professionnels d'origine étrangère que nous avons mentionnée précédemment, il est raisonnable de penser que l'appartenance à la migration des candidats constitue ici, peut-être davantage que pour certaines autres professions, un obstacle particulier et qu'elle peut s'avérer source de discrimination à l'embauche. Ce cas de figure s'éloigne drastiquement du cas de figure évoqué de pays favorisant le recrutement de personnes issues de la migration dans un but d'accroître la diversité culturelle au sein du personnel enseignant. Il refléterait plutôt, au niveau de l'engagement du personnel, la perpétuation d'une certaine forme de doute quant aux capacités des personnes concernées, doutes également signalés au sujet des élèves issus de la migration et de leur famille.

### 3.6 Conclusion du chapitre 3

Nous avons mis en évidence la présence de stéréotypes et de préjugés concernant les futurs enseignants issus de la migration, tant au niveau de la confiance accordée qu'à celui d'expériences liées à des démarches d'obtention de postes. L'importance du contexte est cependant à relever, les établissements implantés dans des quartiers ou des villes caractérisés par une forte mixité sociale et culturelle semblent plus ouverts à la diversité des origines des enseignants.

Concernant la légitimité perçue, certains futurs enseignants rencontrés semblent se conformer à la vision sociétale majoritaire les concernant et disent douter de leur légitimité. Ils sont cependant peu nombreux, la majorité d'entre eux rattachant la question de la légitimité à la formation suivie et au diplôme obtenu. Au-delà de ce discours, nous décelons cependant un paradoxe en considérant les propos faisant part d'un malaise à l'idée d'enseigner dans un contexte peu interculturel et de collaborer essentiellement avec des parents issus de la population majoritaire. A l'inverse, des milieux caractérisés par une forte mixité sociale et culturelle semblent représenter un risque en termes de gestion de classe et des comportements en début de carrière pour certains répondants.

La motivation déclarée des futurs enseignants issus de la migration à contribuer à la réussite scolaire et éducative spécifique des élèves issus de la migration est variable. Les réponses apportées sont influencées par plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, en lien avec le sentiment de légitimité affirmé, nous avons à plusieurs reprises constaté une volonté de n'être pas réduits à des enseignants destinés à travailler avec les élèves issus de la migration et le besoin d'être reconnus et valorisés en premier lieu comme enseignants diplômés, lorsqu'ils le seront. Peut-être cela constitue-t-il un prolongement de cette revendication de l'identité professionnelle et personnelle et de leur parcours pour y parvenir, certains futurs enseignants déclarent un intérêt marqué pour les besoins particuliers de l'ensemble des élèves. Ainsi, de la même manière qu'ils refusent d'être identifiés comme issus de la migration avant d'être enseignants, ils se montrent sensibles à ce que les élèves soient considérés comme des élèves plutôt qu'élèves issus de la migration.

Les stages, et les éventuels remplacements peuvent jouer un rôle protecteur dans la perspective d'accès à l'emploi, ainsi que le montre Girinshuti (2020). Les étudiants sont placés en stage A par les soins de la HEP et les établissements ou les praticiens formateurs ne peuvent pas faire preuve de réticences quant à leurs origines. Cet accès facilité permet aux futurs enseignants de mettre en évidence leurs qualités et leurs compétences et en quelque sorte de dépasser, lorsque l'expérience est positive, les potentiels préjugés. Par ailleurs, ces expériences professionnelles encadrées favorisent le développement d'un réseau qui peut s'avérer indispensable au moment de la recherche d'un emploi (Bolzman et al., 2003b).

Lorsque, en troisième année de formation, les conditions sont réunies et que les étudiants optent pour un stage B avec un statut d'enseignant stagiaire en emploi, synonyme de postulation et de contrat de travail avec un employeur, ils se retrouvent précocement confrontés aux règles qui régissent un marché de l'emploi concurrentiel. L'obtention d'un tel stage semble ardue pour les futurs enseignants issus de la migration. Une explication peut résider dans le fait que le capital social requis pour favoriser une telle démarche est potentiellement insuffisant. La situation de quasi plein emploi qui caractérise le secteur

professionnel atténue cependant les effets de la concurrence et, potentiellement, de traitement des candidatures des personnes issues de la migration teinté d'a priori.

Après nous être intéressé aux perceptions et projections des futurs enseignants issus de la migration, nous proposons de nous rapprocher de leur expérience pédagogique. Leurs observations concernant la scolarité des élèves issus de la migration ainsi que l'évocation de pistes susceptibles de contribuer à leur réussite éducative et scolaire seront donc au centre du prochain chapitre.

## Chapitre 4 Rapport des futurs enseignants issus de la migration aux élèves issus de la migration et à leur famille

Du fait de leur expérience propre du milieu scolaire, de leur construction identitaire complexe entre société d'origine et société d'accueil, culture familiale et culture scolaire, les futurs enseignants issus de la migration sont des témoins privilégiés des conditions de la scolarité des élèves issus de la migration. Leur parcours leur octroie une attention particulière à des faits et à des propos qui sont banalisés dans le quotidien des salles des maîtres ou des classes. Leur sensibilité les fait réagir à des actes et à des attitudes qui sont produits souvent inconsciemment par des enseignants peu au fait des stéréotypes, préjugés et mécanismes de discrimination qui touchent les élèves issus de la migration et leur famille (Bauer & Akkari, 2016; Broyon, 2016).

### 4.1 L'observation de la discrimination

Les différentes expressions de la discrimination scolaire occupent une place importante dans les observations rapportées au fil des entretiens réalisés. Pour introduire ce point qui leur est consacré, le témoignage de Selan nous semble éloquent. Il met en évidence une forme de discrimination particulièrement discrète, souvent inconsciente, consistant à attribuer des difficultés d'apprentissage aux origines migratoires des élèves :

*J'ai l'impression que des fois on a tendance à lier les difficultés d'apprentissage à leur origine alors que oui, ça peut être le cas, mais j'ai l'impression que ça devient presque une généralité. On se dit bon c'est comme ça, ce n'est pas grave. Comme s'il n'y avait presque pas d'espoir pour eux. Ça, je trouve un peu dommage parce que certains sortent quand même du lot. La preuve, je fais quand même des études et je ne suis pas la seule, il y en a de plus en plus. Donc je trouve des fois un peu dommage d'avoir ces idées-là.*

Cette observation rejoint par exemple les propos de Rotter & Schlickum (2013) lorsqu'ils dénoncent la réduction des difficultés scolaires constatées à des déficits culturels. Selan relève aussi le risque de réduire les attentes, ce qui constitue une forme de discrimination si l'on considère les risques de prophéties autoréalisatrices liées à ces attentes.

Comme elle, la quasi-totalité des futurs enseignants interrogés relate l'observation de formes de discriminations touchant les élèves issus de la migration sur leurs lieux de stages. Ils font preuve, dans leur discours et dans leur perception de ces situations, d'un regard critique, en général peu complaisant. Mais le regard qu'ils portent sur les situations observées montre également des capacités de recul et de réflexivité dans la recherche de compréhension des mécanismes à l'œuvre. C'est donc essentiellement de la scolarité des élèves issus de la migration, vue au travers du regard des futurs enseignants issus de la migration, dont il est question dans les deux prochains points.

### 4.1.1 Présence de discrimination dans le discours des enseignants

La première forme de discrimination qui nous est rapportée est peut-être la plus indirecte et la plus subtile, et sans doute la plus inconsciente. Elle est également la plus fréquente et apparemment la plus banalisée de la part de ses auteurs, mais n'échappe pas à la sensibilité à l'interculturalité des futurs enseignants issus de la migration, sensibilité par ailleurs mise en évidence par Changkakoti & Broyon (2013) ou encore par Niyubahwe et al. (2019).

De notre point de vue, cette attention accrue ne se limite pas à une certaine empathie et à une meilleure compréhension des obstacles qui se dressent sur le parcours des élèves issus de la migration, mais se traduit également par une plus grande capacité à détecter des discriminations peu visibles ou banalisées dont ils peuvent être les victimes. Les témoignages recueillis montrent en effet une banalisation de la dimension discriminatoire des propos tenus, ou une ignorance par leurs auteurs de la part de subjectivité qu'ils recouvrent. Parfois ces propos contiennent des éléments liés simplement à l'origine de la famille ou à une expérience antérieure avec la fratrie qui sont propres à conditionner les attentes face à l'élève. A ce propos, Judite nous dit :

*Bien sûr, les Albanais on entend, les Portugais on entend des choses à l'école. C'est grave je trouve... C'est une enseignante qui m'a dit (note de l'auteur : dans le cadre d'un stage) au sujet d'un élève albanais : « ah non mais j'ai eu sa sœur l'année passée, donc je sais très bien à quoi il ressemble, le frère ». Elle n'a jamais enseigné au frère.*

Dans le même ordre d'idée, Ania, originaire de Pologne, nous rapporte qu'elle a été choquée par les propos d'une enseignante au sujet d'une élève issue d'un pays des Balkans éprouvant des difficultés notamment en lecture :

*L'enseignante a dit qu'en fait c'est comme ça, qu'on ne peut pas faire grand-chose, qu'elle est née dans cette famille. La famille ne va rien faire pour elle. C'est la seule fille de la fratrie. Elle restera à la maison. Et voilà, c'est son karma.*

Ces propos sont proférés ouvertement, en présence de collègues ou lors d'entretiens entre enseignant et stagiaire, échappent à tout souci de désirabilité sociale et revêtent les caractéristiques de vérités incontestables. Ils reflètent des pensées qui, à moyen ou long terme, vont jouer un rôle indirect mais indéniable dans le processus de sélection et d'orientation des élèves (Kronig, 2003).

Les propos portent tant sur les élèves eux-mêmes que sur leur famille et leurs origines et leurs cultures. Nous présentons ici des exemples de ces propos en distinguant quelques catégories qui émergent de l'analyse des discours.

#### 4.1.1.1 Propos en lien avec l'allophonie

La langue parlée à la maison, différente de la langue de scolarisation, semble le premier objet d'énonciation de stéréotypes, de préjugés et de discours discriminant si l'on considère la fréquence des exemples rapportés. C'est par ailleurs également l'allophonie qui est mentionnée pour son implication particulière dans les approximations et les erreurs qui caractérisent l'évaluation des élèves issus de la migration, de même que la différence

culturelle, comme le rappelle Kronig (2003, 2007). Si des stéréotypes et des préjugés liés à la langue et à la culture d'origine viennent interférer directement dans le processus d'évaluation et d'orientation, nous constatons à l'analyse de nos données qu'ils interviennent également indirectement sur les résultats des élèves au travers de l'expression d'attentes réduites qui peuvent aboutir à des prophéties autoréalisatrices (Bronner & Géhin, 2017).

Rappelons que la grande majorité de nos répondants ont été concernés, dans le cadre de leur propre scolarité, par le fait de parler avec leurs parents une langue différente de la langue de l'école. Leur parcours d'études et leur présence sur le lieu de stage devraient contribuer à déconstruire le stéréotype voulant que l'allophonie soit systématiquement associée à des difficultés inévitables, mais cela ne semble pas être le cas. C'est un peu comme si, dans les représentations de certains enseignants, le fait d'être un futur enseignant prime sur le fait d'être issu de la migration, et empêche d'imaginer que le parcours scolaire des stagiaires a été marqué par les mêmes caractéristiques et les mêmes expositions à la menace du stéréotype que celui des élèves issus de la migration qu'ils accueillent maintenant dans leur classe. L'association ne se fait pas spontanément et les propos stéréotypés concernant les élèves allophones sont exprimés en leur présence ou leur sont directement adressés lors d'échanges dans le cadre du stage. Ainsi, comme en témoigne Belina, originaire du Kosovo et de langue maternelle albanophone, relatant sa première rencontre avec une praticienne formatrice :

*Une de mes praticiennes formatrices, ça m'avait choquée parce que je venais d'arriver, la première fois qu'on se rencontre... elle m'avait dit d'emblée : « ah bah tu verras, cet élève, il a beaucoup de difficultés, puis sa mère elle est arabe et puis elle ne sait pas parler français. Donc tu verras, il va redoubler cette année.*

Dans cette situation, le prénom et le nom de l'étudiante ne laissent pas de doute sur des origines étrangères et non francophones, mais cela semble occulté lorsqu'il s'agit de parler des élèves.

Les futurs enseignants interrogés ne nient pas que l'allophonie de l'élève, et celle de ses parents sont source de difficulté. Ils l'ont expérimentée et ont su la surmonter. Ils montrent par conséquent une sensibilité particulière aux défis posés aux élèves issus de la migration par l'interculturalité, confirmant ainsi les constats de Changkakoti et Broyon (2013). Ils réagissent également face au déterminisme et aux prédictions qui sont liées à cette caractéristique et contestent parfois l'importance donnée à cette information concernant de l'élève.

Nia est originaire d'Erythrée. Au sujet des stéréotypes et des préjugés, elle constate que les enseignants ne s'en rendent pas compte mais qu'ils en font usage. Surtout, face à certaines informations transmises, elle s'interroge :

*Puis des fois, je suis là... : « mais en fait, ce n'est pas nécessaire cette information, ou de dire ce genre de choses, ce n'est pas nécessaire en fait ». C'est vrai qu'ils se rattachent énormément sur l'origine ou le fait qu'ils ne parlent pas français, qu'ils soient immigrés ou quelque chose comme ça. Et suite à ça, il va découler plein de choses en fait, par rapport aux apprentissages. ... Je ne sais pas comment dire ça, mais on ne va pas au-delà... enfin on ne va pas essayer de voir réellement ce que l'élève... les compétences de*

l'élève en fait. On va vraiment s'arrêter au fait que bah le français, il faut vraiment d'abord miser sur le français.

En lien avec la prédiction de moins bons résultats scolaires ou de difficultés d'apprentissage prévisibles en raison de l'allophonie, la capacité estimée des parents à accompagner la scolarité de leur enfant, notamment la réalisation des tâches à domicile est fréquemment évoquée. Emilie le résume ainsi :

*Je pense qu'il y a aussi beaucoup de profs qui peuvent avoir des préjugés. Ils voient les parents qui ne parlent peut-être pas forcément bien le français, puis ils les mettent direct dans cette catégorie : « Ah ben lui de toute façon, elle peut pas l'aider aux devoirs ou elle ne s'intéresse pas beaucoup, etc. »*

Ils sont plusieurs à mentionner le caractère discriminatoire des tâches scolaires à domicile, notamment lorsque la langue fait obstacle. La loi sur l'enseignement obligatoire vaudoise (LEO) et son règlement d'application (RLEO)<sup>33</sup> sont plutôt clairs à ce sujet, précisant entre autres que les devoirs doivent être préparés en classe et pouvoir être effectués sans aide par les élèves. Selon la législation, ils ont pour but d'inciter à l'autonomie et à la responsabilisation et visent à consolider des apprentissages effectués en classe et non à réaliser à la maison ce qui n'a pu être fait en classe faute de temps. Dans l'application quotidienne, ces principes sont souvent ignorés et les tâches à réaliser requièrent l'aide d'un parent ou d'un tiers. Les futurs enseignants issus de la migration sont donc plusieurs à rapporter des propos d'enseignants portant sur l'explication des difficultés rencontrées ou sur des difficultés prévisibles en raison de l'incapacité des parents à réaliser les devoirs à domicile avec leur enfant, ce sans se référer au cadre légal ou remettre en question les buts visés par ces devoirs.

Quelques futurs enseignants se montrent plus attentifs que leurs aînés au caractère discriminatoire des pratiques en matière de tâches à domicile. Charlotte se dit « *très dubitative face aux devoirs à la maison [et] pense qu'on ne devrait pas en donner parce qu'on accentue ces inégalités* ». Pour Judite, les parents :

*Ne comprennent pas les devoirs qu'on transmet, parce qu'ils sont pas là pour aider les enfants. Et c'est ce qu'on aimerait... l'école, j'ai l'impression que c'est ce qu'elle demande aux parents en fait, c'est d'être... de pouvoir être là pour les aider.*

Yousra fait le même constat et met en évidence un mécanisme d'accroissement des inégalités entre les élèves allophones et les autres :

*Ce sont des enfants déjà qui... des élèves qui ont déjà des difficultés et puis on leur demande de travailler, de renforcer le travail qu'on fait en classe à la maison alors qu'on sait très bien que ça ne va pas être fait. Et du coup, ceux qui parlent... les parents qui parlent français, bah ça fonctionne, ils arrivent bien à faire avec leurs enfants, etc., et puis les autres pas. Et puis du coup ils reviennent en classe, bah ceux qui parlent français à la maison se sont améliorés et puis les autres toujours pas. Et puis ça, pour plein de choses.*

---

<sup>33</sup> LEO [400.02] du 7 juin 2011 et RLEO [400.02.1] du 2 juillet 2012



Face aux inégalités constatées, nous relevons que les solutions d'aide pour les devoirs scolaires, pourtant mobilisées pour une part non négligeable des participants à la recherche par leurs propres parents, ne sont pas mentionnées spontanément. Si l'on se réfère à la recherche de Brinbaum et al. (2015), les parents issus de la migration font cependant fréquemment appel à ces aides extérieures susceptibles de favoriser la réussite scolaire et éducative de leurs enfants (Coradi Vellacott & Wolter, 2002) et il n'y a pas lieu de penser que ce ne soit pas le cas pour les situations observées par les participants, qui semblent cependant ignorer cette information. Reste que le rôle joué par les devoirs scolaires dans l'amplification des inégalités face à l'école (Meirieu, 2004) est quant à elle bien identifié.

Les éléments relevés dans les observations des futurs enseignants issus de la migration viennent éclairer les constats concernant les résultats scolaires inférieurs des élèves allophones (Rosenberg, 2003) et confirmer les constats de Moser (2002) concernant le fait que les enseignants ont tendance à sous-estimer ces élèves.

Nous soulignons aussi l'importance que peuvent revêtir les stéréotypes et les préjugés contenus dans les propos des enseignants en lien avec l'allophonie des élèves en termes de prophéties autoréalisatrices (Bronner & Géhin, 2017; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Nous aurons l'occasion de nous pencher plus largement sur cette dimension dans le prochain point, consacré aux observations faites quant aux attentes différenciées des enseignants vis-à-vis des élèves issus de la migration.

#### 4.1.1.2 L'expression d'attentes différenciées

L'expression d'attentes différenciées à l'égard des élèves issus de la migration n'est pas systématiquement liée à l'allophonie. Comme nous l'avons ébauché dans l'introduction de ce point, les stéréotypes et préjugés qui nous ont été rapportés et qui participent à la modulation des attentes pour certains élèves peuvent parfois être basés sur l'origine, la fratrie, ou encore les compétences éducatives présumées d'un parent.

Le plus fréquemment, les témoignages font mention d'attentes réduites, mais, comme nous le verrons, ce n'est pas toujours le cas. Par ailleurs, la question des attentes est souvent liée à celle des exigences, ce que nous tenterons de mettre en évidence, tout en restant, dans cette partie, au niveau des paroles exprimées.

Laureana rapporte cela de manière éloquente lorsqu'elle affirme :

*J'entends souvent dans la salle des maîtres de... à la rentrée par exemple : « ah cet enfant, il faut pas trop lui demander ». Enfin, il est pas Suisse lui donc voilà lui, on sait déjà qu'au pire, s'il a de mauvaises notes, c'est pas grave parce que de toute façon il est pas Suisse donc c'est normal en fait.*

Paradoxalement cependant, si l'on considère les propos rapportés faisant état d'attentes réduites et de résignation, des témoignages sont également en lien avec la perception que les enseignants attendent davantage des élèves issus de la migration ou, en tous cas, légitiment implicitement l'idée méritocratique que tous les élèves peuvent réussir mais qu'il est normal

que certains élèves ou parents aient davantage d'effort à fournir. Ainsi Ania se souvient d'une situation en particulier :

*Selon cette enseignante, c'était vraiment la faute des parents de ne pas suivre assez la fille. Et qu'à partir du moment où les parents n'ont pas envie de faire plus d'efforts, l'école ne peut rien faire et voilà. Et on s'arrête là.*

A bien y réfléchir, au-delà de l'apparent paradoxe, cette position permet de justifier l'échec potentiel ou avéré de l'élève et de ne pas en partager la responsabilité. Elle contient également des éléments de formation de prophéties autoréalisatrices, l'élève ayant de grandes chances de confirmer le stéréotype énoncé quant aux difficultés prévisibles.

Lorsque la réussite de l'élève est supérieure à ce qui est attendu, une forme de discrimination insidieuse peut aussi s'exprimer sous la forme d'un étonnement plus ou moins ironique par rapport au résultat obtenu, voire de soupçons d'obtention frauduleuse de celui-ci. Aux yeux de futurs enseignants issus de la migration, des propos tels que : « *Je n'aurais jamais pensé qu'elle allait réussir ce test* » rapportés par Arlinda ou encore : « *Ah mais tu as vu ? Il a fait une meilleure note que...* » que nous rapporte Aleksandra, prononcés au sujet d'élèves issus de la migration par des enseignants qui corrigeaient des épreuves, passent davantage pour de la discrimination que pour un véritablement étonnement ou une remarque positive. Le commentaire d'Aleksandra à ce sujet est sans équivoque :

*Il y a les points, l'échelle est la même pour tous. Enfin, on est souvent à les comparer, j'ai l'impression, à d'autres élèves qui sont francophones, de parents très scolaires, qui suivent les devoirs à la maison alors que certains de mes élèves, je sais très bien qu'ils sont dans la même situation que moi étant plus jeune, que les parents ne font pas les devoirs avec eux. Et j'ai certains de mes collègues justement qui me disent : « Ah, mais comment ça se fait qu'il ait une meilleure note ? »*

Ce constat est également partagé par Mariam qui relate les propos d'une praticienne formatrice au sujet d'une élève : « *Mais elle est albanaise. Sa maman, on sent qu'elle a un accent. Elle est discrète en classe, mais elle a des 6 partout (note de l'auteur : la meilleure note)* »,

et qui les commente :

*On n'est pas surpris parce que c'est une bonne élève. On est surpris parce que c'est une bonne élève albanaise. C'est ça. Et puis il y a les : « je n'aurais pas dit, en la voyant »... il ne devrait pas y avoir ça dans notre profession.*

De notre point de vue, les propos des enseignants relevant d'attentes différentes vis-à-vis des élèves issus de la migration relèvent d'un certain inconscient alimenté par l'expérience de situations compliquées et de difficultés rencontrées au fil des années. Si cette explication peut permettre d'expliquer leur vision a priori déficitaire de ces élèves, il est cependant moins justifiable que ces propos soient exprimés sans pondération, en se basant sans nuance sur des stéréotypes, sans décentration et sans conscience apparente de ce qu'ils induisent en termes de prophéties autoréalisatrices. Les témoignages rapportés par les futurs enseignants issus de la migration montrent l'importance de l'ethnocentrisme. Ce constat confirme l'affirmation de Uehlinger (2014, p. 9) :

Quand on établit des liens avec des gens d'autres cultures, on part inconsciemment du principe que l'autre se comporte comme nous et a des points de vue semblables aux nôtres. On voit notre comportement comme « normal » ou conforme à la « norme » y compris dans un contexte transculturel.

Si nous nous référons au discours des futurs enseignants issus de la migration rencontrés, la conscience des enseignants de la présence de leurs propres ethnothéories et de l'existence de celles des parents (Conus & Ogay, 2014) semble peu présente. La prise en compte de l'effet Pygmalion semble tout aussi absente, et les paroles d'enseignants rapportées viennent confirmer les constats concernant la sous-estimation du potentiel de certains élèves en lien avec leur appartenance à des groupes sociaux spécifiques (Ogay, 2011), le recours à des critères subjectifs dans l'évaluation des élèves (Allemann-Ghionda et al., 2006) ou encore le traitement différencié en termes d'opportunités offertes à certains élèves en lien avec leur appartenance sociale et ethnique (Baumberger & al., 2007).

De notre point de vue, davantage encore que les actes, les paroles prononcées reflètent des croyances profondément ancrées, intégrées par leurs auteurs, même si c'est de manière inconsciente. Ce sont elles qui reflètent le mieux, lorsqu'on les soumet au regard sensible de personnes qui y ont elles-mêmes été confrontées, les implicites et la part d'ethnocentrisme sous-jacent de leurs auteurs.

Les actes quant à eux, d'apparence plus visible, sont peut-être davantage contrôlés, bien que ce ne soit pas certain. Leur observation relatée dans le point suivant tente d'apporter un éclairage complémentaire aux premiers constats faits ici.

#### 4.1.2 L'observation d'actes discriminatoires

Par « actes », et de manière à les distinguer des propos dont il a été question au point précédent, nous entendons des faits commis par les enseignants, ou des phénomènes liés à leur action pédagogique et qui ont pu être observés par les futurs enseignants issus de la migration. Comme pour le point précédent, nous proposons un regroupement de ces observations dans quelques sous-catégories.

##### 4.1.2.1 Des manifestations d'attentes moins importantes

Les témoignages recueillis nous permettent d'établir une distinction notable entre deux manifestations de réduction des attentes vis-à-vis d'élèves issus de la migration. La première à être constatée procède d'une attitude consistant à se contenter de moins, en termes de résultats ou de réponses des élèves. La deuxième manifestation rapportée est plus subtile et consiste en une volonté de « protéger » ces élèves en les sollicitant moins ou en simplifiant *a priori* la tâche attendue, limitant de fait, sous couvert d'une bienveillance maladroite que l'on peut estimer sincère, les possibilités de progression et d'apprentissage des élèves concernés.

Pour illustrer le premier cas de figure, Hang évoque une observation effectuée en classe :

*C'est aussi de la différenciation, mais parfois, j'ai l'impression, par exemple quand ils parlent, des élèves qui font des petites fautes, l'enseignante a plus tendance à les corriger pour qu'ils améliorent leur français, alors que les élèves qui parlent comme ils peuvent en français et qui font pas mal de fautes, elle va peut-être moins reformuler, comme si elles se disaient : « ah bah c'est déjà bien ! », enfin : « il a parlé en français, c'est bien ».*

L'utilisation dans ce cas du terme différenciation s'éloigne du sens qui lui est généralement donné au sein de la formation des enseignants (Perrenoud, 2005) et qui fait appel à la discrimination positive. Il s'agit davantage de la manifestation d'une réduction des attentes, l'enseignant, dans ce cas de figure, priorisant son action sur les situations plus proches du niveau de compétence attendu et renonçant devant l'ampleur de la tâche concernant certains autres élèves, se contentant de la qualité approximative de leurs productions. En agissant de la sorte, en acceptant implicitement qu'il y ait des « causes perdues », les enseignants limitent la progression de certains élèves, ce qui accroît la différence entre ceux-ci et leurs camarades. A terme, cette différence, ce retard croissant dans les apprentissages peut potentiellement se transformer en échec, en redoublement, en orientation vers des voies de formation à exigences réduites ou vers des structures de l'enseignement spécialisé (Moser, 2002; Rosenberg et al., 2003).

Dans le même ordre d'idée, Laureana rapporte l'observation suivante et les propos de son praticien formateur qui confirment son sentiment d'attentes réduites :

*Une élève, elle est portugaise, et elle a ce lexique qui... enfin, elle a des lacunes clairement. Quand on lui parle d'un mot en français, elle a aucune idée de ce que c'est en fait. Et donc au lieu de pousser, lui expliquer les choses, ça se réduit à changer de mot, puis on passe à autre chose. Puis en fait, j'en ai discuté avec mon prafo, puis il a simplement répondu « oui, mais je pense qu'elle ne parle pas français à la maison ».*

Ici, la sensibilité de l'étudiante est heurtée par le fait qu'on ne prend pas le temps d'enrichir le lexique de l'élève et qu'on procède par simplification. La stratégie n'est pas forcément malveillante en soi, mais elle procède d'une vision réductrice de la différenciation à mettre en place pour favoriser la participation et les apprentissages.

Une autre future enseignante, Alva, elle-même d'origine portugaise, a été confrontée à une situation encore plus flagrante qui débute lors d'un échange avec sa praticienne formatrice qui lui parle en début de stage des élèves de la classe dans laquelle elle va enseigner :

*L'enseignante, elle stéréotypait un peu les élèves, quoi : « alors lui, il est comme ça, lui, il est comme ça ». Elle arrive à un élève et elle dit : « là, lui c'est le pauvre petit Portugais quoi, il est un peu bête »... Et puis après, bah, je lui réponds pas et elle me dit : « Ah, mais non, mais moi, j'ai rien contre les Portugais »... Et puis après, j'ai remarqué qu'elle le traitait totalement différemment que les autres élèves quoi. Et là, ça m'a frappée.*

Le silence de la stagiaire est autant en lien avec son statut particulier – il y a une relation d'autorité entre praticiens-formateurs et stagiaires, nous y reviendrons – qu'au fait qu'elle soit elle-même issue de la migration et que son patronyme pouvait laisser penser qu'elle était de la même origine que l'élève en question. Ce statut la pousse à ne pas réagir directement

et à adopter une stratégie proche de celle décrite dans d'autres contextes par Changkakoti et Broyon (2013). L'enjeu n'est en effet pas ici l'insertion subjective de l'enseignante, mais la poursuite d'une relation positive avec la personne en charge de l'évaluation de son stage. Elle s'apercevra ensuite que les propos se prolongent au travers des actes de l'enseignante, et notamment par une sollicitation moins importante de cet élève par rapport à ses camarades.

Cette même étudiante, Alva, fait un constat intéressant dans le cadre d'un autre stage. Elle nous dit observer des différences de traitement des élèves issus de la migration selon les contextes. Dans un milieu fortement interculturel, elle constate moins de différences de traitement liées à des attentes réduites que dans un milieu plus rural où les élèves issus de la migration sont moins nombreux, et donc plus visibles :

*Dans un village où... en stage où il y a peu d'élèves étrangers, bah bizarrement, ça va être des élèves qui ont des besoins au niveau des apprentissages, enfin qui ont de grosses difficultés, puis ils vont un peu être mis de côté. Ils vont pas avoir beaucoup d'aide ou on va dire : « ah, mais c'est parce qu'il parle pas bien français ». Mais je veux dire, des fois, la langue n'est pas que le seul problème. Et puis là, dans le stage où je suis actuellement, je le vois vraiment qu'il y a une sorte de différence quoi. Il y a une discrimination, clairement.*

Ce constat est partagé par plusieurs futurs enseignants interrogés, et pourrait être interprété de deux manières. La première hypothèse serait de penser que les établissements confrontés à une présence importante d'élèves issus de la migration y sont mieux préparés et parviennent à proposer un traitement plus égalitaire que les établissements qui y sont peu confrontés. La seconde hypothèse serait celle d'une baisse globale des exigences en termes d'objectifs d'apprentissage dans les écoles confrontées à beaucoup de mixité sociale et culturelle (les deux sont généralement liées) qui donne, pour l'observateur, l'impression d'une moins grande disparité des attentes et de l'attention accordée aux élèves. Cette hypothèse est cohérente avec le constat de Felouzis (2020) lorsqu'il met en évidence, parmi les facteurs renforçant les inégalités, l'importance du contexte scolaire. Pour notre part, nous pensons que les deux hypothèses peuvent être partiellement défendues et que les deux phénomènes décrits peuvent coexister.

Comme nous le mentionnions en introduction de ce point, c'est parfois sous l'aspect d'une bienveillance que nous pensons sincère que les attentes moins importantes concernant les élèves issus de la migration se manifestent. Bien que cette attitude soit observée par des étudiants dans le cadre des stages, elle nous paraît particulièrement difficile à détecter, car elle se mêle à des qualités d'empathie attendues de la part des enseignants, le problème étant ici qu'elle est liée à un abaissement des exigences.

Cette sensibilité à une bienveillance, jugée néfaste par certains futurs enseignants issus de la migration qui y perçoivent des marques de pitié et un risque de péjoration des apprentissages des élèves concernés, est bien illustrée par Zara qui revenant sur sa propre situation – elle est d'origine portugaise, issue de la deuxième génération de migration – nous dit :

*En fait, tout au long de ma scolarité, en aucun cas j'aurais voulu que... soit on me délaisse parce que je suis immigrante, soit l'inverse, qu'on ait pitié, entre guillemets : « Ah elle est immigrante... enfin, elle est issue de l'immigration, voilà, je vais peut-être l'aider ».*

Une autre étudiante, Selan, l'a directement observé lors d'un précédent stage :

*L'enseignante pensait faire du bien en se disant qu'elle enseignait dans un quartier populaire, qu'elle arriverait un peu à leur amener une certaine sérénité parce qu'elle était aussi dans la médiation et ce genre de choses, mais j'ai l'impression qu'elle acceptait juste le fait que ce ne soit pas très grave s'ils n'avaient pas non plus le niveau attendu. ... Elle pensait être bienveillante mais finalement, par sa bienveillance, elle arrivait quand même à avoir des attitudes pas correctes.*

Nous retrouvons dans ces observations le même phénomène que celui décrit par certains participants en évoquant leur propre scolarité et que nous avons nommée « paradoxe de la bienveillance ».

Ce ne sont cependant pas toujours des attitudes et des actes liés à des attentes réduites qui sont observés. Parfois, ces attentes sont plus importantes lorsqu'elles concernent des élèves issus de la migration. Teresa nous rapporte une observation indirecte, également liée au discours de ses propres parents sur certains enseignants, et concernant plus l'acquisition des règles de vie dans la classe et la conformation avec la culture scolaire du pays d'accueil que les apprentissages scolaires :

*Mes parents pensent que les enseignants attendent beaucoup plus des enfants étrangers par rapport à l'éducation, par rapport à la culture suisse. Que par exemple un Suisse qui arrive en classe il est Suisse, il a le statut de Suisse. Ils veulent que nous, étrangers, soyons Suisses, qu'on montre qu'on est Suisse, qu'on prouve en fait.*

Derrière cette idée de devoir démontrer son intégration, il y a également cette injonction, souvent portée par les parents eux-mêmes, mais également présente dans le discours des enseignants, que pour y arriver il faudra travailler davantage que les autres élèves, l'idée de double effort (Manço, 2012).

Rappelons que, selon Archambault et al. (2018), les attentes envers les élèves issus de la migration sont constitutives de la dimension « attitudes des enseignants » qui participe elle-même à l'élaboration d'un climat scolaire interculturel. Nous pensons que la fréquence et l'importance de la confrontation des enseignants à la diversité culturelle du public scolaire exercent une influence dans tous les cas. Une faible fréquence du contact avec l'interculturalité, conjuguée éventuellement à un manque de formation ou de réflexivité, peut conduire à des attitudes de surprotection des élèves issus de la migration et à une réduction des attentes les concernant. A l'opposé, une confrontation à la diversité culturelle importante et régulière peut conduire à abaisser globalement les exigences scolaires, par une forme de résignation face aux difficultés rencontrées, ce qui, par un chemin différent, aboutit au même résultat. Nous retrouvons ici une illustration de la diversité de l'offre scolaire en fonction du contexte socio-démographique de l'implantation de l'établissement scolaire mis en évidence par exemple par Gomola et Radtke (2009) ou Felouzis (2020).

A l'opposé d'une attitude ou d'actes marqués par la bienveillance et dont les effets discriminatoires sont difficilement décelables, certains témoignages font état d'actes d'exclusion beaucoup plus visibles se traduisant notamment par une moindre sollicitation des élèves issus de la migration.

#### 4.1.2.2 Une attention réduite

Parfois, les étudiants en stage constatent donc que les élèves issus de la migration font l'objet d'une attention réduite de la part des enseignants. Ainsi, Ersi relate au sujet d'un praticien formateur dont elle a observé les propos discriminatoires et le comportement vis-à-vis d'une élève allophone :

*Et puis il ne mettait pas forcément quelque chose en place pour l'aider. C'est-à-dire qu'il n'allait pas vers elle pour lui expliquer les consignes d'une autre manière ou il ne mettait rien en place pour elle, du coup il la laissait un peu nager dans les exercices.*

Les futurs enseignants issus de la migration n'attribuent pas systématiquement les actes observés au fait que l'élève soit issu de la migration, mais relèvent bien des situations impliquant des élèves concernés par cette particularité. Teresa nous dit être attentive à la situation particulière d'un élève et tente de l'aider lorsque quelqu'un d'autre enseigne dans la classe, mais constate une tout autre attitude de la part de sa praticienne-formatrice :

*J'ai un Somalien dans ma classe. Il ne comprend pas ce qu'il fait là. J'ai l'impression qu'il est totalement perdu, et c'est sans cesse que je vais vers lui, j'essaie de guider, etc., mais quand je vois mon enseignante, et que moi je dois faire ma propre leçon, elle le laisse comme ça dans la classe. Elle va vers certaines personnes mais pas vers d'autres.*

Les faits et les propos observés sont fréquemment liés au souhait, exprimé ou supposé, de la part de l'enseignant, de voir l'élève pris en charge par un enseignant spécialisé ou de l'orienter vers une autre structure. Nous voyons dans cette attitude de désintérêt vis-à-vis de l'élève une potentielle volonté de faire la preuve de l'inadéquation de sa présence dans la classe et, donc, de la pertinence d'une affectation scolaire adaptée. Cette attitude est peu cohérente avec les ambitions d'une école à visée inclusive, mais peut s'expliquer par le sentiment d'impuissance ou d'incompétence de certains enseignants face à l'accroissement de l'hétérogénéité de la population scolaire révélée par les statistiques (OFS, 2017). Ce n'est cependant pas la seule manifestation d'incohérence constatée et c'est parfois l'institution scolaire elle-même qui est pointée du doigt.

#### 4.1.3 Une discrimination systémique

Les propos recueillis auprès des futurs enseignants issus de la migration et relevant des formes de discrimination systémique ne sont pas très nombreux. Nous pouvons postuler que leur statut particulier d'étudiants dans le domaine de l'enseignement les prive un peu de recul par rapport à ces phénomènes pourtant abordés dans le cadre de leurs études. Il est possible que ces notions théoriques n'aient pas encore fait l'objet d'un transfert observable sur le terrain

et qu'elles soient encore trop abstraites. Il est possible également qu'un certain désir de loyauté à l'institution scolaire soit présent et qu'il influence le jugement des étudiants. Les quelques témoignages recueillis et présentés ici nous impressionnent cependant par leur pertinence et leur force.

Deux catégories relevant de la discrimination systémique ressortent des entretiens : le rôle joué par les devoirs à domicile, déjà abordé plus haut, et la sélection et l'orientation au terme de l'école primaire (fin de 8<sup>ème</sup> année), également présentées dans le cadre des parcours scolaires des futurs enseignants issus de la migration.

Lorsqu'on lui demande si elle est témoin de discriminations touchant les élèves issus de la migration, spontanément, Yousra nous dit :

*« Oui, complètement. La discrimination, dans le sens où je pense que l'enseignement en général favorise les inégalités. Après, ce qu'on apprend à la HEP, c'est ce qu'on devrait tous faire, mais je trouve que dans le terrain, ce n'est pas du tout ce qui se fait ».*

Elle relève donc une différence entre ce qu'elle apprend dans le cadre de sa formation et ce qu'elle constate sur le terrain, et décrit d'emblée le système éducatif comme étant vecteur d'inégalités. Un peu plus loin, après avoir évoqué un cadre de stage plutôt favorable aux élèves issus de la migration et la mise en place de mesures pour accompagner leur scolarité, elle relève bien que, quelles que soient la différenciation et les aides apportées, l'orientation en fin de 8<sup>ème</sup> année agit comme un couperet :

*« Après, le problème là-dedans c'est que quand il y a des inégalités qui sont renforcées tout le long de la scolarité, arrivés à l'orientation... ».*

Concernant également cet aspect, Charlotte nous dit :

*C'est tout le monde à la même enseigne. En 8<sup>ème</sup> tout le monde doit passer les mêmes tests. A moins qu'il n'y ait des problèmes graves, il n'y a pas d'aménagements pour des familles comme ça, pour des élèves comme ça. Je n'en ai pas vu.*

La perception des étudiants rejoint le constat de Meyer (2009) sur les risques liés à la sélection précoce en cours de scolarité, considérée comme un facteur d'inégalités. Les modifications apportées, au sein de l'école vaudoise, à l'organisation du secondaire I et à la sélection au terme de la huitième année de scolarité, entre le moment où les participants l'ont eux-mêmes vécu et celui des entretiens ne semble pas avoir apporté de modification sensible en termes de discrimination et d'orientation plus importante des élèves issus de la migration vers les voies de formation à exigences élémentaires.

Laureana met en avant l'importance du patronyme sur les préjugés des enseignants et l'incidence que ces préjugés peuvent avoir sur la sélection et l'orientation en fin d'école primaire. Elle fait également l'observation des effets de la sélection dans son propre parcours de formation :



*Je crois pas que ça se résume qu'aux capacités qu'on a parce que sinon on serait pas traités comme on l'est. Mais je pense que... c'est triste à dire, mais que les enseignants, puisque dans ce cas-là, c'est eux qui orientent, ... ont des préjugés énormes sur l'origine. ... Si on donne des noms de famille, ils commencent à comprendre d'où on vient. Et donc il y a des préjugés qui vont se faire automatiquement.*

L'observation de préjugés portant sur l'origine et de leurs effets sur la sélection est bien présente ici et peut être rapprochée des recherches mettant en évidence le manque d'objectivité dans l'évaluation des élèves issus de la migration et ses conséquences sur la sélection et l'orientation (Kronig, 2007; Meyer, 2009). Ici, le patronyme ou le prénom participent également à la visibilité de l'appartenance minoritaire.

Kadhir mentionne aussi spontanément le caractère « institutionnel » de la discrimination dans un système éducatif qui favorise les élèves dont les parents sont nés en Suisse et qui, de ce fait, en ont une meilleure connaissance, en oubliant de considérer que lui-même constitue un contre-exemple à ce constat. Il lie l'importance de cette connaissance du système et de ses attentes aux enjeux de la sélection en fin de 8<sup>ème</sup> année et interroge par ailleurs les buts de cette orientation vers des voies de formation différenciées :

*On crée une élite en fait, une élite qui sera toujours plus ou moins la même, c'est-à-dire des enfants qui ont déjà des parents qui ont fait de hautes études et d'autres enfants qui vont se diriger plutôt vers des métiers dits professionnels ou... comme des apprentissages. Et ces enfants sont principalement issus de la migration. C'est pour ça que je dis qu'il y a un racisme institutionnel, parce qu'on n'a pas les mêmes chances de réussite et que c'est très tôt. Et puis politiquement, je pense c'est pensé et c'est volontaire.*

Parmi les orientations en lien avec le rôle sélectif de l'école, celle qui consiste à diriger l'élève vers une structure de l'enseignement spécialisé est particulière, comme nous le montre Sahrai (2015). Les attentes concernant les élèves issus de la migration, les projets que l'on imagine réalistes pour eux, les propositions d'orientation qui leur sont faites reposent au moins partiellement sur des stéréotypes et des préjugés, ce que confirment par exemple les recherches de Alleman-Ghionda et al. (2006) ou Gomolla et Radtke (2009). Les effets de l'orientation, nous l'avons vu, peuvent cependant parfois être partiellement compensés par des possibilités de réorientations, de passerelles permettant d'intégrer une voie de formation à exigences plus élevées.

Il en est autrement de l'orientation vers les structures de l'enseignement spécialisé. Les adaptations de programmes pour les élèves, la réduction des objectifs, le renoncement à certaines disciplines accroissent la différence entre les apprentissages des élèves de l'enseignement spécialisé et les autres. Ces mesures ont un effet « enfermant » pour l'élève, rendant se retour en classe ordinaire d'autant plus incertain que les mesures sont importantes et ségréguatives. On peut ainsi créer des « carrières » dans l'enseignement spécialisé basées sur des évaluations subjectives d'élèves issus de la migration.

A ce sujet, Amina rapporte cette observation :

*Les primo-arrivants qui ne parlent pas forcément français, qui viennent d'arriver de Somalie, les enseignants ne prenaient pas spécialement le temps de voir où étaient les difficultés. En fait, ils pensaient qu'ils avaient des difficultés par exemple logiques ou autres, mais c'est parce qu'ils ne parlent pas la langue donc ils ne peuvent pas s'exprimer, ils ne peuvent pas exprimer clairement leurs idées. Donc du coup, on ne prenait pas spécialement le temps en fait de regarder quelles étaient les difficultés, peut-être faire appel à un traducteur... On les mettait directement dans ces classes et je me souviens que justement, les élèves qui étaient Somaliens me disaient : « mais cette classe, ce n'est pas fait pour moi », ils me disaient : « pourquoi je suis là ? C'est trop facile, je faisais des mathématiques à l'école et là, la dame elle imite le chien et puis elle dit ouaf ouaf ». Je me souviens, ça m'avait marqué.*

Ces propos rejoignent parfaitement les considérations d'Alleman-Ghionda et al. (2006) concernant les biais d'évaluation liés à l'allophonie des élèves et les erreurs et injustices qui peuvent en découler.

Nous notons que la pondération des effets potentiellement négatifs de la sélection précoce par l'existence de passerelles (Meyer, 2009; Van Zanten, 2010) n'apparaît pas dans les propos recueillis, alors que les étudiants sont nombreux à y avoir eu eux-mêmes recours.

Les propos recueillis montrent, chez les futurs enseignants issus de la migration que nous avons rencontrés, une perception accrue de faits et de propos discriminatoires touchant les élèves issus de la migration. Parfois même ils se projettent dans la situation en étant conscients qu'ils ont pu échapper à certains mécanismes. C'est par exemple le cas de Zara lorsqu'elle déclare : « *Je n'aurais pas voulu qu'on me traite comme ça* ».

Cette sensibilité constatée ne les empêche pas, dans certain cas, de véhiculer eux-mêmes des stéréotypes sans en avoir conscience, confirmant ainsi le fait que toute personne, quels que soient son vécu et son origine, peut manifester de l'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1987).

Au-delà de ce constat, nous relevons également dans les propos recueillis une certaine ambiguïté consistant à minimiser l'importance de certains faits observés.

#### **4.1.4 Une minimisation des faits**

Les futurs enseignants interrogés ont été très peu nombreux à affirmer qu'ils n'observaient aucune discrimination touchant les élèves issus de la migration. Certains cependant, dans leur discours, nuancent ou minimisent l'importance des faits rapportés. Nous y voyons plusieurs explications.

D'une part, le statut de stagiaire, déjà mentionné, peut les amener à ne pas réagir directement à ce qu'ils observent par souci de préserver leur relation avec les enseignants diplômés dans les établissements, en particulier avec leurs praticiens-formateurs. L'incapacité à manifester leur désaccord dans ces situations peut, selon nous, amener à une minimisation des faits, de manière à atténuer le conflit interne né de la tension entre l'observation d'une situation de discrimination et l'impuissance ressentie.

Une autre explication de cette minimisation pourrait être liée à la crainte d'être soupçonnés, du fait de leur propre vécu migratoire, de surinterpréter les faits observés. Cette éventualité

mettrait en évidence leur appartenance à la migration, pas toujours pleinement assumée comme nous l'avons vu, et pourrait contribuer à les disqualifier. Cette hypothèse se rapprocherait de la stratégie mentionnée par Broyon (2016), visant à dissimuler leurs origines lorsque les enseignants sont soumis à certaines tensions liées au fait de se sentir obligés de défendre les élèves issus de la migration en salle des maîtres.

Enfin, par définition, les futurs enseignants sont par définition peu expérimentés, et nous pouvons supposer que certains peinent à détecter certaines manifestations de discrimination et qu'elles leur échappent donc.

Nous avons recueilli des propos d'étudiants faisant clairement état de la difficulté, en étant témoins de paroles ou d'actes discriminatoires, à intervenir pour signaler ce qu'ils percevaient. Sans contribuer directement à la minimisation des faits, ce silence participe cependant à leur banalisation et à l'absence de prise de conscience de la part de leurs auteurs. Il se justifie cependant par la position délicate d'étudiants, futurs enseignants, issus de la migration, face à des praticiens formateurs, le plus souvent issus de la population majoritaire, expérimentés, et qui, comme nous l'avons déjà mentionné, vont évaluer leur stage et qui, de ce fait, possèdent un statut d'autorité. C'est donc en quelque sorte la crainte d'une éventuelle sanction qui les empêche de signaler les discriminations perçues.

Ersi l'exprime clairement :

*En plus c'est tellement difficile pour nous en tant que stagiaires... on n'ose rien dire parce qu'on a surtout peur pour notre formation, que ça nous retombe derrière, qu'on soit peut-être péjoré au niveau de notre note de l'année. C'est vraiment difficile d'oser dire quoi que ce soit.*

Et elle dit aussi conseiller cette posture à des collègues de formation :

*Là il n'y a pas longtemps je discutais avec une copine, la semaine passée. Elle vient d'intégrer la HEP, elle a une prafo, avec des remarques, c'est horrible. Moi le conseil que je lui ai donné c'est de se taire et de ne pas répondre, ne pas la rejoindre dans ses propos mais de se taire. Et c'est fou parce que c'est contre nos valeurs mais en même temps, il y a des risques pour notre formation.*

Alva affirme également avoir constaté de la discrimination sans oser en parler :

*Et puis après, j'ai remarqué qu'elle le traitait totalement différemment que les autres élèves quoi. Et là, ça m'a frappée, j'étais... Alors, en tant que stagiaire, j'ose pas trop dire des choses quoi...*

Ces témoignages font état d'un manque de réaction justifié par le statut de stagiaire et la peur de s'attirer des ennuis ou de laisser penser qu'ils portent un jugement sur leur praticien formateur. C'est le même genre de crainte, liée au processus de socialisation au travail (Girinshuti, 2020), qui conduit les enseignants novices à abandonner certaines velléités de changements en début de carrière par souci de s'intégrer au sein du groupe de pairs.

Au-delà des raisons personnelles de minimisation ou d'ignorance de situations problématiques mentionnées, nous avons également recueilli des discours visant à justifier certaines attitudes touchant les élèves issus de la migration. Par exemple, Yousra mentionne le manque de ressources à disposition des enseignants, et ajoute :

*Après, c'est vrai que des fois, ils manquent de moyens tout simplement, mais ce n'est pas parce qu'ils ne parlent pas français ou parce que ce sont des étrangers que ce n'est pas mis en place. C'est simplement que bah il manque du manque du monde, les choses prennent du temps, etc. C'est involontaire.*

Il y a dans ces propos une forme de solidarité avec les enseignants diplômés qui se trouvent confrontés aux défis de l'interculturalité au quotidien. Cela participe également d'une anticipation de certaines négociations, voire de concessions aux avis des plus expérimentés contribuant à la socialisation professionnelle des enseignants débutants (Girinshuti, 2020).

C'est un peu le même constat pour Afrim, qui dit n'avoir pas vraiment constaté de discrimination, mais observe tout de même que les élèves allophones auraient des besoins particuliers qui ne sont pas pris en compte. Il justifie cela par la pénibilité de la tâche des enseignants :

*Peut-être à propos des élèves allophones, le langage est vraiment une barrière chez ces élèves. Et j'avais des profs qui... théoriquement ils devraient plus les soutenir, mais en pratique, ils ne pouvaient pas. Ils avaient peur de s'épuiser.*

On constate ici qu'au-delà du constat implicite d'un manque de moyens, la justification s'appuie sur un certain corporatisme, une projection empathique dans la tâche des enseignants.

Pour certains enfin, le constat de la surreprésentation des élèves issus de la migration mis en évidence par les statistiques et qui serait en lien avec des mécanismes de discrimination ne correspond pas à ce qu'ils ont l'occasion d'observer dans le cadre de leur expérience en stage.

Comme nous l'avons montré ici, le vécu scolaire propre des futurs enseignants issus de la migration leur confère une certaine sensibilité qui leur permet de détecter des manifestations banalisées de traitement différencié qui peuvent s'apparenter à des formes de discrimination des élèves issus de la migration, que ce soit au travers des paroles ou par des actes. Nous avons également mis en évidence le fait que les futurs enseignants interrogés n'échappaient pas non plus totalement à l'expression de stéréotypes dans leur discours. Ceci rejoint le constat de Brinbaum, Chauvel & Tenrez (2013) d'une certaine ambivalence dans le discours concernant l'investissement scolaire, entre sentiment de discrimination et logique méritocratique.

Nous ne prétendons pas, et d'ailleurs les futurs enseignants interviewés sont nombreux à le mentionner, que seuls les futurs enseignants issus de la migration sont sensibles à ces manifestations ou sont aptes à les détecter. Nous sommes conscient que cette sensibilité peut être présente chez tout enseignant ou futur enseignant. Il nous semble cependant que la banalisation de ces actes et de ces faits relève d'un certain ethnocentrisme et d'une certaine ignorance que l'appartenance à la population majoritaire renforce. Nos données ne nous

permettent cependant pas une analyse comparative entre futurs enseignants issus de la migration et futurs enseignants non issus de la migration, nous nous contentons donc ici de relever ce qui émerge de l'analyse des propos de la population étudiée.

Nous postulons que le statut ou l'histoire migratoire personnelle ou familiale n'impactent pas que l'observation dans le cadre de la pratique en stage de propos ou d'actes discriminatoires visant les élèves issus de la migration. Comme nous le laissent voir les propos recueillis en lien avec la perspective d'accès à l'emploi et d'insertion professionnelle, être issu de la migration a également un impact sur la perception de la confiance accordée et le sentiment de légitimité. Nous souhaitons, dans les points suivants, mettre en évidence les constats des futurs enseignants issus de la migration quant aux obstacles qui se présentent dans le parcours des élèves issus de la migration, l'identification de facteurs de réussite et l'évocation de pistes visant à contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration.

## **4.2 Des pistes pour contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration**

Nous partageons l'approche de la réussite éducative de Feyfant (2014) concernant une conception de la réussite englobant non seulement les performances scolaires mais également les visées du système éducatif. Pour l'auteur, la réussite éducative :

Se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut ... apporter [au sujet] et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde (Feyfant, 2014, p. 4).

Il peut paraître clair que la réussite éducative est plus large et contient la réussite scolaire. Nous craignons cependant un risque d'invisibilisation de l'une ou l'autre des dimensions de la réussite, ou qu'une certaine confusion s'installe, ce d'autant plus que les propositions recueillies concernent non seulement les élèves mais également leurs parents. Dans le cadre particulier qui nous intéresse, nous faisons par conséquent le choix de préciser « réussite scolaire et éducative » lorsqu'une conception plus large est visée, et réussite scolaire lorsque nous ciblons l'évocation des résultats et performances scolaires des élèves issus de la migration.

Dans un premier temps, nous avons interrogé les futurs enseignants sur leur observation d'une différence de réussite scolaire des élèves issus de la migration, et les avons amenés à évoquer des hypothèses explicatives. Dans un deuxième temps, nous les avons invités à envisager des propositions visant à favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

### 4.2.1 Différence de réussite scolaire

Lorsque les futurs enseignants issus de la migration admettent une différence de réussite scolaire, ce qui est le cas de la majorité d'entre eux, la multiplicité des facteurs explicatifs avancés est impressionnante. Ils fondent leur avis sur les observations de leurs élèves, mais se réfèrent aussi beaucoup à leur expérience propre ou encore à des éléments issus de la recherche qu'ils ont pu rencontrer dans le cadre de leur formation. L'influence de leur actualité d'étudiants sur les réponses n'est donc pas à négliger. Souvent cependant, les observations ou la référence à leur situation personnelle viennent relativiser ou illustrer les statistiques mentionnées.

Mariam tente de ne pas se laisser influencer par les statistiques qui selon elle pourraient contribuer à des prophéties autoréalisatrices, mais constate qu'elles entrent en résonance avec certains stéréotypes :

*Je sais qu'on nous a présenté en tout cas des statistiques à la HEP en disant qu'il y avait une tendance que les personnes qui avaient – je ne sais pas comment dire – cette catégorie... avaient de moins bons résultats. Mais en tout cas sur le terrain, j'essaie de ne pas trop regarder ça parce que je sais ce que ça fait. Par exemple, actuellement on a une grande élève albanaise. À la réunion des enseignants, ils ont dit : « Elle a un faciès, on ne dirait pas, mais elle n'a que des 6 partout » (note de l'auteur : la meilleure note).*

Il y a, dans l'expression de la crainte formulée, une allusion implicite aux connaissances qui expliquent la formation de prophéties autoréalisatrices (Trouilloud & Sarrazin, 2003), voulant que les croyances déterministes influencent les individus, « non parce que les liens causaux qu'elles décrivent sont réels, mais parce que celles et ceux qui les ont adoptées les croient vraies » (Bronner & Géhin, 2017, p. 133-134)

Nia fait pour sa part un parallèle entre les résultats de la recherche et son propre vécu :

*Selon les statistiques, il y avait... les élèves issus de la migration avaient plus d'échecs scolaires... avec les élèves issus de la migration que ceux qui n'étaient pas issus de la migration. ... Rien que dans mon entourage, mes amis sont la plupart issus de la migration. Et parmi ceux qui ne sont pas issus de la migration, bah leur parcours il est assez tracé quoi, enfin assez simple. Puis les autres, bah il y avait pas mal d'obstacles.*

Durant sa scolarité primaire, dans un contexte fortement hétérogène, Laureana ne se souvient pas d'avoir prêté attention à une moins bonne réussite scolaire des élèves issus de la migration. Dans son cas, être issue de la migration correspondait à la grande majorité des élèves. Elle met cependant en lien les résultats de recherche dont elle a eu connaissance et sa perception des conséquences de la sélection scolaire en fin de scolarité primaire :

*J'entends ça encore à la HEP, où on nous le dit clairement. Enfin, que selon les statistiques, un migrant échoue plus facilement, a moins de succès que quelqu'un de Suisse quoi. Mais moi, dans mon vécu, je ne me rendais pas compte de ça...*

*C'est vrai que si moi je réfléchis à qui était en VSO ou qui était en VSB, enfin les deux extrêmes à l'école, c'est flagrant qu'en VSO, il y avait énormément d'étrangers qu'il y avait pas en VSB.*

Nous constatons, dans ces deux derniers extraits d'entretiens, que des éléments issus de la formation en cours viennent se substituer aux potentielles évocations d'observations personnelles. Il est assez fréquent, dans nos données, que des éléments plus récents favorisent la réinterprétation de situations qui n'avaient pas été détectées. Outre les effets de la formation entreprise, nous y voyons également les signes d'une maturité plus grande et d'une réflexivité accrue.

Les constats personnels des effets de la sélection et de l'orientation scolaires sont fréquemment évoqués pour illustrer la réussite inférieure des élèves issus de la migration.

Ayant elle aussi effectué sa scolarité dans un milieu fortement interculturel, Nia ne s'est rendu compte qu'au secondaire et encore plus au post-obligatoire qu'elle se trouvait minorisée et d'avoir eu un parcours atypique en regard de ses origines sociales et culturelles :

*Dans ma classe, vraiment on était beaucoup à être issus de la migration... enfin d'un parent ou de l'autre. Et puis ceux qui n'étaient pas issus de la migration, ils sont tous passés en VSB, si je ne me trompe pas même. Oui ? Ouais. Et ceux qui étaient en VSG ou VSO, c'était ceux qui étaient issus de la migration...*

*Là, je n'étais vraiment pas à l'aise à part ça, je n'étais pas très à l'aise, je me sentais un peu... C'est vraiment au collège où je me suis sentie aussi... assez bas... Je ne me sentais réellement pas à ma place... Que ce soit au niveau culture générale, moi je n'ai pas énormément de culture générale. Et puis tous, c'était tous des... enfin la plupart étaient des enfants de parents ayant un poste assez élevé.*

Baeriswyl (2015), dans sa recension de recherches récentes en Suisse et en Allemagne, rappelle bien les effets négatifs combinés du statut socio-économique et du statut migratoire sur les résultats scolaires et sur l'orientation, la résultante étant une minorisation des élèves issus de la migration dans les voies de formation les plus exigeantes. On retrouve dans les propos de Laureana ou de Nia des éléments liés à la conscience d'un parcours atypique et de la mobilité sociale liée à l'accès aux études.

Zara se réfère également aux statistiques et pour elle, le capital culturel et économique des parents des élèves issus de la migration peut contribuer à expliquer les chiffres mis en évidence par la recherche :

*Apparemment oui, dans les statistiques. Donc c'est des chiffres, donc s'opposer à ça... voilà, c'est sûrement un fait. C'est sûr qu'il y a tout l'aspect familial peut-être qui est différent, enfin... enfin, oui, on est très bien... on est très conscient que des parents qui ont fait de hautes études vont de toute façon avoir... vont transmettre une éducation différente à leurs enfants que des...*

*Voilà, après ouais, c'est vrai que c'est dommage. J'espère que ces statistiques vont tendre à disparaître, mais je pense que le plus gros... enfin, la variable la plus importante là-dedans, c'est juste cet accompagnement à la maison.*

A l'instar de Zara, les personnes interrogées qui confirment une moins grande réussite scolaire des élèves issus de la migration sont nombreuses à évoquer des explications en lien avec le contexte familial. Les causes avancées sont multiples. La langue parlée à la maison, comme source de difficulté potentielle pour la scolarité des élèves, en fait partie, alimentant ainsi le stéréotype dénoncé par certains et relaté au point précédent.

Pour Teresa cependant, ce critère est associé à l'éventualité d'un milieu socio-économique défavorisé. Elle relève cependant que le potentiel de réussite ou d'échec, en dehors de ces considérations, est identique pour tous les élèves :

*Après c'est plus lié au milieu défavorisé, c'est ce qu'on nous dit ici. Peut-être que les parents ne sont pas derrière leurs enfants, peut-être qu'ils n'ont pas la langue française, du coup faire les devoirs avec leurs enfants c'est compliqué, de comprendre toujours le système scolaire c'est compliqué. Donc peut-être que cet aspect-là peut être compliqué pour la suite de la scolarité de l'enfant... Mais sinon je pense qu'un Suisse peut être totalement en échec, comme un... ça n'a pas de sens pour moi.*

Juliana confirme l'idée de causes en lien avec le capital économique des familles. Tout en apportant des nuances et en refusant l'idée de déterminisme, elle fait référence à son propre parcours :

*Les parents immigrants, ce sont souvent des gens qui viennent chercher une meilleure vie et du coup oui. Bah en fait si j'observe dans mon collège, j'étais dans un... enfin dans un quartier plutôt... enfin issus de l'immigration et la plupart de mes camarades primaires, etc., ils ont pas du tout suivi des études. Je pense qu'il y a une personne peut-être, deux dans ma classe qui ont continué, enfin qui ont poursuivi des études, mais la plupart non. Du coup, ouais j'ai clairement l'impression oui, ça je peux le constater si je compare avec des amis.*

Nous constatons dans les propos des étudiants des traces assez nombreuses d'intégration d'éléments de formation portant sur les questions de formation des inégalités scolaires. Ces perceptions rejoignent bien les constats de Coradi-Vellacott & Wolter (2002) lorsqu'ils se penchent sur les liens entre l'origine sociale et l'égalité des chances en exploitant les données de l'enquête PISA 2000. Les constats de Baeriswyl (2015), plus récents, ne montrent pas d'évolution notable. En France, dans une interview accordée à Mathilde Goanec pour Mediapart (2023), Choukri Ben Ayed pose un constat identique pour ce qui est d'un accès différencié à l'école sur fond de discrimination. Pour l'auteur, qui rappelle que l'immigration est souvent associée au prolétariat, il s'agit bien d'un phénomène discriminatoire qui prive les élèves issus de la migration de l'accès à certains choix scolaires et professionnels. Comme nous le relevions (Delévaux, 2021), l'égalité d'accès ne semble a priori pas remise en cause dans notre système éducatif, si on la définit, à l'instar de Dubet (2009) comme accès à l'éducation élémentaire. Si l'on considère cependant spécifiquement l'orientation dans les différentes voies du secondaire I qui s'opère en fin de scolarité primaire et qui constituent les trois dernières années de la scolarité obligatoire, on observe bien, au travers de la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les filières à exigences élevées, une forme « reportée » d'inégalité d'accès.



Charlotte a enseigné dans deux contextes assez contrastés. D'une part un village en périphérie de l'implantation de nombreuses multinationales et caractérisé par une population migrante composée principalement de personnes à haut revenu, et d'autre part un établissement urbain beaucoup plus mixte socialement parlant. Cela l'amène à établir une distinction :

*Il y a deux types de migration. Il y a la migration chic des pays anglophones, des pays d'Europe, voilà, et puis après il y a la migration moins chic avec des élèves qui ont souvent du mal à être aidés à la maison, qui vont arriver avec un bagage culturel plutôt pauvre.*

Ayant mis en évidence cela, elle attribue la différence de réussite davantage aux ressources familiales qu'à la migration en soi. Considérant les familles issues de la migration avec un faible capital économique et culturel, elle ajoute, tout en remettant en question la pertinence des devoirs à domicile :

*J'ai pu constater que, effectivement, ces élèves issus de la migration avaient plus de mal à l'école. Pourquoi ? Très souvent parce qu'à la maison ils ne peuvent pas être aidés comme les autres.*

Céleste, tout en précisant que tous les enfants ont les mêmes capacités, insiste plutôt sur des causes en lien avec le capital culturel des familles des élèves considérés, ainsi que sur ce qu'elle nomme « culture générale » qui serait déficitaire :

*Je dirais que c'est déjà par rapport à l'offre que ces enfants peuvent déjà avoir en dehors de l'école. Est-ce que ces enfants lisent ? Est-ce que ces enfants voyagent beaucoup ? Donc voilà, je dirais que déjà ça, ça peut faire qu'il y a un fossé déjà à la base. ... Tout ce qui est culture générale finalement. Tout ce qui est culture générale. Ça, ça peut faire défaut. Du coup, il y a des choses après à l'école qui sont évidentes et puis qui peuvent échapper aux enfants qui n'ont pas baigné dans cette culture-là.*

Plus loin, elle fait également référence au risque d'ethnocentrisme de l'enseignant et au manque de prise de conscience que toutes les références utilisées en classes ne sont pas partagées par les élèves.

*Du coup, il y a les choses qui ne sont pas comprises aussi. Ce qui fait peut-être qu'il y a beaucoup de choses qui peuvent échapper à l'enseignant, parce que pour l'enseignant c'est tellement évident. ... Pour moi tout peut se rattraper. Mais c'est vrai que cette distance culturelle, je ne sais pas si on peut vraiment... sinon après, pour moi, tous les enfants ont de bonnes capacités.*

Nous interprétons l'affirmation de capacités égales chez tous les enfants comme une volonté de rappeler qu'il n'y a pas de différence entre population majoritaire et population issue de la migration dans la variabilité des capacités cognitives. La formulation peut cependant prêter à confusion et même refléter un implicite méritocratique (Brinbaum et al., 2013; Dubet, 2017). Cet implicite est également présent dans les propos de Leandra lorsqu'elle affirme : « *je pense qu'ils ont tous les mêmes capacités de réussir* ».

Pour elle, des difficultés se présentent en lien avec l’allophonie, mais peuvent être dépassées rapidement. Se référant à son propre parcours scolaire, elle attribue les inégalités de réussite à l’attitude des enseignants :

*Si je reprends l’exemple de mon enseignante d’allemand, il était très clair qu’elle voulait tous nous faire redoubler. Alors qu’il y avait d’autres enseignants qui ne faisaient pas preuve d’inégalité et qui offraient un apprentissage semblable à tous et du coup qui nous offraient à tous les mêmes chances de réussir. Donc je pense que tout vient aussi de l’enseignement et de la confiance que l’on porte aux élèves.*

Le recours à une attribution causale externe constatée ici, même si au vu des considérations qui précèdent elle n’est pas injustifiée, relève cependant d’une certaine simplification, par ailleurs rappelée par Bronner et Géhin (2017) lorsqu’ils affirment, se référant à des recherches anglophones, que les enseignants tendent à rendre les élèves responsables de leurs mauvais résultats alors que ceux-ci invoquent volontiers l’injustice des enseignants ou la difficulté de la tâche exigée. Nous pensons pour notre part, à l’instar de Brinbaum et Primon (2013, 2016), que les sentiments d’injustice et de discrimination méritent d’être pris en compte. Nous rappelons également que, dans le cadre de notre recherche, la prise en compte de l’existence de « mensonges de bonne foi » (Dubet et al., 2013) est importante.

Pour certains, qui se réfèrent également à leur vécu, la moins bonne réussite des élèves issus de la migration est un phénomène qui est moins visible à l’heure actuelle, dans le cadre de leurs stages, que lorsqu’ils étaient eux-mêmes élèves. Selan évoque par ailleurs aussi l’allophonie pour expliquer une moins bonne réussite :

*J’ai envie de dire à mon époque, étant élève, oui. Maintenant je trouve difficile de voir une grande différence. Je n’ai pas l’impression que ce sont que ceux qui parlent le français à la maison qui réussissent bien et qui passent facilement. A l’école j’avais l’impression qu’il y avait un peu plus cette distinction, mais parce qu’il y avait peut-être aussi un peu plus de Suisses, je ne sais pas. Moi j’étais dans un quartier où il y avait pas mal d’étrangers, mais c’est un peu l’impression souvent : les Suisses, les Italiens qui étaient là depuis plus longtemps, qui avaient déjà pas mal de facilités à ce niveau-là. Nous en tant qu’Albanais et Portugais on venait d’arriver, donc il fallait déjà commencer à apprendre la langue et ce n’était pas toujours évident.*

On pourrait penser, à la lecture de cet extrait, que la situation concernant la situation des élèves issus de la migration s’est améliorée. Les statistiques sont cependant têtues et nous montrent qu’en réalité, les chiffres n’ont pas évolué favorablement. L’explication que nous pouvons avancer quant à cette perception peut être liée à une moins grande visibilité du phénomène dans un contexte plus fortement hétérogène : les élèves issus de la migration constituent souvent la majorité de la classe et se remarquent moins. L’importance du contexte d’enseignement est par conséquent à prendre en considération ici (Gomolla & Radtke, 2009; Suter et al., 2009). L’acquisition progressive d’une identité professionnelle enseignante constitue une autre hypothèse de compréhension : il est possible que le regard porté sur le phénomène soit influencé par un sentiment émergent d’appartenance et de loyauté à l’institution scolaire et diffère de l’observation faite lorsque Selan était elle-même élève.

Lorsque certains futurs enseignants répondent par la négative à la question de l'existence d'une différence de réussite scolaire, cela est lié à deux facteurs : d'une part une absence d'observation directe et un manque de généralisation à d'autres situations vécues ou rapportées, et d'autre part une référence à leur propre parcours et un refus de laisser penser que les élèves issus de la migration sont moins capables de réussite scolaire. Cela rejoint la nuance déjà commentée apportée par des répondants qui voyaient cependant des différences en termes de réussite. Cette réponse constitue une nuance de taille, et un certain détournement de la question qui portait sur l'égalité de réussite et non sur la capacité de réussir. Nous avons cependant choisi de ne pas rectifier le sens de la question, considérant l'intérêt de réponses faisant plus appel à l'identité et à l'appartenance.

Bardhana se base sur l'observation des élèves dans sa classe de stage et réfute un lien potentiel entre élèves issus de la migration et moins bonne réussite scolaire. Elle relève même plutôt le travail plus assidu de ces élèves qui les amène à de bons résultats :

*Non, je suis en train de réfléchir à ma classe en fait. Non, je pense qu'ils se valent. Ouais. Non, les élèves de la migration - j'ai l'impression - ils ont cette valeur de l'école aussi. En tout cas dans ma classe, ce n'est pas général, ils travaillent plus. Et souvent ils ont de meilleurs résultats.*

Nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir ce point de vue étonnant en regard des données scientifiques disponibles et en principe connues de la future enseignante. Nous formons ici l'hypothèse d'une compréhension différente de la question. La réponse semble en effet plutôt porter sur la réfutation d'un potentiel d'apprentissage supposé moins élevé pour les élèves issus de la migration. Elle valorise également le travail plus important fourni par ces élèves pour obtenir des résultats jugés souvent meilleurs que ceux de leurs camarades non issus de la migration. On retrouve ici la notion de double effort nécessaire à l'intégration et à la réussite scolaire des élèves issus de la migration (Gremion & Hutter, 2008).

Judite se réfère uniquement à son observation dans le cadre d'un stage pour formuler sa réponse portant sur l'observation de différences de réussite scolaire, occultant donc toute connaissance potentielle autre sur le sujet :

*Non. Franchement, j'ai beaucoup de chance, non, je vois pas. J'ai pas forcément vu de grands écarts à cause de leur origine ou parce que les parents sont pas intégrés. Mais quand je suis en stage, je vois pas forcément plus d'élèves qui sont d'origine étrangère être en difficulté.*

Par la suite, en lien avec son propre parcours, elle relate cependant un effet observé de la sélection en fin d'école primaire :

*Quand j'étais en VSO, la plupart... enfin, je pense qu'il y avait peut-être un Suisse. On était tous étrangers en fait en VSO. J'avais des Albanais, des Portugais, moi j'étais Brésilienne et il y avait... et je crois qu'il y avait un Suisse qui avait... qui était né en Suisse, grandi en Suisse et parents Suisses.*

Nous pouvons supposer que le contexte du stage est particulièrement favorable (milieu favorisé), ou encore que l'activité pédagogique de l'étudiante, centrée sur la réalisation de séquences d'enseignement et, nous le savons, marquée par une grande attention à la gestion de classe, peut nuire à la connaissance fine des situations d'élèves, rencontrés deux jours par semaine en troisième année de formation, et à l'observation d'éventuelles difficultés imputables au vécu migratoire. La réponse obtenue est cependant étonnante. Nous notons aussi le paradoxe entre ce point de vue et la référence à l'observation des effets de la sélection scolaire qui rejoint les constats de Baeriswyl (2015) dans son propre parcours de formation : en effet, si l'on considère qu'il n'y a pas de différence de réussite scolaire entre élèves en fonction de leur appartenance ou non à la migration, comment expliquer leur surreprésentation dans la voie de formation à exigences réduites ? Nous n'avons cependant pas pu investiguer davantage cette question dans le cadre de l'entretien.

Faisant elle aussi tout d'abord allusion à son exemple personnel, Selan réfute spontanément toute différence : « *La preuve, je fais quand même des études et je ne suis pas la seule, il y en a de plus en plus* ».

Ce sentiment de fierté, cette référence au parcours personnel sont présents dans plusieurs témoignages. Ils consistent en une affirmation de possibilités de réussir aussi importantes que pour les descendants de la population majoritaire. Ils sont cependant fréquemment nuancés dans la suite du discours par l'évocation d'autres trajectoires moins marquées par la réussite scolaire.

Ersi met en évidence les possibilités de parcours non linéaire offertes par le système éducatif suisse et illustre ainsi la possibilité de réussite égale pour tous. Ce faisant, elle n'aborde pas réellement les risques ou les raisons d'une moins bonne réussite pour les élèves issus de la migration. Tout au plus son discours contient-il une allusion implicite à l'exposition à des facteurs de risque :

*Je vois la plupart de mes amis, et d'autres qui contre toute attente ont su rebondir alors que quand on les voyait on disait forcément : partir de VSO et finir à l'Université c'est un parcours génial, magnifique. Honnêtement, des gens qu'on ne pensait pas du tout réussir – réussir c'est tellement subjectif que voilà...– mais je vois que la plupart de mes amis sont issus de la migration et on est tous fiers de nos parcours et on fait tous quelque chose qu'on aime. Et je ne vois absolument aucune différence avec des enfants qui ont toujours grandi en Suisse et qui ont connu la langue française depuis leur plus jeune âge. Aucune différence. Et je pense même que c'est une richesse pour ces enfants qui sont issus de la migration. A mon avis c'est une richesse plus qu'autre chose. D'autres langues, d'autres cultures, c'est une ouverture au monde.*

L'existence de passerelles, déjà mentionnée plus haut, est mise en évidence ici. Elles sont signalées (Meyer, 2009) pour leur efficacité pour atténuer les effets négatifs d'une sélection scolaire très précoce. Comme nous avons eu l'occasion de le signaler, les futurs enseignants interrogés sont nombreux à y avoir eu recours, mais cela ne reflète pas la réalité. Dans les faits, ces passerelles qui favorisent ce que Baeriswyl (2015, p.75) nomme « perméabilité horizontale » sont peu utilisées en regard du nombre d'élèves potentiellement concernés (Baeriswyl, 2015; Meyer, 2009).

Enfin, nous relevons qu'une seule future enseignante, Hang, d'origine vietnamienne, se référant également à sa propre scolarité, fait état d'un effet protecteur apporté par son statut migratoire :

*Par exemple, moi, je n'ai pas eu de problème. Après, c'est peut-être aussi basé sur des stéréotypes positifs aux Asiatiques par rapport à la scolarité. Et peut-être que quelqu'un dans ma situation qui n'a pas de difficulté scolaire mais qui vient d'un autre pays, peut-être que ça aurait été différent.*

Les futurs enseignants d'origine asiatique sont peu représentés dans notre échantillon, mais il est intéressant de constater que nous retrouvons une caractéristique décrite dans la littérature concernant les élèves d'origine asiatique (Brinbaum et al., 2012; Haenni Hoti, 2015).

Ces derniers extraits mettent en évidence l'évocation spontanée de potentiels facteurs de protection agissant sur le risque ou la prédiction de différence de réussite (*d'autres qui contre toute attente ont su rebondir*).

Ils mettent également en évidence les mécanismes d'une mobilité scolaire ascendante (*partir de VSO et finir à l'Université c'est un parcours génial, magnifique*) au travers de propos teintés de fierté. C'est cette mobilité, ou cette progression des voies de formation les moins valorisées jusqu'à l'enseignement supérieur qui est à l'origine, chez les personnes interrogées, de leur mobilité sociale ascendante au sens de Jaquet (2014). Dans ce cas de figure, c'est le système éducatif qui est le pourvoyeur d'un capital culturel et social, et qui permettra l'accroissement ultérieur du capital économique (Coradi Vellacott & Wolter, 2002).

Nous allons tenter d'identifier plus précisément ces facteurs de protection dans le point suivant, qui traitera également de la nature des difficultés rencontrées.

#### **4.2.2 Difficultés rencontrées par les élèves issus de la migration et facteurs de protection**

Ce point est consacré à l'observation des difficultés rencontrées par les élèves issus de la migration, aux obstacles qui se présentent plus spécifiquement à eux ainsi qu'aux facteurs de protection, proposés ici sous une forme assez générale et qui seront développés plus loin sous forme de pistes concrètes.

Au-delà des mécanismes de sélection, l'observation d'Ania pointe l'existence de difficultés inhérentes à l'arrivée dans un nouveau pays, ainsi que l'éventualité d'une sous-estimation de ces difficultés et d'une aide apportée insuffisante :

*Au niveau secondaire, il y a un décalage entre les élèves issus de la migration et les élèves suisses. Donc je me dis que, quelque part, ils n'ont pas été aidés à un moment crucial de leur scolarité, peut-être. Ou peut-être tout simplement, il est normal que ce changement de pays... c'est pas normal, on n'a pas envie de dire ça, mais je veux dire, peut-être qu'il est difficile pour l'école suisse de gommer tout de suite ces inégalités quand un élève arrive d'un autre pays.*

Le décalage évoqué ici se base sur l'observation de différences visibles liées à l'orientation au secondaire de ces élèves. Ces différences, mises en évidence notamment par les statistiques fédérales et par divers auteurs déjà cités (voir par exemple Moser (2002), Rosenberg et al. (2003) ou encore Kristensen et al. (2017)) débouchent sur un constat de minorisation fait par les personnes issues de la migration qui fréquentent des voies d'études à exigences étendues. Nous percevons également une allusion implicite à l'importance de l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil, mis notamment en évidence par Moguérou et al. (2015) dans l'allusion au temps nécessaire à gommer les inégalités qui sont manifestes dans les premiers mois de scolarisation, et la difficulté que peut représenter un début de scolarité dans le pays d'accueil proche d'une échéance de sélection et d'orientation scolaire. Cette difficulté particulière est également mentionnée de manière plus explicite par d'autres participants à la recherche.

#### 4.2.2.1 Exposition dans le cadre scolaire des élèves à des difficultés en lien avec leur appartenance migratoire

C'est le cas d'Ersi qui nous disait ne constater aucune différence de réussite entre élèves issus de la migration et les autres, mais qui apporte tout de même une nuance à son discours en mentionnant l'importance potentielle de l'âge d'arrivée :

*Nous on est nés en Suisse, peut-être que ça joue aussi un rôle. ... Mes cousins sont beaucoup plus grands, certains sont arrivés à 10 ans en Suisse et puis ça a été un peu plus compliqué pour eux. ... Certains ont fait des apprentissages, d'autres pas, et je sais qu'ils ont rencontré des obstacles, justement parce qu'ils étaient issus de la migration. Ils m'ont déjà raconté. Alors je ne sais pas si c'était un manque de motivation, un manque de suivi de la part des parents. Peut-être qu'ils n'accordaient pas d'importance à la scolarité. Je ne sais pas, mais en tous cas je pense que le suivi des parents à la maison est très important. Parce que si ce n'est pas important pour les parents, comment voulez-vous trouver quelque part de la motivation ? On accordera moins d'importance forcément. Sauf si on a des enseignants qui nous poussent à toujours nous surpasser. Mais généralement il y a une collaboration, il y a une harmonie des deux côtés.*

Ce témoignage met en évidence plusieurs éléments. Il vient compléter la première réponse d'Ersi qui se référait auparavant à sa situation et à celle d'amis proches et qui donne ici un exemple issu de sa famille élargie. L'âge d'arrivée est évoqué mais rapidement d'autres éléments viennent pondérer ce facteur. L'importance du suivi parental, mis aussi en évidence par différents auteurs (Deslandes et al., 2000; Terrisse et al., 2008), et de la motivation des jeunes est ainsi mentionnée. Nous constatons qu'Ersi n'établit pas de lien explicite entre l'importance accordée à la scolarité et la migration. Concernant la motivation des jeunes, Bolzman et al. (2018) mettent en évidence les conséquences potentielles du manque de motivation sur l'orientation scolaire et professionnelle.

Le constat, largement partagé par les futurs enseignants issus de la migration, se rapproche beaucoup des opinions généralement véhiculées par les acteurs de l'école : les difficultés trouvent davantage leurs origines dans le milieu familial que dans le milieu scolaire. En cela, et malgré leurs liens avec la migration, ils ne se démarquent pas de la tendance, notamment

relevée par Ogay (2011), à négliger les facteurs imputables au système éducatif lui-même. Peut-être pouvons-nous y voir une expression de l'influence, pour beaucoup des personnes rencontrées, d'avoir évolué au sein d'une famille caractérisée par l'importance accordée aux opportunités offertes par le système éducatif et le suivi de la scolarité. Ceci confirmerait non seulement l'importance du capital culturel (Coradi Vellacott & Wolter, 2002) pour la réussite éducative et scolaire, mais également son influence sur l'attribution, par les enseignants issus de la migration, de l'origine des difficultés rencontrées par les élèves issus de la migration (Allemann-Ghionda et al., 2006).

Nous constatons cependant que, contrairement aux informations transmises en réponse à des questions portant sur leur propre parcours biographique et scolaire, lorsqu'il s'agit d'évoquer des causes potentiellement explicatives des différences de réussite, le contexte familial personnel est évoqué de manière généralement implicite et apparaît en contraste d'autres situations familiales décrites.

Nous avons par ailleurs le sentiment que l'importance mentionnée de la situation familiale est distincte du lien avec la migration mais que cela n'est pas explicitement exprimé. Par exemple, la distinction faite par Ersi entre deux familles de même origine est subtile.

Par ailleurs, même chez des personnes n'ayant pas encore achevé leur formation et elles-mêmes concernées par la migration, le réflexe que nous nommerons « corporatiste » consistant à privilégier des causes externes à l'école aux difficultés rencontrées par les élèves est bien présent.

Certaines difficultés mentionnées sont donc en lien avec le contexte familial et, bien que relevées par des personnes elles-mêmes issues de la migration, elles pourraient parfois contribuer à la perpétuation de stéréotypes. Ainsi, la distance entre culture scolaire et culture familiale occupe une place importante. Cependant, au-delà du constat, la responsabilité de l'école est évoquée. A ce sujet, les propos d'Ania sont éloquentes et rejoignent la préoccupation de Ichou (2013) quant à la nécessité de prendre en compte le vécu pré-migratoire :

*Je pense qu'on ne prend pas assez en compte le décalage entre ce qu'ils ont vécu à l'étranger, s'ils ont été scolarisés ou par rapport à l'image de l'école qu'ont les parents des étrangers et la Suisse. On pense que tout est compris, que le système entier est compris en un mois. Alors qu'il faut vraiment plusieurs mois, plusieurs années même pour comprendre le système scolaire suisse, surtout si on est à l'extérieur, surtout pour les parents. Il y a beaucoup d'attentes envers les familles. J'ai l'impression qu'il y a beaucoup d'attentes envers les familles étrangères pour que l'enfant soit vraiment tout de suite dans les rails. Ensuite, on sait pas vraiment ce que les enfants ont fait à l'étranger, s'ils ont été déjà scolarisés. Donc on sait pas d'où viennent les lacunes, les décalages entre ce qu'on enseigne en Suisse et ce qu'ils ont appris à l'étranger. Donc je pense qu'à ce niveau-là, ces élèves pourraient être désavantagés.*

Si la potentialité d'un décalage culturel semble admise, c'est la tendance à l'ethnocentrisme (Akkari & Radhouane, 2019; Ogay & Edelmann, 2011) et le manque de prise d'information par les enseignants qui sont pointés ici.

La langue parlée à la maison est sans surprise souvent évoquée comme source de difficultés. Elle constitue un obstacle à la communication entre l'enseignant et les parents, mais elle limite également la possibilité d'aide pour les devoirs à domiciles des élèves.

Evoquant le plurilinguisme des élèves, Bardhana estime qu'il est rarement perçu de manière positive :

*Je trouve que c'est évoqué souvent de manière négative. C'est-à-dire : « il arrive pas à intégrer l'orthographe, il arrive pas à prendre ses mots de vocabulaire ». En termes de difficultés, ouais. Je l'ai jamais entendu de manière positive : « c'est un élève qui arrive à switcher d'une langue à l'autre ». Non, c'est vrai que c'est souvent connoté négativement.*

Ce constat d'une approche déficitaire du plurilinguisme rejoint l'avis de Moser (2002) lorsqu'il signale la tendance des enseignants à sous-estimer le potentiel des élèves allophones. Par ailleurs, la recherche de Brinbaum & Primon (2016), même si elle ne permet pas d'affirmer un lien entre la langue parlée à la maison différente de la langue d'enseignement et les résultats scolaires, met en évidence un lien entre la langue parlée à la maison et le sentiment de discrimination.

A propos de la maîtrise de la langue d'enseignement, par les parents cette fois, tout en précisant que les devoirs ne devraient pas nécessiter l'aide des parents, Amina mentionne :

*Les parents qui ne parlent pas français, ou qui ne peuvent pas et qui sont pas en mesure de les aider pour les devoirs ou... Et ils sont normalement pas censés les aider pour les devoirs. Mais il y a un gros souci. De manière implicite, les devoirs sont faits pour que... Après voilà, moi j'ai un peu un souci avec ça, mais voilà. Ils peuvent pas les aider, ils comprennent pas forcément les circulaires. Ça m'est souvent arrivé que l'élève me dise : « bah, mon père, il a pas compris la circulaire ; et moi je sais pas comment lui expliquer ».*

Amina manifeste son inquiétude quant aux objectifs attribués aux devoirs scolaires qui sont différents de ceux souhaités par le législateur dans les situations observées.

Au-delà de l'aide pour les devoirs, c'est aussi l'attente par l'école de la manifestation d'intérêt porté à la scolarité de l'enfant qui n'est pas forcément explicitement exprimée et n'est pas toujours perçue par les parents. De même, les informations transmises par l'école peuvent ne pas être accessibles.

Nina attire l'attention sur la diversité des situations et met en évidence un certain pouvoir que l'impossibilité d'accéder aux informations pour les parents donne aux enfants en matière de transmission des informations en provenance de l'école et de travail à effectuer à domicile :

*J'en ai certains où les parents ne connaissent pas du tout la langue encore, et du coup ils sont livrés à eux-mêmes pour les devoirs. ... Et puis ça fait aussi du coup que le suivi parfois il est là sans être là. ... Sachant que le parent ne comprend pas le français, l'enfant peut dire ce qu'il veut de ce qui est écrit dans l'agenda quoi.*



Ce potentiel pouvoir qu'une maîtrise de la langue supérieure à celle de ses parents confère à l'enfant est un élément constitutif de la parentalisation, voire de la parentification, « lorsque l'enfant se voit confier une responsabilité émotionnelle qui le dépasse » (Bossuroy & Jouve, 2021, p. 178). D'une part l'enfant est porteur de préoccupations et de messages qu'il peut ne pas être en âge d'assumer, mais cela lui octroie également la possibilité de transformer les messages, ou de dissimuler certaines informations destinées à ses parents.

Le rôle des différences de pratique du français dans les familles sur les résultats scolaires, et particulièrement sur le redoublement, est mis en évidence par Brinbaum, Moguérou et Primon (2015).

Au-delà de l'accès aux informations en provenance de l'école, c'est l'accès à la culture scolaire qui est en jeu. Thélot et Vallet (2000) nous montrent l'importance d'un partage de cette culture sur les résultats scolaires des élèves, alors que Bourdieu (1966) attirait déjà l'attention sur le fait que les familles des classes populaires – c'est souvent le cas des familles issues de la migration, mais pas toujours – étaient peu informées des exigences et des enjeux du système éducatif.

Carmen attire cependant l'attention sur le fait, qu'au-delà de la difficulté liée à la langue, certains parents parviennent à s'investir :

*Pour certains, c'est quand même difficile parce qu'ils ont de grosses difficultés en français. Et puis les parents par exemple ne peuvent pas les aider pour la lecture ou autre. Mais après on a des parents qui sont... qui font tout ce qu'ils peuvent pour pouvoir aider leurs enfants.*

Elle ne précise cependant pas à quelles actions parentales elle se réfère.

L'écart entre les cultures peut engendrer des difficultés en ce qui concerne la conscience des attentes de l'école ou des règles, souvent implicites, qui la régissent. Il peut également influencer la perception des aides proposées par l'école. Bardhana évoque des situations où des enseignants lui rapportent des refus par les parents de propositions de l'école et apporte sa propre compréhension :

*Ce qui revient souvent ... c'est le refus des programmes personnalisés. Et c'est là que j'interviens en disant que certaines cultures peuvent voir ça comme quelque chose de très néfaste, comme un stigmaté qu'on met à son enfant et puis...*

Nous notons pour notre part que les programmes personnalisés dont il est fait mention ici constituent un premier niveau d'adaptation des apprentissages des élèves concernés et que, potentiellement, ils ne sont pas sans conséquences sur la suite de sa scolarité et sur les perspectives de formations après l'école obligatoire (Gomolla & Radtke, 2009), en particulier lorsqu'ils sont accompagnés de modifications des objectifs. Considérant, ce que nous avons évoqué à plusieurs reprises, que des évaluations basées sur des critères subjectifs (Meyer, 2009) peuvent aboutir à proposer ce type de dispositifs aux parents d'élèves issus de la migration, et considérant le risque que ces propositions ne soient pas justifiées, il ne nous semble pas si négatif que les parents se montrent réticents.

Les possibles tensions entre l'enseignant et les parents liées au refus des parents de propositions émanant de l'école, ou l'incompréhension de l'avis des enseignants quant aux besoins et priorités pour l'élève, sont à mettre en lien avec la méconnaissance ou le manque de prise en compte de l'existence d'ethnothéories parentales (Conus & Ogay, 2014; Gremion & Hutter, 2008) et de leur importance.

Les propos Bardhana illustrent également le rôle de médiateur culturel, mis en évidence par la littérature (Broyon & Changkakoti, 2014; Gohier, 2002; Niyubahwe et al., 2019), que les enseignants issus de la migration peuvent prendre au sein des établissements scolaires. Elle est par ailleurs la seule participante à évoquer le rôle de la communauté d'origine comme potentielle source de difficulté pour l'intégration sociale de la famille et de l'école. Mentionnant le signalement de difficultés pour un élève, elle nous dit :

*Et c'est plutôt vu comme négatif. Ce qui peut être légitime. C'est vrai qu'il y a des aspects qui peuvent être très négatifs comme la pression du coup de la communauté envers ces éléments-là de pas accepter la différence.*

Bardhana évoque également un potentiel manque de socialisation préscolaire, notamment au travers de la fréquentation de structures destinées à la petite enfance pour expliquer de possibles difficultés :

*C'est vrai que c'est des enfants qui pour la plupart ne vont pas à la garderie avant d'aller à l'école, donc ils ont pas forcément d'interaction sociale au parc [jardin public] et encore. Ça, j'ai pu remarquer que ça jouait beaucoup déjà sur le langage oral et puis tout ce qui peut s'en suivre.*

Elle rejoint en cela les avis fréquemment exprimés par la recherche (par exemple Lanfranchi et al. (2003)) concernant l'importance des espaces transitoires destinés à la petite enfance pour la réussite scolaire des élèves issus de la migration.

Mariam relève le lien possible entre les difficultés constatées chez des élèves issus de la migration et le milieu familial, appréhendé ici de manière déficitaire :

*Dans la classe l'année passée, par exemple, les deux-trois élèves qui avaient vraiment des difficultés, on a dû adapter le programme, c'était vraiment... ils venaient d'un milieu culturel... ouais ça venait de là vraiment. ... C'était ça, à la maison, pas stimulés ... ça venait de la famille et du pauvre investissement et puis de la culture.*

Nous constatons que ces propos adhèrent à des stéréotypes pourtant souvent dénoncés par les futurs enseignants issus de la migration, notamment l'attribution de difficultés à l'appartenance à une certaine culture.

De manière plus nuancée, certains évoquent les difficultés liées à des familles nombreuses et des conditions d'habitation peu favorables. C'est notamment le cas d'Amina :

*Familles nombreuses, le fait d'avoir plusieurs frères et sœurs, et les parents qui ne parlent pas français, ou qui ne peuvent pas et qui sont pas en mesure de les aider pour les devoirs*

*ou... C'est pas un cliché. En fait, c'est parce que moi, de mon expérience à moi, on est souvent des familles nombreuses quand on est des migrants ou enfants de migrants. On a ce concept de la famille qui est très chaleureux. ... C'est bruyant. Le bruit, les conditions d'habitation, surtout à \*. C'est très compliqué de trouver un logement, des logements adéquats. On a souvent des enfants qui sont plusieurs par chambre. Enfin, c'est quelque chose qu'on voit beaucoup, en tout cas à \*. Parce que les prix sont... les prix d'habitation sont extrêmes.*

Nous retrouvons un lien entre l'origine sociale et de potentielles difficultés (Coradi Vellacott & Wolter, 2002). Ici les conditions d'habitation constituent un indicateur du capital économique. Cet indicateur, mais la taille de la fratrie également (Brinbaum et al., 2015; Moguérou & Santelli, 2012) sont par ailleurs mentionnées dans la littérature pour jouer un rôle dans la réussite scolaire.

#### 4.2.2.2 Facteurs de protection favorisant la réussite scolaire et éducative

En regard des difficultés et obstacles, des facteurs de protection, qui peuvent être de nature personnelle, sont également évoqués. Ces facteurs, liés au caractère, à la motivation, au fait de saisir les opportunités offertes, ont souvent été mentionnés lorsque nous avons demandé aux répondants ce qui avait contribué à les protéger eux-mêmes des risques auxquels ils avaient été exposés. Ils apparaissent à nouveau ici, bien que plus discrètement, appliqués à leur observation des élèves issus de la migration. Ils rejoignent les considérations de Häfeli et Schellenberg (2009) sur les facteurs de protection rattachés à la personne.

Parmi ceux-ci, Amina mentionne la faculté d'adaptation de certains enfants :

*Peut-être une capacité d'adaptation des enfants qui sont très malléables, très flexibles, qui s'adaptent à beaucoup de situations, qui arrivent à faire preuve peut-être de ressources...*

Elle poursuit, en mêlant son observation à son expérience personnelle. La projection dans le vécu des élèves issus de la migration avec lesquels elle travaille est manifeste :

*Je pense qu'il y a deux facteurs : il y a le facteur personnel, donc notre... nos gênes, notre manière d'être, notre manière de réfléchir, notre propre logique. Et puis il y a l'extérieur aussi. Il y a l'environnement. Est-ce qu'il y a... l'école, ça nous motive. Est-ce qu'il y a des... on a envie de s'investir plus dans quelque chose. Je pense que c'est les deux, c'est personnel et puis extérieur. Je pense qu'il y a deux... ces deux choses. Mais il y a aussi, voilà, notre capacité peut-être à se concentrer, à faire preuve de plus de maturité et des choses comme ça, puis l'extérieur. Si on est motivé, on veut aller vers quelque chose.*

Nous constatons que des facteurs extérieurs, liés en particulier à l'école, sont également présents dans le discours. Ainsi, une expérience scolaire motivante est mentionnée. On peut faire l'hypothèse de l'évocation d'un climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018, 2019), caractérisé notamment par l'attitude positive des enseignants en faveur des élèves issus d'origines diverses et le soutien de l'école à la construction identitaire des jeunes issus

de la diversité, réputé favorable à l'engagement comportemental, cognitif et affectif des apprenants.

Cette dimension est également présente dans les propos de Mariam, directement en lien avec l'importance de la posture des enseignants (Häfeli & Schellenberg, 2009) : « *Le regard de l'enseignant, je pense qu'il a un gros, gros poids, et puis ça peut aussi faire la différence* ».

Pour Yousra, même si l'allophonie est synonyme de difficultés au début de la scolarisation dans le pays d'accueil, il est nécessaire de laisser une place à la langue maternelle :

*Ca me paraît particulièrement pertinent dans des classes comme ça, mais disons que c'est pertinent partout hein, de prendre en compte les vécus des élèves, etc. Mais je trouve qu'ici il y a plus de matière à faire, de partir de leur vécu, de leur langue, de plein de choses en fait. Puis j'essaie vraiment d'enseigner comme ça, de cette manière-là.*

Elle rejoint en cela les considérations sur la nécessaire valorisation des langues et cultures d'origine, par exemple en autorisant l'utilisation de la langue maternelle dans certaines situations, qui constitue la deuxième dimension d'un climat scolaire interculturel selon Archambault et al. (2018).

Pour Carmen, un accent particulier apporté à la connaissance du nouvel environnement de l'enfant, une ouverture par l'école à l'environnement et à la culture générale sont synonymes de facteurs de protections :

*C'est des choses toutes bêtes (...) on va au bord du lac, et puis bah voilà, on découvre en fait tout simplement. On découvre tout. On découvre... les petits cailloux, ça s'appelle des galets. On découvre tout simplement. Et je pense que chez beaucoup... peut-être, voilà, il y a pas ces sorties, il y a pas toute cette stimulation. Puis bah oui, si on reste dans le quartier, on va apprendre des choses ... . Il y a le programme, mais il y a tout ce qu'il y a à côté. Et si les enfants sont déjà... s'ils ont confiance en eux, s'ils savent vivre en société, s'il y a déjà tout ça, je pense que pour leur futur, ça sera déjà une très bonne chose.*

Ces objectifs en marge des apprentissages formels rejoignent l'importance, signalée encore par Archambault et al. (2019), de l'instauration d'un climat interculturel visant, notamment, à développer le vivre ensemble.

Le contexte familial est également cité comme facteur de protection. A ce propos, lors de notre deuxième entretien avec elle, Bardhana nous dit :

*J'ai deux ans d'expérience dans le métier et je suis encore sur cette idée de : à l'école, on fait notre maximum pour aider l'élève, pour réduire ces inégalités. Mais je pars du principe que si l'élève de par sa famille, de par son contexte familial, social, culturel, économique, s'il est pas privilégié bah l'élève accèdera à l'école avec peut-être des chances en moins, dans le sens où on peut pas agir sur ce qui se passe...*

Dans une posture qui est désormais celle d'une enseignante, elle relève donc ce qui est mis en place par l'école pour accompagner les élèves issus de la migration et aider à surmonter les inégalités inhérentes à leur arrivée dans un nouveau système scolaire, mais également les limites de cette action si l'accompagnement parental de la scolarité n'est pas présent. Son point de vue est largement confirmé par la littérature qui montre l'influence de cette composante du capital culturel – Coradi Vellacot & Wolter parlent de capital culturel incorporé (2002) – sur la réussite scolaire et éducative.

Bolzman et al. (2003b) mettent également en évidence un lien entre la forte mobilisation de familles issues de la migration autour de la réussite scolaire de leurs enfants et la réussite sociale et professionnelle de ceux-ci.

Egalement lors de notre deuxième entretien, Carmen mentionne aussi l'importance de l'accompagnement parental de la scolarité et la met en lien avec la formation des parents, elle-même considérée comme une dimension du capital culturel (Coradi Vellacott & Wolter, 2002) :

*Les parents ne parlent pas vraiment en français. Après, je sais pas si c'est l'investissement ou c'est les connaissances. Mais j'ai des parents qui sont derrière. Oui, parce que je crois que le papa était mathématicien, donc voilà. C'est une élève qui cartonne en maths, enfin vous voyez. Après là, c'est un cas spécifique.*

Pour reprendre notre référence écosystémique (Absil et al., 2012; Ayadi & Brée, 2010; Bronfenbrenner, 1979) , nous constatons que les facteurs de protection évoqués sont en lien avec l'élève lui-même (ontosystème), ainsi qu'avec les microsystèmes école et famille. Nous nous attacherons au point suivant à mettre en évidence tout d'abord les propositions des futurs enseignants issus de la migration au niveau du mésosystème constitué par la rencontre de ces deux microsystèmes. Nous évoquerons ensuite les pistes directement liées à l'élève au niveau de la classe.

### 4.2.3 Des pistes pour favoriser la réussite scolaire et éducative

Alors que les facteurs de risque reliés aux difficultés rencontrées par les élèves issus de la migration sont identifiés d'abord au sein des familles, les facteurs de protection évoqués impliquent quant à eux l'école et les enseignants.

Autrement dit, les raisons de ces difficultés sont d'abord attribuées par les participants à notre recherche à des difficultés rencontrées au sein des familles et par les élèves eux-mêmes. Bien que cette vision soit a priori déficitaire, elle repose davantage, chez les futurs enseignants issus de la migration, sur la perception d'obstacles particuliers qui se posent à ces usagers de l'école et sur la conscience que l'institution scolaire et ses acteurs peuvent entreprendre certaines choses, notamment en matière d'accessibilité et de communication.

Si elle est plutôt positive, puisqu'elle considère que l'école a un rôle à jouer dans l'amélioration d'une situation problématique, cette position est tout de même ambiguë. Lorsque nous leur demandons de considérer leur propre parcours d'élèves, ou celui de leurs élèves issus de la migration, les participants signalent des difficultés, des obstacles, et l'exposition à des formes de discrimination imputées à des enseignants ou à un système sélectif et méritocratique.

Lorsque nous cherchons à faire évoquer des facteurs de risque, ceux-ci sont davantage en lien avec le contexte familial, un peu comme par opposition à certains facteurs, également d'ordre familial, qui, dans leur cas, ont joué un rôle dans l'élaboration de la résilience. Et enfin, lorsque nous cherchons à faire émerger des propositions visant à favoriser la réussite scolaire des élèves issus de la migration, ce sont des pistes impliquant les enseignants qui sont évoquées, mais qui visent une amélioration au niveau des familles et des élèves.

Nous y voyons l'expression de loyautés et des manifestations d'appartenances multiples relevant de la double acculturation mise en évidence par Broyon (2016) : d'une part les jeunes enseignants issus de la migration construisent une identité entre culture d'origine et culture du pays d'accueil, et d'autre part il se forment, au travers de la formation et de leur insertion subjective, une identité professionnelle d'enseignants du primaire. Cette double acculturation favorise une précaution consistant à ménager l'institution dans laquelle ils se préparent à évoluer professionnellement, tout en reconnaissant, parce qu'ils y ont été confrontés, que ses acteurs peuvent contribuer à réduire les difficultés spécifiques à la migration rencontrées par les familles et les élèves.

Ce faisant, ils évitent également une posture simplificatrice, dénoncée par ailleurs à de nombreuses reprises en évoquant l'observation de manifestations de discrimination dans le cadre de leurs stages et mentionnée par plusieurs chercheurs (par exemple Conus & Ogay, 2014 ; 2018), consistant à considérer sans nuance que les familles issues de la migration sont les uniques ou principales responsables des difficultés rencontrées par leurs enfants. Ainsi les familles et les élèves sont considérés comme potentiellement vulnérables et les propositions vont dans le sens de prévenir ou de réduire les difficultés possibles ou existantes.

Cette posture nuancée montre une certaine prudence qui vise à favoriser leur insertion subjective dans leur établissement. Elle rejoint la mise en évidence par Girinshuti (2020) des enjeux de cette insertion pour des enseignants novices et les négociations entre idéaux et pragmatisme voulues par le mécanisme de socialisation par le travail.

Les pistes concernant directement les enseignants restent ainsi peu nombreuses. Elles sont par contre implicitement évoquées au travers des propositions visant une amélioration de la situation pour les familles et les élèves. Nous proposons de répartir ici ces pistes selon qu'elles sont orientées vers les parents et les familles ou vers les élèves.

#### 4.2.3.1 Pistes orientées vers les parents

Chez les futurs enseignants issus de la migration, il n'y a pas beaucoup de place au doute quant à l'envie des parents des élèves issus de la migration de voir leur enfant réussir. Il y a cependant une conscience importante des difficultés rencontrées et des enjeux liés à l'accès à des représentations réalistes de l'organisation du système éducatif et des enjeux liés aux différentes options d'orientation à disposition.

Laureana résume ainsi cette vision positive des attentes parentales :

*Je pense que ces parents ont autant envie que leurs enfants réussissent que les parents suisses, même s'ils n'arrivent pas forcément à le verbaliser. On a tous des attentes grandes pour nos enfants.*

Cette perception est par ailleurs confirmée par Changkakoti et Akkari (2008) qui mettent en évidence les aspirations scolaires élevées des parents issus de la migration pour leurs enfants.

Parmi les propositions recueillies visant à favoriser la réussite des élèves issus de la migration en privilégiant une action ciblée sur les familles, deux orientations émergent de manière forte : l'accessibilité de l'information et la communication d'une part, et l'implication des parents et la collaboration d'autre part. Nous présentons ici quelques-unes de ces pistes évoquées.

### ***Accessibilité de l'information et communication :***

Nous regroupons sous cette entrée des propositions tenant compte des obstacles liés à l'allophonie, ce qui constitue en quelque sorte le niveau de difficulté le plus facilement identifiable et requérant des moyens généralement identifiés. Nous évoquons également des difficultés d'origines plus subtiles, comme les représentations des attentes du système scolaire à l'égard des parents, l'écart culturel constaté ou la connaissance de la structure du système éducatif et des enjeux de l'orientation. La forme de la communication mais également son fond sont donc abordés ici.

Le souci d'information préoccupe les futurs enseignants issus de la migration et l'allophonie des familles questionne particulièrement l'accessibilité de l'information qui leur est destinée. Nia met en évidence les ressources possibles et les buts d'une communication tenant compte des barrières linguistiques et culturelles :

*Je vois souvent que certains parents ne viennent pas parce qu'ils ne parlent pas la langue. Alors du coup, mettre un interprète ... pour pouvoir tenir informés les parents, parce que souvent bah ils ignorent ou ils ne connaissent pas le système. Donc expliquer bien... enfin prendre le temps quand même d'expliquer à ces parents ... qui ne connaissent pas ce système-là. Donc les tenir au courant et les informer de la manière [de travailler], comment est-ce que leurs enfants travaillent, vont acquérir les différents apprentissages. Vraiment... enfin comme on ferait avec n'importe quel parent quoi... enfin tenir informés de ce qui se passe à l'école, et puis de tout ce dont ils ont besoin.*

Le recours possible à des interprètes ou traducteurs pour les entretiens avec les parents est souvent évoqué. Alors que Nia évoquait le fait que les parents ne venaient pas à cause de la langue, Annik évoque l'utilité de recourir à des interprètes comme moyen d'inciter davantage les enseignants à prendre contact avec les parents :

*Il y a beaucoup d'enseignants qui ont peur de justement contacter des parents parce qu'ils ne savent pas parler français alors qu'il y a d'autres moyens. Peut-être qu'on peut trouver des interprètes aussi pour avoir des réunions.*

Dans certains établissements scolaires, la consigne pour les enseignants est d'éviter de réaliser les entretiens dans une autre langue que la leur pour éviter des erreurs ou des maladroites liées à une maîtrise insuffisante de la langue, et de privilégier une aide extérieure. A ce propos, Charlotte nous dit :

*Chez nous ... où il y a une forte proportion d'anglophones, quand les entretiens de parents se font, souvent les parents ne parlent pas le français et beaucoup des enseignants parlent un peu l'anglais et comprennent mais ne sont en aucun cas capables d'argumenter, de discuter véritablement des sujets de fond. Et donc le mot d'ordre c'est de ne pas faire ces entretiens en anglais mais de s'entourer avec un interprète s'il le faut.*

Dans ce dernier exemple, le contexte particulier, caractérisé par une forte présence d'élèves de langue maternelle anglaise, est lié à la présence de sociétés multinationales attirant des cadres de l'étranger, mais n'est pas représentatif du type d'immigration dont il est fréquemment question dans les propos des participants.

Dans un autre lieu, Lya met en évidence l'aide potentielle qui peut être apportée par d'autres enseignants de l'établissement, et évoque également les enjeux d'une communication tenant compte des potentiels obstacles linguistiques :

*Si les parents parlent une autre langue, c'est pouvoir avoir la communication avec un traducteur si besoin ou sinon avec un enseignant qui parle aussi la langue. Et puis en fait, de les rassurer, qu'on va mettre en place ce qu'il faut pour leur enfant. Et puis s'ils ont des questions, bien sûr ils peuvent toujours nous les poser, on est ouverts, voilà, leur montrer qu'on les soutient aussi en particulier, surtout vraiment au tout début de la scolarité.*

Charlotte évoque aussi une situation dans laquelle des moyens autres que la traduction sont mis en place dans un but de faciliter la communication écrite entre l'école et les parents ne maîtrisant pas la langue d'enseignement :

*Toute la communication aux parents était traduite en icônes, ou petits dessins, pour la mettre au niveau des parents allophones, puisque ... il y avait une forte proportion de parents qui ne parlaient pas du tout le français. Et donc on traduisait des communications aux parents en dessins pour qu'ils puissent comprendre. C'est bien parce que ça leur permet peut-être davantage de s'impliquer.*

Elle s'interroge cependant sur la dimension potentiellement infantilisante de la démarche sans pour autant interroger la correspondance entre cette offre, apparemment systématique, avec la diversité des besoins des parents.

Une manière plus courante de prendre en compte l'allophonie des parents et de rendre accessibles les documents en provenance de l'école consiste à prévoir des traductions pour la communication écrite. Salomé relève l'intérêt d'une telle démarche :

*Moi je pense que tout ce qui est traduction... Si, par exemple, toutes les informations pouvaient être traduites dans les langues qui sont [concernées], ça pourrait aider énormément. Mais vraiment, dans le sens même que ce soient les lettres destinées aux parents pour des sorties ou quoi que ce soit. Enfin je veux dire, ça c'est... je pense que ça déjà, ça pourrait bien aider les parents. Et puis même au niveau de créer des liens avec*



*eux en disant genre : « c'est pas parce que vous parlez pas français qu'on vous met de côté. On vous donne la traduction dans votre langue, comme ça on peut communiquer ».*

Nous notons que nous n'avons pas recueilli de propositions visant une attitude proactive des parents en matière de traduction, comme l'incitation à l'utilisation d'outils de traduction. Nous savons que les parents, comme les enseignants, y recourent, mais, comme dans le discours de Salomé, il y a aussi une volonté, au travers de la transmission de documents traduits, de délivrer un message visant à créer du lien. De notre point de vue, une posture qui consisterait à considérer que c'est aux parents qu'il appartient de rendre les informations en provenance de l'école accessibles serait peu compatible avec cette intention et relèverait d'une posture plutôt assimilationniste, au sens de De Rudder (2000), et peu favorable à l'instauration d'un climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018).

Nous relevons par ailleurs l'importance accordée à l'accès à la culture scolaire. En cela, beaucoup de répondants font preuve d'une conscience particulière à la nécessité, au-delà des informations factuelles et pratiques, de prêter de l'attention à sa transmission. Nous trouvons, dans leurs propos, une prise en compte du reproche d'incapacité à favoriser la promotion sociale et l'insertion adressé à l'école par les familles les plus éloignées de la culture scolaire, mentionné par Changkakoti et Akkari (2008).

Le partage de la dimension culturelle de l'éducation (Forquin, 2001, 2004) est donc considéré comme central en regard de l'objectif d'une meilleure réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration.

### ***Diffuser les informations concernant les aides spécifiques à disposition***

Certains participants évoquent également l'importance de transmettre des informations sur des offres spécifiquement orientées sur les besoins supposés ou avérés des élèves issus de la migration et de leur famille.

En rejoignant la préoccupation de certains quant aux risques liés à l'implicite qui caractérise les références à certaines attentes de l'école dans la communication adressée aux parents, Nina l'applique à la question des devoirs à domicile et insiste sur la nécessité de partager une vision commune des attentes de l'école avec les parents :

*Ça dépend si l'enseignant dit tout ou s'il ne dit rien parce que pour certains parents, on part du principe que c'est implicite. Il faudrait plus expliciter les choses pour que les parents sachent justement ce qu'ils doivent faire, eux, en tant que parents puisque ce n'est pas eux par exemple qui doivent faire la fiche de devoirs mais ça, si on ne leur dit pas... enfin à aucun moment on ne leur dit ça en fait, que les devoirs, c'est les élèves qui doivent les faire. C'est leurs devoirs, mais si les parents sont là pour les aider, c'est quoi « aider » ?*

Au-delà du partage d'une compréhension commune de ce qui est attendu en termes d'aide, les mesures d'accompagnement pour les devoirs ou les apprentissages scolaires, destinées aux élèves, ne semblent pas toujours connues des parents. Cela fait l'objet de propositions de la part de plusieurs participants, dont Carmen :

*Savoir que oui, il peut y avoir des aides, que oui il peut y avoir même des cours de français enfin je sais pas. Après là ce qui est bien aussi, c'est qu'il y a des cours d'appui ... . Ça je crois que c'est un peu nouveau c'est les enseignants qui choisissent, pour les élèves, et puis ils sont obligés de venir et ça, je trouve ça mieux aussi quoi, parce que les parents ils savent pas forcément qu'il y a des cours d'appui et puis ils prennent pas forcément.*

Les futurs enseignants issus de la migration sont nombreux à avoir bénéficié d'une aide pour la réalisation des devoirs à domicile au travers de la présence d'un répétiteur. Certains, comme Zara, s'en souviennent et citent cette piste pour aider les élèves :

*Un soutien à la maison, même de le compenser avec une répétitrice s'il le faut. Donc ça oui, après voilà, il y a des aspects financiers, mais je crois que de nos jours il y a plein de choses qui sont mises en place...*

Toujours en lien avec la réalisation des devoirs à domicile, des devoirs surveillés sont souvent proposés, comme nous le rappelle Nina. Bien que les élèves en soient directement bénéficiaires, l'information ainsi que l'offre est évoquée en lien avec les parents, et dans le but de les soulager d'une tâche potentiellement problématique. En plus de difficultés des parents à accompagner les tâches à domicile pour des raisons de langue, la question du temps potentiellement insuffisant à disposition est aussi évoquée ici :

*On met bien en avant aussi après, par exemple les devoirs surveillés, pour être sûrs que les élèves ont le soutien qu'il faut pour faire les devoirs, si les parents n'ont pas le temps ou qu'ils ne comprennent juste pas. Donc pour être sûr qu'il y a quelqu'un qui peut aider l'élève à comprendre – lui normalement, il doit savoir ce qu'il doit faire pour les devoirs – mais pour l'aiguiller là-dessus. Après, on peut toujours leur dire, s'ils ne veulent pas faire ça, qu'il y a les personnes qui viennent à la maison.*

Les offres peuvent différer d'une région à l'autre, mais globalement il en existe un peu partout. Amina, qui travaille dans un canton voisin lorsque nous la rencontrons pour la deuxième fois, évoque également des possibilités extra-scolaires dont elle informe les parents, et prête une attention particulière à leur accessibilité financière :

*J'essaie de proposer, moi, des pistes. Par exemple, il y a une association de cours répétitifs où, si les parents n'ont pas le budget, c'est gratuit. C'est gratuit, c'est tout l'Etat qui prend en charge l'ensemble des cours sur toute l'année, donc je propose ces choses-là. Je propose des bilans aussi à l'hôpital. C'est l'office médicopédagogique, c'est aussi gratuit. Donc je propose plein de ressources qui sont gratuites, donc ils ont pas un argument d'argent, de problèmes financiers. Après voilà, certains prennent, d'autres prennent pas. Mais moi, de mon côté, je propose des ressources qui sont accessibles.*

Nous constatons que ces propositions vont dans le sens des résultats de la recherche qui montrent l'utilité des aides extérieures pour les devoirs scolaires lorsque les parents ou la fratrie ne parviennent pas à la fournir (Brinbaum et al., 2015). Les participants à notre recherche y sont sensibles et proposent de les promouvoir auprès des familles.

Par contre, alors que certains se montraient critiques quant à l'usage qui était fait des devoirs à domicile au moment d'évoquer les obstacles à la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration, nous ne notons quasiment pas de remise en question de cet état de fait par les répondants au moment d'évoquer des pistes. Nous avons un peu le sentiment qu'il s'agit plus de compenser un vecteur d'inégalité (Delay, 2013) que de tenter de le supprimer. Un rapport récent de l'Unité de recherche pour le pilotage des système pédagogique (URSP) du Département cantonal vaudois de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (Benghali Daeppen, 2019) montre que des consignes ne sont données aux enseignants concernant les devoirs à domicile que dans un établissement sur deux, et que si elles visent principalement à rappeler le cadre légal, elles n'incitent que rarement à une réflexion sur le sens à donner à ces devoirs.

Par ailleurs, toujours selon ce rapport, dans plus de la moitié des établissements scolaires ayant répondu, il n'y a aucune communication destinée aux parents concernant les devoirs à domicile. Il est intéressant de constater aussi que 61 % des établissements répondants estiment que les devoirs à domicile ne génèrent pas de difficulté et que lorsque certains évoquent des difficultés, elles sont notamment relatives à la quantité et au type de devoirs donnés (37%) mais également aux devoirs non réalisés (28%) et au manque d'aide parentale (19%), sans que l'incohérence de ce critère, voire du précédent, en regard du cadre légal ne soit apparemment interrogé.

### ***Garantir une compréhension partagée des attentes et des enjeux***

Au-delà de l'allophonie, mais évidemment compliqué par elle, l'enjeu de compréhension des termes utilisés et des propositions émises est relié à la prise en compte de représentations et de cultures éloignées de celles de l'enseignant et préoccupe certains répondants. Ainsi, pour Arlinda, la transmission explicite d'informations sur l'organisation du système éducatif et les enjeux liés à certains moments de transition revêt une importance centrale :

*J'ai l'impression que les choses, elles sont assez implicites. Je pense que... enfin, ce qui peut être... ouais, c'est une piste... pourrait être en fait... de vraiment donner la possibilité, donner l'accès, en fait, les clés de compréhension du système. Là je parle vraiment du système ici, scolaire, comment est-ce que ça fonctionne. Et vraiment de permettre... enfin, de rendre aussi ça clair pour tous les parents. ...*

*Des fois j'ai l'impression que c'est pas... ouais, que c'est pas forcément clair pour tout le monde. Enfin plutôt qu'ils sont peut-être au courant de ce qui va se passer dans la classe durant l'année, mais peut-être en fait une vue d'ensemble du système un peu plus élevée, comment est-ce que la scolarité elle se passe ici, à quel moment on oriente, pourquoi on oriente... ...*

*Enfin, que tout ça soit plus clair pour les parents, pour qu'ils puissent vraiment suivre leur enfant, comprendre... voilà, comprendre sa trajectoire, où est-ce qu'il commence, où est-ce qu'il va aller, comment ça se passe aussi parmi... voilà, ou même au-dessus, parmi... dans la... enfin, parmi la direction. J'ai l'impression que c'est pas très clair...*

L'information peut donc porter sur des objets généraux destinés à l'ensemble des parents et ayant trait, par exemple, à des aspects organisationnels de l'école ou à la situation scolaire des élèves. Nous pouvons déceler, dans les propos d'Arlinda, un souci de favoriser

l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant (Deslandes et al., 2000; Terrisse et al., 2008).

Dans certaines propositions, l'information peut prendre la forme de documents écrits spécifiquement destinés aux parents allophones. La volonté de diffuser une information plutôt générale est parfois évoquée. Annik, tout en admettant ne pas trop savoir comment s'y prendre, évoque cette piste, ainsi que l'importance de ne pas renoncer à solliciter les parents pour des raisons de barrière linguistique :

*... des flyers ou de la documentation en d'autres langues, même si je ne sais pas comment ça se fait. Même là en tant qu'enseignante, je ne sais pas quel dispositif doit être mis en place pour faire ça. Mais peut-être ça et puis ... oui, solliciter les parents parce que finalement des fois, c'est vrai qu'on a tendance à se dire : « bon bah il ne sait pas la langue, ça ne sert à rien d'avoir un rendez-vous avec lui ou elle » et du coup, les solliciter...*

Certains répondants font donc mention d'une communication centrée sur des aspects spécifiques aux parents issus de la migration. Au-delà de l'accessibilité, la disponibilité de l'information peut donc être évoquée. Certaines connaissances inhérentes au système éducatif peuvent faire défaut, car elles sont considérées comme connues de tous les usagers. Cet implicite, potentiellement problématique, est peut-être davantage en lien ici avec la distance culturelle entre des parents issus de la migration et l'école, déjà mentionnée, qu'avec la question de la langue. Le fait, pour les enseignants issus de la migration, de parler une autre langue peut cependant constituer un facilitateur de la communication (Bauer & Akkari, 2016). Youcef évoque « *une espèce de pédagogie adressée aux parents* » et précise en insistant lui aussi sur l'importance de viser l'implication parentale :

*Des normes, des règles scolaires... en essayant de faire participer autant que faire se peut, dans le cadre du réseau, soit dans des choses aussi anodines qu'une sortie scolaire, une course d'école ou autre. Des parents qu'on estime un peu sur le fil du rasoir. Je ne sais pas par quelle manière très concrète. De manière globale ce serait sortir de cette école sanctuaire en faisant participer comme cela a été décrit dans ces écoles anglo-saxonnes, américaines, on a des parents qui participent... pas spontanément, parce que la plupart du temps les parents qui participent spontanément ce sont des parents qui sont...proches de la culture scolaire.*

Elhili met en évidence la nécessité de transmettre des informations générales sur l'école, tout en prenant soin de prendre en compte et de valoriser la culture familiale :

*... Expliquer comment ça se passe l'école, comment préparer les enfants face à cette école, quelles sont les attentes. Après c'est vrai, ce n'est pas aux parents de tout changer. Parce qu'ils amènent une certaine éducation mais c'est pas à nous de leur dire « non, c'est faux ce que vous faites, il faut faire comme ici en Suisse, en quelques sorte ». ... De toute façon nous on seconde l'éducation donc ce n'est pas à nous... ils viennent avec des bagages différents mais ils peuvent tous très bien réussir la scolarité.*

Nous observons donc une attention accrue à ce que des informations nécessaires à l'ensemble des parents d'élèves, mais faisant souvent l'objet d'un implicite considérant que tous les

parents en sont informés et que cela va de soi, parviennent également aux usagers les plus éloignés de la culture scolaire. Nous y retrouvons une correspondance avec ce que Bourdieu (1966) met en évidence en parlant de « langue scolaire ».

Pour Aleksandra certaines caractéristiques propres au système éducatif local peuvent difficilement être connues des parents :

*Justement, les parents issus de la migration, ils ne sont peut-être pas au courant qu'on peut faire des passerelles, qu'à tout moment on peut bifurquer, enfin ils voient ça de manière très linéaire comme c'est expliqué, alors que dans la réalité, ce n'est pas le cas. C'est là, à mon avis, qu'il y a un manque d'informations concrètes à ces parents-là.*

Les préoccupations évoquées ici rejoignent les propositions émises concernant l'accessibilité de l'information, en particulier si la langue de l'école n'est pas maîtrisée par les parents. Certaines dimensions viennent cependant s'y ajouter, notamment la conscience des différences de représentations qui peuvent exister entre les parents issus de la migration, qui se réfèrent à un vécu scolaire imprégné par une autre culture, et la culture scolaire locale véhiculée par une institution qui ne prête pas toujours attention à la présence de minorités et qui appuie sa communication sur des implicites. Nous retrouvons ici une illustration des ethnothéories parentales (Gremion & Hutter, 2008), composées de leurs représentations de ce qui fait les caractéristiques non seulement de l'éducation familiale mais également du système éducatif. Ces ethnothéories peuvent être potentiellement ignorées par les enseignants qui, de leur côté peuvent faire preuve d'un certain ethnocentrisme (Ogay & Edelmann, 2011).

Au-delà des ethnothéories et des implicites, les participants à la recherche ont également conscience de l'absence de certaines informations davantage « techniques » concernant les différentes options offertes par le système éducatif et de la nécessité de prêter une attention particulière à les rendre visibles à tous. Ce constat va dans le sens de ce qui est pointé par Ogay & Edelman (2011) concernant le manque d'informations des parents lié à la distance culturelle qu'ils ont avec l'institution. L'attention portée par les répondants à améliorer cette situation va dans le sens des constats de Häfeli & Schellenberg (2009) quant aux facteurs favorisant la réussite scolaire, en particulier ici l'attention portée par les enseignants à l'élève et aux besoins particuliers liés à son appartenance à une minorité, attention élargie aux besoins d'information des parents.

### ***Porter une attention particulière à la vérification de la compréhension***

Aleksandra rapporte également avoir observé, dans le cadre des stages, que les parents n'étaient pas au courant de l'objet ou des enjeux des entretiens auxquels ils étaient conviés :

*J'ai eu plusieurs fois des parents justement issus de la migration qui venaient en entretien puis qui ne comprenaient pas forcément ce qui se jouait, enfin c'était quoi l'enjeu de l'entretien et au final, je me suis posé la question : « est-ce qu'une enseignante les a informés de manière explicite [du] but de l'entretien, pourquoi ils sont là et [quel est] l'enjeu pour leur enfant plus tard ? ». Parce que j'ai eu justement un cas d'orientation, de mise en place d'adaptation, puis les parents ne comprenaient pas. À mon avis, ils sont*

*sortis de l'entretien sans avoir compris que les adaptations mises en place aujourd'hui allaient impacter sur la suite de la scolarité.*

L'étudiante s'interroge ainsi quant à la disponibilité de l'information pour les parents et sur la conscience de la part des enseignants que des caractéristiques spécifiques au système éducatif local ne sont pas connues de l'ensemble des usagers, rejoignant ainsi le constat de Ogay et Edelman (2011) quant à l'ethnocentrisme et leur recommandation quant à sa prise en compte. Plus encore, elle questionne la bonne compréhension par les parents des enjeux que représente la solution qu'on leur propose pour leur enfant.

Elle met également en évidence la tentation, de la part de certains enseignants, de ne pas vérifier la compréhension du message délivré ou de ne pas se préoccuper de la conscience qu'ont les parents des implications que leur accord par rapport à une proposition qui leur est faite va entraîner pour la suite de la scolarité de leur enfant. Cet élément est central à nos yeux et rejoint les mécanismes déjà évoqués de discrimination des élèves au moment de la sélection et de l'orientation en fin de scolarité primaire (Baeriswyl, 2015; Kalubi & Lesieux, 2006). D'une part les élèves font les frais de stéréotypes et de préjugés conduisant à une réduction des attentes les concernant et à une minimisation de leur potentiel. D'autre part, on associe l'écart potentiel entre la culture des parents et la culture scolaire et les possibles difficultés de compréhension liées à une langue différente de la langue de scolarisation à une limitation de la capacité de compréhension de ces mêmes parents. Dans cette logique, il peut sembler dès lors légitime, aux yeux de certains enseignants, de faire l'économie d'explications détaillées ou de renseigner les parents de manière complète, ce n'est cependant pas envisageable dans une perspective de climat scolaire interculturel visant une meilleure réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration (Archambault et al., 2019).

### ***Favoriser l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant et dans l'institution scolaire***

Les propositions orientées vers les parents et visant à favoriser la réussite des élèves issus de la migration contribuent à prendre en compte la complexité d'un mécanisme pouvant aboutir à la surreprésentation de ces élèves dans les voies de formation à exigences élémentaires ou dans les structures de l'enseignement spécialisé. Pour Aleksandra, il convient de « *les informer de toutes les possibilités, du panel de possibilités qu'ils ont à leur disposition, auxquelles ils ont droit et dont ils ne sont pas forcément au courant* ».

En utilisant les termes de « charge » dans l'extrait suivant, cette étudiante met en évidence la déresponsabilisation des parents par l'institution scolaire, en raison de l'incompétence qui leur est attribuée, et rejoint le constat de Kalubi et Lesieux (Kalubi & Lesieux, 2006) lorsqu'ils soulignent les rôles paradoxaux joués par les enseignants, entre délégation de responsabilités aux familles et prise de contrôle :

*J'ai l'impression que justement l'enseignant prend plus à sa charge des choses qui... ça pourrait être à la charge des parents, donc... justement, plus informer les parents, ça leur permettrait eux justement de prendre cette charge de travail, leur enfant en fait.*

Les propositions des répondants montrent bien cette double tendance. D'une part, les parents, du fait de leur éloignement culturel et linguistique de l'institution scolaire, peuvent se sentir peu légitimes pour répondre aux sollicitations de celle-ci. D'autre part, l'institution elle-même, se basant sur des stéréotypes et des préjugés, les maintient à l'écart et réduit leur droit à l'appropriation et à l'autodétermination pour les décisions qui touchent leur enfant. Nous retrouvons ici une manifestation de prétention au pouvoir que Bouchard (2002) nomme « agir stratégique ». Nous trouvons également dans ces extraits une illustration des limites et paradoxes du partenariat école-familles mis en évidence par Périer (2007).

Cette idée est également reprise par Yousra :

*Je pense qu'impliquer les parents, c'est très important parce que ce sont des parents qui sont aussi, je pense, un peu mis à l'écart. Et puis eux, ils ont aussi un peu une certaine gêne, je pense, vis-à-vis de l'enseignant, de ne pas pouvoir faire ou de ne pas pouvoir aider. Et je pense que si on implique les parents, même s'ils ne peuvent pas forcément les aider dans le travail en soi, mais qu'ils aient un suivi global de leur enfant et puis qu'on prenne en compte leur avis pour différentes choses, ça peut... ils vont avoir un meilleur rapport à l'école et puis à l'enseignant, etc. si on les implique.*

Cette importance accordée à des actions favorisant l'implication parentale est aussi mentionnée par Amina :

*Des parents qui sont très impliqués dans la vie de l'école et qui font en sorte de garantir un climat qui est favorable pour les études et vraiment qui essaient de s'informer de ce qui se passe à l'école, qui font le maximum pour avoir des informations sur le parcours de leurs enfants. Je pense que ça, c'est un bon facteur.  
... les tenir informés, peut-être une fois par mois, écrire quelque chose sur l'agenda juste pour savoir où on se situe par rapport aux apprentissages, mettre en place une communication. Communiquer, je pense.*

Céleste fait allusion pour sa part à la manifestation d'ethnothéories parentales (Conus & Ogay, 2014, 2018). Pour elle, tous les parents souhaitent la réussite scolaire de leurs enfants, mais les différences de représentations quant aux rôles respectifs peuvent inciter certains parents à se maintenir à distance et produire des malentendus. Pour elle, au contraire d'autres participants à la recherche, l'école n'a pas de responsabilité dans ce maintien à l'écart, mais peut jouer un rôle pour le réduire :

*Je ne crois pas que l'école tienne à distance, je pense que peut-être, ces gens-là n'osent pas non plus interférer dans ce qu'il se passe finalement.*

Charlotte fait un peu le même constat et attribue les mêmes causes à la distance constatée entre certains parents et l'institution scolaire. Dans les pistes évoquées pour un rapprochement, la manifestation de bienveillance et le non-jugement sont cités en premier, tout en mentionnant que faire venir certains parents une première fois à l'école constitue un véritable défi :

*Ils se tiennent à l'écart parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue ou qu'ils ne se sentent pas détenir les codes intellectuels ou culturels. Etre en décalage, de se sentir un peu inférieurs, ce n'est pas très agréable pour eux. Du coup je dirais que c'est un peu la même réponse, c'est par la bienveillance et le non-jugement. ...*

*Vous me direz que si vous n'avez pas l'occasion de les rencontrer une fois c'est difficile de leur témoigner de la bienveillance. Le challenge c'est de les amener une première fois à l'école pour leur montrer qu'on n'est pas dans le jugement, que s'ils ne parlent pas la langue on a des moyens, avec des traducteurs s'il le faut, de communiquer et de leur faire part de nos attentes aussi, qu'ils peuvent ou pas satisfaire aussi. Mais c'est difficile. Comment les faire venir la première fois ?*

Nous voyons bien, dans ces propositions, l'intérêt porté par les répondants à favoriser l'implication parentale dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant, et l'adhésion à l'idée que cette implication est de nature à favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves (Deslandes et al., 2000). Concernant plus spécifiquement les familles issues de la migration, nous relevons une conscience accrue des différents obstacles qui peuvent restreindre cette participation, émanant de l'école ou en lien avec les caractéristiques des familles et la cohérence des propositions pour y faire face.

Si l'instauration d'un climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018, 2019) vise à diminuer cet écart entre familles et école et à favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration, nous constatons au travers des propos recueillis la mention d'obstacles encore bien présents, qui se manifestent notamment au travers de la prise de pouvoir de l'école sur des décisions qui devraient appartenir aux parents. Le mécanisme est sournois et alimenté par des préjugés concernant la capacité de compréhension des parents quant à l'organisation et aux attentes du système éducatif et aux enjeux liés à la sélection et aux options d'orientation. Ces préjugés agissent également sur les représentations des enseignants par rapport à la volonté d'implication parentale. Ils aboutissent à des propositions, faites aux parents pour l'avenir de leur enfant, caractérisées par une certaine économie d'efforts communicationnels. Ils tendent également, plus ou moins implicitement, au travers de choix caractérisés par des ambitions réduites, à cantonner des élèves issus de la migration à des trajectoires peu ambitieuses, considérant qu'ils y seront davantage à leur place, en tenant peu compte de leur réel potentiel.

Nous y voyons une manifestation claire d'ethnocentrisme qui débouche sur l'ignorance de l'existence d'ethnothéories parentales. Nous y trouvons également la confirmation d'une des raisons de la surreprésentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences élémentaires et dans les structures de l'enseignement spécialisé.

Les futurs enseignants issus de la migration interrogés semblent cependant montrer une sensibilité à ces phénomènes si nous considérons leur capacité à les détecter, alors qu'ils semblent se perpétuer de façon inconsciente dans les établissements. Ce constat, qui rejoint par exemple les caractéristiques mises en évidence par Changkakoti et Broyon (2013) ou Niyubahwe et al. (2019) sera encore illustré dans le point suivant.



### ***Se décentrer et porter attention à la diversité***

La clarification des attentes et des représentations réciproques, la prise de conscience des implicites véhiculés par l'institution scolaire s'apparentent à une décentration susceptible de s'opposer à l'ethnocentrisme. Pour Abdallah-Pretceille (1997b, p. 126), il s'agit d'« apprendre à objectiver son propre système de référence afin de pouvoir admettre d'autres perspectives ». Autrement dit, il s'agit d'une prise de distance par rapport à la position ethnocentrée.

Leandra attire l'attention sur l'importance du vécu de chaque parent dans sa culture, différent en fonction des origines :

*Je pense qu'on peut faire tout un travail. Les attentes que les parents peuvent avoir d'une origine à l'autre ne sont pas forcément les mêmes. On n'a pas tous la même culture. Du coup, on ne s'attend pas forcément tous à la même chose, mais je pense que c'est important de quand même travailler sur les aspects de la réussite ici et qu'est-ce que ça veut dire réussir. Parce qu'un parent portugais, un parent albanais ou un parent suisse n'aura pas forcément les mêmes attentes. Et quelle est « la norme » et à quoi on doit s'attendre ?*

Le sentiment est un peu le même pour Afrim, qui mentionne l'importance d'avoir conscience de différences potentielles, et qui suggère de les utiliser pour parvenir à des compromis :

*Après, au niveau social, je donne un exemple, mais il se pourrait que dans une culture, les filles soient moins favorisées que les garçons alors qu'ici on prône plus l'égalité des chances, etc. On pourrait parler de ça, de dire que là on a ces idées et qu'on fonctionne comme ça. Et peut-être trouver un compromis, qu'il faut favoriser la réussite scolaire de cet élève. En gros, pour moi, c'est la discussion qui est la plus importante dans tout ça.*

Le souci de compromis rejoint la perspective de décentration culturelle, proposée par exemple par Kanouté (2003) ou par Abdallah-Pretceille (1997b), pour lutter contre l'ethnocentrisme.

Juliana quant à elle parle « d'accompagner les parents ». Elle relie cela à un niveau d'éducation potentiellement bas des parents, contribuant ainsi malgré elle à entretenir un certain stéréotype, même si elle s'exprime avec prudence :

*Est-ce que peut-être certains parents du coup ils ont moins d'attente envers leurs enfants ? Je sais pas. Comme eux-mêmes ils ont pas fait d'études, est-ce que...*

Et, mentionnant sa propre expérience, dans son quartier, elle insiste sur la nécessité de se montrer disponible pour ces parents :

*C'est un quartier... enfin où il y avait majoritairement des gens issus de l'immigration. Du coup, peut-être il y a une espèce de... enfin, comment dire, j'ai pas envie de dire « ils se poussent pas vers le haut », enfin vous voyez ? ...*

*Mais ils sont un peu déconnectés. Comme... ouais, comme je vous ai dit aussi, même ma propre mère et tout, des fois c'est moi qui lui expliquais, une fois, deux fois trois fois. Peu importe, enfin... parce qu'à un certain âge, je me suis dit : « bon au final je fais les choses pour moi », puis voilà. Mais clairement ouais, parce que j'ai l'impression qu'ils sont pas... peut-être pas assez intégrés donc c'est... enfin comme je vous ai dit, peut-être qu'ils ont honte, ils comprennent pas trop, ou ils se disent : « bon voilà, il faut juste que... enfin que mon enfant aille à l'école ». Mais clairement, plus... ouais, les intégrer, je sais pas, peut-être tout simplement utiliser des mots peut-être plus simples ou... enfin en tout cas vraiment leur dire que peu importe... enfin... ouais, que je sois disponible pour eux.*

Quant à elle, Judite met l'accent sur la nécessité d'aménager un horaire qui soit favorable à la rencontre avec les parents issus de la migration. Concernant la compréhension des attentes de l'école, en comparaison avec ses propres parents, elle nous dit :

*Mais j'imagine, pas tout le monde est comme ça, pas tous les parents ont... enfin, pas tous les enfants ont une maman qui a été enseignante dans son pays d'origine ou qui sait les attentes, ce que les enfants doivent atteindre. Je me dis que tous les parents doivent être conscients de ce qu'on attend, de ce que l'école attend des élèves, de leur enfant en fait, parce que je pense que s'ils préparent leur enfant à l'école, bah les enfants ont plus tendance à réussir.*

Ces propos relatifs à la proximité de la famille avec l'institution scolaire font écho à l'importance de la socialisation primaire spécifique dont parlent Girinshuti (2020) ou Lortie (2002) pour son importance dans le choix du métier d'enseignant, mais qui se caractérise par la possibilité de créer une expérience scolaire positive par une compréhension partagée des attentes de l'école.

Le souci de proposer des horaires favorables à la participation parentale à la suite des sollicitations des enseignants relève de la nécessité de prendre conscience de l'existence d'obstacles structurels, également signalée par Changkakoti & Akkari (2008).

Les extraits d'entretiens cités dans cette partie mettent en évidence des pistes d'action orientées vers les parents, mais permettent également de confirmer la perception, par les futurs enseignants issus de la migration, des raisons potentielles des difficultés rencontrées par les parents, et indirectement par leurs enfants, dans leurs relations avec l'institution scolaire. La prise en compte des enjeux de l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant est très présente.

Les éléments relevés confirment l'importance de prendre en compte les ethnothéories parentales (Gremion & Hutter, 2008). Ils mettent également en évidence la perception, chez les futurs enseignants issus de la migration, de la présence d'ethnocentrisme et de la nécessité pour les enseignants de faire preuve de relativisme culturel (Akkari & Radhouane, 2019).

Après avoir évoqué des propositions visant plus spécifiquement les parents, le prochain point portera plus spécifiquement le regard sur des propositions des futurs enseignants issus de la migration orientées vers les élèves issus de la migration dans le but de favoriser leur réussite scolaire et éducative.

#### 4.2.3.2 Pistes orientées vers les élèves issus de la migration dans le but d'améliorer la réussite scolaire et éducative

Une partie des propositions sont déjà apparues dans le point précédent et nous n'y reviendrons pas ici de manière détaillée. Nous notons le nombre important de réponses faisant état de la disponibilité d'offres spécifiquement destinées aux élèves issus de la migration, comme les cours intensifs de français ou les classes d'accueil, ou susceptibles de répondre à leurs besoins comme à ceux d'autres élèves, comme l'aide pour les devoirs à domicile. Si nous reprenons ce dernier exemple, une aide pour les devoirs est bien destinée aux élèves, mais ne peut être proposée sans l'adhésion des parents. Nous considérons même que les parents, en recourant à une aide en termes d'accompagnement de la scolarité de leur enfant sur ces points, en sont les bénéficiaires indirects.

Nous avons regroupé en catégories d'actions pédagogiques les autres propositions des futurs enseignants issus de la migration visant à favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration : la valorisation de l'élève, de sa langue et culture d'origine et de ses capacités d'adaptation, le renforcement de la participation des élèves dans les activités de la classe, la prise d'information sur l'élève et son passé, la contribution à l'ouverture de l'élève à la culture locale et le développement de sa culture générale.

##### **Valoriser les élèves issus de la migration**

L'adoption d'une approche positive des élèves issus de la migration plutôt que déficitaire constitue une piste pour certains futurs enseignants. Céleste introduit l'idée de la confiance qu'il convient d'accorder aux capacités de ces élèves.

*Surtout par rapport à l'expérience que je fais pendant ce semestre, j'ai envie de dire, faire confiance aux élèves. C'est vrai que les familles sont peut-être démunies, mais il y a une...  
... Mais parfois, c'est comme si on se disait que les élèves ne pouvaient pas rattraper le manque qu'ils avaient à la maison. Donc peut-être proposer plus de choses à ces élèves et puis faire confiance aussi, peut-être ne pas tout mettre sur le compte de l'allophonie. Disons qu'il y aurait ça, une autre vision de l'élève.*

Cette importance accordée à la confiance en soi de l'élève est également mentionnée par Laureana qui se réfère largement à son expérience personnelle :

*Bah je pense que déjà, il y a une grande partie qui est sur la confiance en soi, la personne. Moi typiquement, étant enfant, je me disais : « j'ai pas forcément les mêmes compétences que les autres si j'arrive pas à dire le mot comme il le dit, bah je suis plus nulle, moi. Je suis plus... ? Je suis nulle par rapport... je suis inférieure aux autres quoi ». Et ça je pense à un travail énorme, rien que si l'enfant a confiance, je trouve qu'il va se sentir mieux dans son ambiance scolaire, dans un meilleur climat. Et il va vouloir peut-être être plus en phase avec l'apprentissage plutôt que... enfin, le but c'est d'éviter qu'il entre dans un refus.*

Charlotte évoque aussi la nécessité de renforcer, chez ces élèves le sentiment de pouvoir surmonter les difficultés :

*Je pense que le renforcement positif, la bienveillance et leur faire sentir qu'ils sont à leur place et qu'ils ont les capacités comme tout le monde pour arriver, à mon avis, psychologiquement, c'est hyper important pour un enfant qui arriverait avec des difficultés au départ. Le convaincre qu'il est capable, qu'il a les mêmes capacités, peut-être même plus puisqu'il parle plusieurs langues. Il a démontré des capacités d'adaptation certaines.*

Nous retrouvons ici des éléments en lien avec le climat scolaire et la relation enseignant-élèves signalés pour leur importance (Debarbieux et al., 2012; Debarbieux, 2015; Glasman, 2007; Janosz et al., 1998). Le développement du pouvoir d'agir est également clairement visé dans ces différents propos. Chamberland Bourrassa et Bossé (2017) en soulignent le potentiel en termes d'élargissement des possibilités de choix pour les individus et de soutien de leur bien-être. Archambault et Harnois (2010) quant à eux associent la capacité d'agir à l'un des principes de la justice sociale en éducation.

Les éléments relevés touchent également à des composantes du climat scolaire, dont les effets sur la réussite scolaire et la qualité des apprentissages est mise en évidence par des auteurs se référant par exemple aux résultats de PISA en la matière (Debarbieux et al., 2012).

La mise en œuvre d'activités interculturelles en classe occupe une place importante et plutôt transversale dans les pistes visant une meilleure réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration. En effet, même si le premier objectif mentionné du recours à ces activités est souvent la valorisation des origines de l'élève, elles ne se limitent pas à cela.

Simone, qui les nomme « *activités hétérogènes* », y voit un moyen de « *pousser les élèves vers le haut* », car, en favorisant la mixité, elles constituent des opportunités plus riches que les cours intensifs de français (CIF) qui ne regroupent que des élèves allophones.

*Je pense que des activités hétérogènes ça peut les aider justement à se motiver entre eux, en tout cas à cet âge-là. Parce que je vois justement que les enfants allophones, c'est presque eux qui... enfin après c'est eux qui sont vraiment motivés, mais... dans ce cas-là, mais je vois qu'ils y arrivent vraiment bien et ça... je n'ai pas l'impression que la langue, ça les freine forcément.*

*Du coup, elles font parfois des moments où on est... enfin c'est des tout petits groupes – même moi parfois je prends des petits groupes – mais on ne fait pas forcément en sorte que ça ne soit que des élèves allophones. On essaie de les mélanger justement pour ne pas justement rester dans cette catégorie d'enfants qui ne savent pas parler français en fait.*

Parfois, les propositions ne dépassent pas en apparence ce qu'Abdallah-Pretceille (1986) nomme « *pédagogie couscous* ».

Ainsi, Aleksandra propose :

*Des journées interculturelles où justement chacun montre sa culture, montre d'où il vient, une communauté de partage, je dirais, principalement où chacun peut amener ses valeurs, ses idées...*

Emanant d'enseignants issus de la migration, et, comme nous l'avons vu, sensibles au danger que représentent les stéréotypes, ce type d'initiative nous semble à même d'échapper à la démarche bienveillante mais maladroite et pouvant potentiellement renforcer la marginalisation dénoncée par Abdallah-Preteceille (1986).

De manière plus subtile, la valorisation des langues et cultures d'origine des élèves issus de la migration peut prendre des formes variées au sein de la classe.

Hang, se référant à sa propre expérience – elle n'a pas eu l'occasion d'apprendre le vietnamien – et à son observation dans le cadre des stages, voit dans l'imposition de la langue de scolarisation même à la maison un obstacle à l'intégration.

*Il y a beaucoup d'enseignants qui disent qu'il ne faut pas parler sa langue maternelle, qui même demandent aux parents d'arrêter de parler leur langue maternelle et ça, je trouve ça horrible parce que pour moi qui l'ai vécu, même si ça n'avait pas été une exigence de l'école par rapport à mes parents, je trouve que c'est vraiment dommage et on a vu tous les apports que ça peut apporter d'avoir plusieurs langues et je trouve que c'est important. Et aussi pas seulement d'encourager la langue maternelle, mais aussi bah leur montrer qu'ils ont le droit de parler leur langue dans les écoles. Pas tout le temps parce qu'il faut quand même qu'ils apprennent le français, mais là par exemple, je vois qu'il y a plein d'élèves qui parlent une autre langue et qui n'osent pas la parler à l'école.*

Cette proposition rejoint celle d'Archambaut (2018, p.121) et plus précisément la deuxième dimension du climat scolaire interculturel, « le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les pratiques en classe et dans les normes et les règlements des établissements ». En effet, la recherche montre l'intérêt d'une reconnaissance des langues et cultures d'origine pour un processus d'acculturation caractérisé par la recherche d'intégration.

L'utilisation des moyens d'enseignement « Education et ouverture aux langues à l'école » (EOLE<sup>34</sup>) dans le but d'introduire une dimension interculturelle à l'enseignement est parfois mentionnée.

Yusra, que nous rencontrons une deuxième fois après quelques mois d'enseignement, y recourt, parmi d'autres moyens visant à accroître la motivation des élèves en faisant une place à leur propre vécu et à leur culture d'origine :

*Ça me paraît particulièrement pertinent dans des classes comme ça, mais disons que c'est pertinent partout hein, de prendre en compte les vécus des élèves, etc. Mais je trouve qu'ici il y a plus de matière à faire, de partir de leur vécu, de leur langue, de plein*

---

<sup>34</sup> Perregaux et al. (2003): EOLE. Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole, Neuchâtel, SG/CIIP

*de choses en fait. Puis j'essaie vraiment d'enseigner comme ça, de cette manière-là. Et puis oui, j'utilise les moyens EOLE le plus que je peux. Et puis quand j'arrive pas à utiliser les langues, bah je pars toujours de ce que les élèves vivent ou de ce qu'ils savent déjà. C'est une manière, je pense, très appréciée des élèves plutôt que d'avoir un enseignement imposé ou comme ça c'est... je remarque qu'ils ont beaucoup plus d'intérêts, quand on parle d'eux que ce que j'ai vu en stage ou quoi.*

*Chacun a un rôle, voilà, que ça soit un peu plus vivant, que l'apprentissage soit vivant en fait. Et je pense que c'est très important pour leur intérêt ... et puis par rapport aux langues et puis par rapport à leurs cultures, ils se sentent inclus, je pense.*

Même sans recourir à des moyens spécifiques, pour certains participants, de nombreuses activités sont propices à une prise en compte des langues et cultures d'origine. Ainsi, pour Bardhana :

*On peut accueillir la culture en classe, c'est-à-dire faire un... bah typiquement en citoyenneté, géo, etc., ou n'importe, on peut faire un medley j'allais dire des cultures, que chaque élève vienne présenter quelque chose de chez lui. Moi je l'avais fait avec les drapeaux. Du coup, on a pu voir les différents pays d'origine de mes élèves. Et c'est vrai qu'on peut le faire avec un objet ou bien quelque chose qui... que les autres élèves l'accueillent : « OK, il est différent, il ne parle pas bien le français encore comme nous, mais... ».*

Ici, l'objectif évoqué est non seulement la reconnaissance et la valorisation, mais également, au travers de la visibilisation des origines, langues et cultures (Archambault et al., 2018), de favoriser l'intégration de tous les élèves (Felouzis et al., 2016).

Mariam utilise les différentes langues en présence avec le même objectif :

*Ce que j'essaie, c'est en tout cas dans les langues. Quand par exemple on a un sujet, j'essaie de leur faire parler de leur culture et on fait un peu mélanger tout ça en disant que c'est une richesse que l'enfant ait une autre culture. Et en faire bénéficier à tout le monde. Il y a plein de cultures qui font la culture de la classe par exemple.*

C'est également le cas de Teresa qui accorde une grande importance à apporter des éléments sécurisants aux élèves dans leurs premières expériences de scolarité dans le pays d'accueil et qui associe origines culturelles et religions, en prenant pour exemple la célébration de certaines fêtes :

*Je pense que oui, chaque personne est différente, chaque personne peut avoir sa religion. On est une personne, il faut prendre la personne comme elle est. Et si on a envie de voir toutes les cultures ben on dit : « Toi tu ne fêtes pas Noël, qu'est-ce que tu fêtes, quelle est ta religion, est-ce que tu peux l'expliquer, est-ce que ta maman est d'accord de venir pour expliquer ce que c'est. Vraiment d'être pluriculturel dans sa propre classe je trouve que c'est important, de comprendre chacun, je trouve que c'est important. Après il faut aussi partager sa propre culture, parce qu'on est ici, et puis il y a des fêtes, pourquoi est-ce qu'on fête ça maintenant, je trouve que c'est important. Chaque fois qu'on va dans un pays, si on s'installe dans le pays il faut savoir la culture du pays. C'est de l'intégration.*

Lya parle également d'intégration mais ajoute l'idée d'accueil et montre une attention à éviter la stigmatisation :

*Moi ce qui me vient en tête, c'est qu'ils ne sont pas différents en fait. C'est le fait de les accueillir et puis de... si on parle des différences, c'est de valoriser les différences et non pas se focaliser que sur cet élève-là, de le mettre à côté ou bien de ne pas le laisser essayer en fait. C'est de faire en sorte que même si c'est un élève qui pourrait être allophone justement, c'est qu'on lui donne quand même les mêmes opportunités, après juste avec plus de soutien qui serait nécessaire. Mais aussi encourager en fait le reste de la classe à accueillir cet élève-là, simplement parce que c'est... on a un camarade comme eux aussi, c'est aussi quelqu'un qui va à l'école comme eux, qui est là pour apprendre. Et ne pas forcément se dire : « ah, c'est parce que... ouais, accueillez-le parce que justement il est tout seul », enfin c'est vraiment faire attention aussi à comment on présente cet élève aux autres de la classe.*

Elle suggère d'offrir les mêmes opportunités et d'offrir les mêmes chances. Ces propositions rejoignent les facteurs susceptibles de renforcer l'intégration (Akkari & Radhouane, 2019; Manço, 2006).

Derrière l'idée de « *laisser essayer* », nous décelons l'objectif de favoriser la participation des élèves issus de la migration qui est par ailleurs évoquée par plusieurs répondants et auquel nous consacrons le point suivant.

### **Renforcer la participation des élèves issus de la migration**

L'importance de la participation sociale pour l'intégration des jeunes issus de la migration est au cœur des travaux de Manço (2006) que nous avons précédemment mentionnés. La participation scolaire et sociale est par ailleurs mentionnée par Poulin et al. (2015) comme composante du climat scolaire, et son influence positive sur le parcours scolaire des jeunes à risque est également soulignée par Häfeli et Schellenberg (2009).

Différentes propositions vont dans le sens de renforcer cette participation, en recourant à des stratégies variées allant d'une incitation particulière à des démarches pédagogiques visant la collaboration.

Judite observe la réticence d'élèves allophones à prendre la parole et évoque une incitation particulière adressée à l'un d'eux. Dans ce cas précis c'est la participation de l'élève, qui est visée, sans que l'amélioration de ses performances scolaires ne semblent constituer un enjeu :

*Et des fois je les vois, parce qu'ils ont un accent, ils osent pas lever la main. Et j'avais eu en stage justement un enfant en 8<sup>ème</sup> année. Et lui, il était excellent. Il avait que des bonnes notes et tout, mais jamais il a osé lever la main et je lui avais dit : « mais moi, dans mon cours, je veux qu'au moins tu lèves la main une fois. Je sais que t'as la bonne réponse. Ose lever la main avec moi ».*

Céleste mentionne également cet enjeu de participation des élèves issus de la migration :

*J'essaie quand même de ne pas les oublier. Ça, c'est quand même assez conscient chez moi. ... Les solliciter autant que les autres. Avoir une attention aussi pour ces élèves, que ça soit ailleurs, dans le fait de les interroger.*

Les participants à la recherche sont plusieurs à évoquer le risque lié au fait de laisser ces élèves en marge, de ne pas chercher activement à les impliquer, à considérer que l'immersion dans la langue de scolarisation ou dans la culture scolaire passe par une période d'observation relativement passive pour l'élève. Les propos de Laureana l'illustrent bien : « *Il faut pas juste mettre de côté l'enfant et se dire que de toute façon, elle sera autonome un jour et puis c'est bon quoi* ».

Pour certains, comme Zara, il y a un risque de mise à l'écart lié à la difficulté de différencier et de prendre en compte tous les besoins particuliers des élèves de la classe :

*[Pour] les enseignants : un suivi de cet élève et ne pas le laisser un peu en marge : « Ah, il est issu de la migration, il a des difficultés, je le laisse de côté ». Non... enfin : « je vais lui donner la possibilité ». ... Laisser vraiment... enfin, faire en sorte que notre enseignement laisse l'opportunité à tous les élèves de la classe.*

C'est un risque de discrimination qui est pointé ici. La réduction des attentes, comme une incitation réduite à la participation des élèves issus de la migration, impliquent le risque d'effet Pygmalion négatif (Rosenthal et al., 1978). Bressoux (2012) rappelle à ce sujet que le jugement des enseignants n'est pas basé que sur des éléments objectifs et que, par exemple le genre, l'apparence, ou le milieu socio-économique des élèves influence leur évaluation des performances et leurs attentes.

Duru-Bellat (2001) quant à elle, confirme que les enseignants ont tendance à sous-estimer les élèves de milieu populaire (milieu dont font souvent partie les élèves issus de la migration). Elle signale par ailleurs, se basant sur une recherche de Felouzis (1997), que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui possèdent une vision réaliste du potentiel de leurs élèves et qui en tiennent compte. Elle mentionne également l'intérêt de prendre en compte leurs acquis culturels pour réduire les différences de réussite imputables aux écarts sociaux.

La proposition de Zara est en cohérence avec les manifestations d'attentes réduites observées par certains participants à la recherche et relatées plus haut. Rappelons à ce propos que l'attitude des enseignants envers les élèves issus de la migration, et notamment le maintien d'exigences élevées les concernant, tenant compte des spécificités liées à leur parcours et à l'apprentissage de la langue d'enseignement, est mentionnée comme condition de la réussite scolaire par Lanfranchi et al. (2003). Pour Archambault et al. (2018) également, les attentes envers ces élèves sont associées à leur réussite scolaire et éducative au travers de l'instauration d'un climat scolaire interculturel.

Hang souligne l'importance de la personnalité de l'enseignant et de son impact sur la réussite de l'élève et insiste sur les enjeux liés à l'intégration des élèves issus de la migration dans la classe. Pour elle, il convient de favoriser cette intégration. Pour y parvenir, elle recourt notamment à des jeux coopératifs, en particulier dans le cadre de l'éducation physique et sportive :



*Faire des jeux coopératifs. À la gym aussi, ça joue beaucoup à la gym. Je sais que les élèves qui ne sont pas bien intégrés, ça se ressent beaucoup à la gym quand il y a des jeux d'équipe, etc. Donc faire aussi des choix de groupes et de jeux où il n'y a pas un élève qui peut être mis de côté et encourager les élèves à tous interagir entre eux, parce qu'il ne faut pas que ce soit les mêmes qui parlent.*

Nous y voyons une allusion à l'effet maître mis en évidence notamment par Bressoux (2012) qui en montre l'importance combinée avec celle de l'effet classe. L'auteur souligne l'importance d'un enseignement explicite profitant aux élèves les plus fragiles, mais également celle du soutien de l'autonomie et du développement de la capacité d'atteindre des objectifs concrets des élèves. Nous rapprochons cela du développement du pouvoir d'agir (Chamberland et al., 2017).

Duru-Bellat (2001), mentionnant davantage l'effet établissement que l'effet maître, rappelle également l'intérêt de ne pas se focaliser uniquement sur les acquis académiques et montre également l'importance de développer une attitude socio-affective positive qui exerce une influence sur le bien-être des élèves. Nous retrouvons également ici les préoccupations et recommandations formulées quant à la qualité du climat scolaire (Debarbieux et al., 2012) et au développement d'un climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2019).

L'idée de collaboration entre les élèves pour favoriser l'apprentissage de la langue et l'intégration est aussi présente chez Judite, qui mentionne également l'intérêt de ne pas recourir exclusivement aux compétences linguistiques pour vérifier la compréhension des élèves :

*Peut-être la collaboration entre les élèves, les faire travailler en groupe, les faire manipuler des choses. Tout ne doit pas forcément passer par le verbal et l'écrit pour vérifier s'il y en a un qui n'a pas compris quelque chose. Enfin moi, en géo, histoire, il y avait pas forcément besoin d'écrire une réponse.*

Amina dit recourir beaucoup au jeu pour favoriser les apprentissages et la participation des élèves. Pour elle, la possibilité de manipuler est importante et influe sur la motivation des élèves à apprendre :

*Les jeux en fait. Plein de jeux, des trucs où ils peuvent manipuler. Ils prennent des coussins, ils vont jouer dehors, ils peuvent jouer ici. On fait des ateliers en fait. ... On est moins sur les fiches scolaires, les fiches, les moyens d'enseignement classiques. On est vraiment sur la manipulation d'ateliers et aussi les fiches pour avoir des traces, mais principalement c'est les ateliers. Les ateliers et puis le jeu. ... On fait le Jeu de l'Oie des déterminants, enfin des choses comme ça pour les motiver. Puis ils aiment bien.*

De manière plus générale, plusieurs participants mettent en évidence l'importance de proposer des méthodes de travail efficaces pour favoriser la réussite des élèves issus de la migration. Celles-ci peuvent être applicables en classe, mais également pour la réalisation des devoirs à domicile. Cette proposition rejoint le constat des difficultés liées à certains implicites caractérisant les attentes de l'école et les objectifs sous-jacents aux activités proposées. Pour Leandra, par exemple, le renforcement de l'autonomie pour la réalisation des tâches à

domicile peut pallier la difficulté des parents à s'impliquer dans cette tâche scolaire qui leur est déléguée et contribuer ainsi à réduire le risque d'inégalités générées.

*Travailler la manière de travailler ... comment on peut travailler à la maison. Et je pense que ça peut être important aussi pour ces élèves, qui n'ont pas de repères au final à la maison, de comment je peux faire pour organiser mes devoirs à la maison, quel est le temps que je peux mettre à disposition.*

La proposition d'un soutien à l'autonomie passant par des explications claires et le développement du sentiment d'apprendre et de progresser, faite par Bressoux (2012), trouve ici un écho. Cette attention portée aux devoirs à domicile n'est pas très souvent évoquée par les futurs enseignants issus de la migration.

Nous constatons qu'il y a peu de remise en question de la fréquente absence de prise en compte des finalités de ces activités scolaires et de leur rôle potentiel dans la génération d'inégalités (Häfeli & Schellenberg, 2009; Moser, 2002).

Simone s'y montre cependant sensible, et estime que :

*En tant qu'enseignant, on doit faire en sorte que tous les devoirs qu'on propose, ils soient accessibles pour les enfants sans qu'ils aient besoin d'aide. Donc ça, vraiment, mais sauf que je vois rarement ça.*

Cette préoccupation est également évoquée par Yasmine, qui mentionne les conditions de travail à domicile parfois peu favorables, la possibilité de bénéficier d'une étude surveillée pour les devoirs, mais qui prête aussi attention à la nature et à la quantité des tâches à domicile et à la possibilité de les réaliser de manière autonome :

*Parce qu'en fait, c'est ça, quand vous demandez les conditions de travail à la maison, si elles sont [favorables]... Alors à \*, ils ont un devoir surveillé, ce qui est important. Il faut que... enfin, je ferais attention à ce qu'ils aient les bonnes conditions. Faire attention aussi à ce qu'ils comprennent... enfin, qu'ils puissent faire leurs devoirs par eux-mêmes. Souvent, on voit des... que... bien sûr, quand les parents aident, c'est beaucoup plus simple, donc j'essaierais de leur donner pas trop de devoirs, parce que voilà, c'est le grand débat sur les devoirs, mais que ce soit fait par eux-mêmes ... il faut que ce soit accessible aux enfants, sans l'aide des parents.*

Ce point s'achève ainsi par des propositions visant à améliorer la réussite scolaire des élèves et dirigées vers ces derniers, non pas dans le contexte de la classe mais à domicile. Ces dernières propositions symbolisent en quelque sorte le lien unissant les trois parties considérées : l'école, l'élève et la famille.

Nous avons vu que les pistes évoquées par les futurs enseignants issus de la migration s'adressaient d'abord aux parents, puis aux élèves et qu'elles impliquaient souvent une attention ou une attitude particulière des enseignants. Les trois pôles sont donc intimement liés, mais l'enseignant demeure un acteur relativement discret dans les discours recueillis.

Nous souhaitons conclure ce chapitre en mettant en évidence quelques attitudes et pratiques enseignantes mises en évidence par certains répondants.

### 4.2.3.3 Pratiques enseignantes

Ce point se propose d'exposer brièvement quelques pistes ciblant directement les enseignants dans le but de favoriser la réussite scolaire des élèves issus de la migration. La faible quantité constatée de propositions concernant spécifiquement les professionnels de l'enseignement peut s'expliquer de différentes manières. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà signalé, les pistes ciblées sur les élèves ou sur les parents requièrent déjà implicitement une intention particulière de l'enseignant. Ensuite, nous pouvons faire l'hypothèse, en nous adressant à de futurs enseignants, que la confrontation à la pratique professionnelle est restreinte et que les propositions visant une meilleure réussite éducative et scolaire des élèves en général et des élèves issus de la migration en particulier sont encore assez abstraites, peu développées et très liées aux apports théoriques de la formation.

Sensibilisée par des éléments, potentiellement sous-estimés et mal identifiés, qui empêchent les élèves allophones d'entrer dans certaines activités, Yousra évoque l'importance d'un enseignement explicite :

*Bah moi je pense, la prise en compte quand même du vécu de l'élève, de sa langue, et puis un enseignement explicite. C'est ce qu'on nous dit à la HEP, mais ce qui... enfin, ça paraît logique, mais quand on est sur le terrain, on voit que ça ne l'est pas. ...*

*Par ce qu'on dit, par ce qu'on met en place, le matériel qu'on donne, les consignes, surtout pour des élèves justement qui ne parlent pas, qui ne maîtrisent pas forcément la langue, qui ont peu de vocabulaire, peu de lexique. C'est vraiment que l'élève sache ce qu'il doit faire tout simplement. C'est très simple, mais dans un exercice, bah moi je voyais l'année passée dans mon stage, les élèves qui avaient des difficultés, des fois ils restaient quinze minutes sur leur fiche parce qu'ils n'avaient juste pas compris.*

Evoquant l'absence de clarté des consignes, elle commente :

*Voilà... ça c'est un enseignement pas du tout explicite et puis ça ne fait que renforcer [les différences]. Alors que ce sont des élèves déjà qui auraient besoin de plus de temps pour faire les choses et ils en perdent parce qu'ils ne comprennent pas.*

Une fois de plus, les éléments favorables aux apprentissages des élèves les plus vulnérables mis en évidence par Bressoux (2012) sont mis en évidence.

Pour Nina également, un enseignement explicite est important :

*Je pense que c'est pour tous les élèves, c'est être clair et explicite dans ce qu'on attend d'eux parce qu'ils ne peuvent pas réussir s'ils ne savent pas comment réussir, quoi comprendre, quoi faire.*

La différenciation pédagogique est une autre pratique mentionnée par certains participants susceptible d'être favorable à la réussite scolaire de tous les élèves, notamment des élèves issus de la migration. Se basant sur des observations dans le cadre des stages, Nina évoque la prise en charge des élèves allophones et la différenciation des mesures qui leur sont proposées :

*Donc je vois, en tout cas dans mon collège, les intervenants qui sont là pour ça sont compétents là-dessus donc ils aident vraiment pour que les personnes soient le mieux possible dans les classes qu'il leur faut.*

Il s'agit d'un degré de différenciation plutôt structurel, au niveau de la désignation des classes pour les élèves issus de la migration. La différenciation au niveau de l'enseignement, au sein de la classe, reste quelque chose de compliqué, abstrait et peu maîtrisé pour les enseignants novices. Selon Girinshuti (2020), les nouveaux enseignants du primaire sont à peine plus de 40% à estimer parvenir à mettre en place des mesures de différenciation dans la classe. Cette piste est parfois évoquée par les participants à notre recherche en référence à des contenus théoriques rencontrés dans la formation mais ne débouche jamais sur des propositions concrètes.

Un seul répondant, Youcef, en réponse au questionnement sur ce qui était susceptible de favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration, a évoqué la formation des enseignants et l'importance de prendre en compte les spécificités du public scolaire :

*Je ne sais pas, il n'y a pas de réponse juste... la formation des enseignants, c'est la carte joker qu'on sort souvent, mais les données théoriques, les statistiques, les instruments théoriques, les outils on les a... je pense qu'une large majorité des étudiants, jeunes enseignants, enseignants actuels avec la formation continue, on dispose de cette information-là. Après c'est la question du comment. Et ça là encore où il y a une réflexion à mener. C'est plus large, ça fait écho ensuite à notre système de normes et de valeurs. J'ai envie de dire : notre mission OK, on sait : instruire, éduquer. A qui finalement. Et le « à qui » c'est là parfois, et c'est bien parce qu'il y a une pluralité des regards, on change d'enseignant, c'est très positif, mais des fois, d'accorder nos violons en disant « on enseigne pour qui ? »*

Cette prise en compte des spécificités des élèves rejoint l'importance de reconnaissance des acquis culturels des élèves mis en évidence par Duru-Bellat (2001) pour sa contribution à une meilleure réussite scolaire.

### **4.3 Conclusion du chapitre 4**

Le choix d'aborder dans ce chapitre le rapport des futurs enseignants issus de la migration aux élèves aux élèves issus de la migration et à leur famille permet de mettre en évidence d'une part leurs constats sur la scolarisation de ces élèves et d'autre part d'évoquer des pistes pour favoriser leur réussite scolaire et éducative.

La première section, consacrée à l'observation de manifestations de discrimination touchant les élèves issus de la migration a permis d'en faire émerger différentes formes rendues visibles au travers de la sensibilité dont les participants à la recherche ont fait preuve.

La langue parlée par les élèves à la maison, ainsi que parfois leur origine est fréquemment l'occasion d'énoncer des stéréotypes et des préjugés. La capacité estimée des parents à

accompagner la réalisation des devoirs à domicile y est souvent associée, sans que le fréquent non-respect des objectifs de ces devoirs et de leurs modalités de réalisations, pourtant précisés légalement, soit véritablement ou fortement remis en question par les professionnels.

L'expression d'attentes différenciées constatées prend deux formes : elle banalise l'obtention de mauvais résultats par les élèves ou favorise l'expression d'un certain étonnement lorsque les résultats sont meilleurs qu'attendu.

Les témoignages portant sur le discours des enseignants au sujet des élèves issus de la migration démontrent le manque de conscience ou la non-prise en compte de la portée des propos en termes de réduction des attentes et des exigences. Selon les observations des futurs enseignants issus de la migration, les conséquences de cette attitude sur les opportunités de progression offertes aux élèves semblent être ignorées par les enseignants au sein des établissements, de même que les risques à plus long terme sous forme de prophéties autoréalisatrices.

A un autre niveau, les entretiens menés mettent en évidence l'observation d'actes discriminatoires. Plus visibles et moins subtils que les propos, parce que plus facilement observables, ils ne semblent cependant pas davantage conscientisés. Il s'agit en quelque sorte de gestes qui concrétisent les propos. Ainsi, l'expression d'attentes différenciées pour les élèves issus de la migration se traduit-elle dans les faits par une moindre sollicitation en classe ou le fait de se contenter de peu au niveau des productions, ou encore de ne pas corriger des erreurs de syntaxe ou de lexique à l'oral.

Parfois les actes discriminatoires observés prennent un aspect encore plus visible, sous la forme d'une réduction de l'attention portée aux élèves issus de la migration. Cela se traduit par le fait de ne pas les faire participer autant que les autres élèves, de ne pas les interroger, ou de ne pas porter le même regard sur leur travail que sur celui d'autres élèves.

Les participants à la recherche notent également des manifestations de discrimination systémique. Il s'agit alors moins d'observations directes que de considérations sur les effets des mécanismes de sélection à l'œuvre au sein de l'institution scolaire.

Nous avons également relevé, chez un petit nombre de futurs enseignants interrogés, une certaine tendance au déni ou à la minimisation des faits en présence de manifestations de discrimination. Les rares propos allant dans ce sens sont systématiquement liés à la posture particulière d'étudiants et de stagiaires, craignant de relever une situation problématique par crainte de sanction et de conséquences sur leur parcours de formation.

La deuxième partie du chapitre consacré à l'évocation de pistes visant à améliorer la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration fait émerger, en complément des constats concernant la discrimination, l'observation de différences en termes de réussite scolaire et permet d'évoquer des difficultés rencontrées par ces élèves et de proposer des facteurs de protection possibles.

Les facteurs de risques évoqués sont notamment l'âge d'arrivée en Suisse ainsi que les conditions de la migration et la distance entre culture d'origine et culture locale.

L'approche déficitaire du plurilinguisme est également parfois mentionnée.

Les facteurs de protection évoqués sont parfois liés à l'individu lui-même et à sa faculté d'adaptation. D'autres facteurs, comme la reconnaissance de la langue et de la culture d'origine, rejoignent les caractéristiques attendues d'un climat scolaire interculturel.

Le contexte familial occupe également une place importante dans les propositions émises, notamment le renforcement de l'investissement parental dans la scolarité de l'enfant, indépendamment de la langue parlée au sein de la famille.

Ce chapitre s'achève sur l'évocation de pistes pour favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration, regroupées en fonction de leur orientation : vers les parents, vers les élèves ou les pratiques enseignantes.

Les participants éprouvent peu de doutes quant aux attentes parentales concernant la réussite scolaire de leurs enfants, mais relèvent des axes prioritaires pour contribuer à l'améliorer. L'accessibilité de l'information en provenance de l'école figure en bonne place parmi les propositions. Toujours en lien avec la communication, nous relevons un souci de diffusion d'informations concernant les possibilités d'aides spécifiques aux élèves issus de la migration, qu'elles soient internes à l'école ou non.

Non seulement le contenu de la communication à destination des parents est interrogé, mais également sa bonne compréhension. Cette préoccupation, notamment relative aux attentes du système éducatif, de ses exigences et de ses enjeux en termes de perspectives de formations ultérieures, fait l'objet de plusieurs propositions de la part des participants.

Un autre ensemble de pistes vise à favoriser l'implication parentale dans le suivi de la scolarité de leur enfant ainsi qu'au sein de l'école.

Enfin, certaines pistes touchent l'attitude de décentration culturelle à développer en tant qu'enseignant dans les relations avec les parents issus de la migration.

Certaines propositions visant une meilleure réussite éducative et scolaire sont plus spécifiquement orientées vers les élèves. Certaines sont assez générales et visent la valorisation de ces élèves et un travail spécifique sur le développement de leur confiance en eux. La valorisation de leur lien avec la migration est proposée au travers de la proposition d'activités interculturelles et la possibilité d'exploiter les langues et cultures d'origine dans le cadre scolaire.

Le renforcement de la participation des élèves issus de la migration aux activités en classe est également mentionné. Il passe par une attention particulière lors des activités pédagogiques et s'inscrit dans la logique de la valorisation de ces élèves et du renforcement de leur confiance en eux.

Enfin, quelques propositions sont spécifiquement orientées vers les pratiques enseignantes et les enseignants.

L'enseignement explicite est notamment considéré favorablement par rapport aux besoins spécifiques des élèves issus de la migration. Le renforcement de la différenciation pédagogique fait également partie des pistes évoquées.

Comme nous avons pu le mettre en évidence dans l'analyse des données tout au long de ce chapitre, les futurs enseignants issus de la migration se montrent sensibles à la distance culturelle potentielle entre les familles issues de la migration et l'école dans le pays d'accueil. Cette sensibilité interculturelle que nous observons rejoint ce qui a pu être mis en évidence dans la littérature par exemple par Changkakoti et Broyon (2013) ou Niyubahwe et al. (2019). Bien qu'elles ne soient pas nommées ainsi et qu'elles ne fassent peut-être pas l'objet d'une

véritable conscientisation, les allusions aux ethnothéories parentales mises en évidence par Gremion et Hutter (2018) ou encore Conus et Ogay (2014) sont bien présentes.

Les observations faites par les futurs enseignants, tout comme les pistes d'amélioration évoquées visant une meilleure réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration, rejoignent largement les recommandations issues de la recherche. C'est particulièrement le cas concernant les travaux portant sur le climat scolaire (Debarbieux, 2015; Debarbieux et al., 2012) et le climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018, 2019). Les considérations en lien avec les effets de la limitation des attentes envers les élèves issus de la migration, en termes d'effet Pygmalion ou de prophéties autoréalisatrices (Bronner & Géhin, 2017; Rosenthal et al., 1978; Trouilloud & Sarrazin, 2003). L'effet maître ou l'effet d'attente (Bressoux, 2012; Duru-Bellat, 2001) sont également largement concernés par les observations et pris en compte dans les propositions.

Le dernier chapitre consacré à l'analyse de nos données permettra d'aborder le rôle de modèle (Allen, 1990; Bauer & Akkari, 2016) que les enseignants issus de la migration sont susceptibles de jouer ainsi que leur attitude concernant la visibilisation de leurs origines dans le contexte professionnel.

## Chapitre 5 La visibilité des origines et le rôle de modèle

Au travers de la présentation et de l'analyse des données, nous avons successivement évoqué les parcours personnels de formation ainsi que l'incidence du vécu migratoire sur l'insertion professionnelle. Le sentiment de confiance accordée et la perception de la légitimité professionnelle des futurs enseignants issus de la migration ont également été abordés, ainsi que l'observation des élèves issus de la migration et la formulation de propositions visant à améliorer leur réussite scolaire et éducative. Dans ce dernier chapitre consacré au traitement des données, nous avons souhaité resserrer notre propos sur des dimensions plus intimes et relevant parfois de stratégies lorsqu'il s'agit, dans le cadre professionnel, de la visibilité des origines, ou du fait d'assumer un éventuel rôle de modèle.

Les positions des répondants sont assez nuancées, parfois contrastées, et très en lien avec leur posture personnelle lorsqu'il s'agit de l'affirmation et à la visibilité de leurs origines dans le cadre de leurs stages ou, dans le cas où nous les avons rencontrés une deuxième fois quelques mois après l'obtention de leur diplôme, dans leur contexte d'enseignement. Aucune de nos questions ne portait sur ce point précis. Nous avons cependant relevé, au fil des témoignages, quelques différences notables.

La perception par les futurs enseignants de jouer un rôle de modèle pour les élèves issus de la migration ou leur aspiration éventuelle à jouer ce rôle qui a été mis en évidence pour son lien avec la réussite scolaire et éducative des élèves (Bauer & Akkari, 2016; Karakaşoğlu et al., 2013) clôt ce chapitre.

### 5.1 La visibilité des origines

La méthode de constitution de notre échantillon, procédant d'un appel à participation sur une base volontaire d'étudiants issus de la migration, introduit sans conteste un biais dans la composition de celui-ci si l'on considère la volonté de faire état ou au contraire de dissimuler ses origines. Ainsi, sur les 36 futurs enseignants ayant contribué à la recherche, une seule nous a clairement affirmé, dans le cadre de ses stages et dans la perspective de rechercher un emploi, désirer dissimuler ses liens avec la migration.

Nous constatons cependant, dans les propos recueillis, beaucoup de nuances qui dénotent de sensibilités ou de stratégies différentes. Certains affirment afficher d'emblée leurs origines dans le cadre de leurs stages. Par exemple, Ania, d'origine polonaise et issue de la première génération de migration, préfère en parler dès le début :

*Comme ça, ça évite les questions après. Et mon accent, j'ai pas l'intention de... (Rire) Il est impossible de le cacher et c'est pas mon but non plus de le gommer. J'ai jamais vraiment travaillé plus spécifiquement là-dessus. Donc je le dis souvent au début. Et ensuite, souvent il y a des enfants qui ont un lien avec la Pologne, soit par les grands-parents, soit par les parents qui sont d'origine polonaise. Et là, ça crée un lien et souvent, ils m'en parlent, mais pas plus que ça.*



Yusra fait référence à sa jeune expérience d'enseignante diplômée lorsque nous la rencontrons pour la deuxième fois. Elle nous dit se servir de sa langue maternelle pour favoriser l'expression des élèves :

*Souvent quand je fais une activité, je commence par moi, j'explique ce qu'on va faire et puis après je commence par moi. L'activité à la base, je me suis présentée moi en arabe et puis du coup après, ça décoinçait un peu parce qu'ils sont souvent gênés de parler dans leur langue.*

Cette pratique prend en compte la recommandation d'Archambaut et al. (2018) concernant la valorisation de la langue maternelle des élèves dans la perspective de développement d'un climat scolaire interculturel. Yusra dit également être régulièrement questionnée sur ses origines par des parents issus de la migration. Elle l'interprète plutôt comme une tentative de rapprochement :

*Je pense que physiquement, ça se voit pas trop, mais mon nom on me le demande tout le temps, quand c'est des parents issus de la migration...  
Ils me demandent d'où je viens ... et puis je pense que c'est plutôt un avantage.*

Salomé dit également se servir de ses propres origines lorsqu'elle perçoit que cela peut contribuer à établir une relation avec des parents issus de la migration :

*J'ai pas de tabou parce que c'est vraiment... c'est venu naturellement. Après, je pense qu'aussi j'ai pas eu une grande cassure. Enfin je veux dire, j'ai pas eu de grand traumatisme non plus. Donc ça me dérange absolument pas d'en parler et puis de l'exposer. Après, c'est vrai que dans les entretiens de parents, je le dis suivant... si je vois qu'il y a peut-être un froid entre les parents [et l'école].*

De son côté, Nina, d'origine serbe, n'y accorde pas une grande importance et utilise son nom pour faire deviner ses origines par ses élèves.

*Je n'ai jamais fait attention, c'est ça, c'est que je fais comme je pense. ... Mes élèves savent d'où je viens, je l'ai jamais caché, donc ça ils le savent. Souvent même moi je les fais deviner puisque [mon nom] est assez parlant si on connaît, mais j'ai déjà eu plusieurs nations qui m'ont été données.*

D'autres répondants disent ne pas faire particulièrement état de leurs origines mais répondre volontiers aux interrogations de leurs élèves à ce sujet. C'est le cas d'Alva, d'origine portugaise, qui est en stage dans une classe comptant beaucoup d'élèves de la même origine. Laureana, également d'origine portugaise, raconte avoir été interpellée par un élève qui souhaitait connaître les raisons de la migration de ses parents, comment s'était déroulée sa scolarité et quels étaient ses projets.

*Je le dis ouvertement. Et quand on me demande quelle langue je parle, je m'arrête pas forcément au français, portugais, mais je leur parle aussi des langues que j'ai apprises à l'école. Donc l'anglais et l'allemand par exemple.*

*Mais je leur dis clairement d'où je viens. S'ils me demandent, je leur dis. Je leur dis pas forcément de moi-même par contre, c'est si on me demande.*

Belina, d'origine albanaise, fait part d'une expérience assez semblable et estime inutile de cacher quelque chose que les élèves, à un certain âge, vont deviner d'eux-mêmes :

*Ça m'est déjà arrivé que je sois dans des stages ou dans des remplacements où justement les élèves s'identifient à ma culture sans même que je le dise parce, que le prénom leur fait rappeler la culture. Du coup, même si tu ne leur dis pas que tu es albanaise ou l'âge que tu as, bah les élèves ... du moment où ils ont 10-11 ans, tu leur dis : « je m'appelle Belina » et que dans la classe il y a beaucoup d'albanais, ils vont directement dire : « ah oui, elle est albanaise ».*

Bardhana, également d'origine albanaise, rejoint Belina dans le constat d'une curiosité plus grande manifestée par les élèves un peu plus âgés. Lorsque nous la rencontrons quelques mois après l'obtention de son diplôme, elle nous dit :

*C'est un atout parce que je crois que je suis une des premières enseignantes albanaises dans l'établissement.  
... Avec les petits je le vois moins, mais l'année passée, j'étais à \* avec des 9-11 ans et c'est vrai que là j'avais quand même une attention, une certaine sympathie.*

Nous voyons dans ces attitudes des signes d'une « normalisation » de l'appartenance à la migration, les origines diverses devenant constitutives de l'identité des futurs enseignants développée au travers d'un processus d'acculturation progressif (Bolzman et al., 2003b; Bouloudani, 2019) intégrant culture d'origine et familiale, culture scolaire, mais également une nouvelle culture professionnelle émergente (Broyon, 2016).

D'autres futurs enseignants disent cependant préférer demeurer discrets lorsqu'ils sont questionnés sur leurs origines par leurs élèves. Ainsi, Amina, lorsque nous la rencontrons pour la deuxième fois après une peu plus d'une année d'enseignement, nous dit :

*Ici, les enfants m'ont beaucoup demandé au début, mais c'est pas quelque chose que j'aime mettre en avant, ni vraiment trop en parler, ni entrer en détail, donc j'essayais de cadrer ça. À \*, mes élèves m'ont aussi beaucoup demandé, et je l'ai dit à la fin au moment de partir, j'ai dit de quelle origine j'étais, où est-ce que j'habitais, etc. Mais je l'ai pas... je le disais vraiment pas... voilà. C'est pas quelque chose que je mets beaucoup en avant en fait, parce que j'ai peur que ça m'amène des soucis, donc je préfère garder ça pour moi. Pour l'instant, peut-être que je verrais au fil du temps, au fil de l'expérience que c'est pas du tout quelque chose qui peut amener des soucis.*

La concernant, nous constatons une évolution qui la pousse à moins faire état de ses origines que lorsque nous l'avions rencontrée en troisième année de formation. Elle s'en rend d'ailleurs compte et nous dit :

*Peut-être que j'étais plus motivée il y a deux ans à parler de mes origines. Mais là, peut-être un peu moins. Peut-être que j'avais plus cette motivation ou le fait que... Je sais pas*

*j'essaie de me projeter il y a deux ans, mais peut-être que j'étais plus OK de parler de qui je suis, et que j'en faisais une force. Mais je pense que le contexte fait que pour l'instant, je garde un peu pour moi. Ouais, quand on est étudiant, on est souvent un peu insouciant.*

Questionnée sur le sujet, Amina n'attribue pas cette évolution à une expérience négative, mais à la crainte d'un jugement sur son enseignement lié au fait d'être issue de la migration. C'est donc plutôt un souci de crédibilité qui, pense-t-elle, s'atténuera avec le temps :

*Peut-être quand j'aurais plus d'années d'expérience, que dans l'école les parents connaissent bien mon fonctionnement, que j'ai une réputation entre guillemets. Puisque quand on est nouveau, on doit toujours un peu... voilà, chercher un peu ses marques. Peut-être dans 20 ans, j'en aurai... pff, je m'en fichera un petit peu complètement de ce qu'on pense de ma manière d'enseigner. Et je serais beaucoup plus affirmée dans qui je suis.*

Nous détectons dans ce témoignage des effets des enjeux de l'insertion professionnelle (Girinshuti, 2020) et de l'acculturation (Akkari & Radhouane, 2019; Bolzman et al., 2003b; Bouloudani, 2019), ainsi que la complexité qui s'ajoute à ce processus pour les enseignants issus de la migration (Broyon, 2016). Dans sa recherche, cette autrice met en évidence la complexité, pour les enseignants issus de la migration, d'un processus d'acculturation procédant d'une négociation entre culture d'origine et culture du pays d'accueil, et auquel vient s'ajouter le développement d'une culture professionnelle spécifique et indispensable à l'insertion professionnelle dans les établissements scolaires. Cette négociation aboutit selon elle à une position nuancée quant à l'affirmation de leurs origines par les enseignants issus de la migration. Comme nous avons pu l'évoquer en abordant la question de la légitimité perçue, le diplôme d'enseignement leur octroie un statut sur lequel peut venir s'appuyer l'identité professionnelle. Le souci d'insertion subjective au sein de l'établissement scolaire pousse cependant certains d'entre eux à une certaine discrétion et, notamment, à ne pas réagir face à certains propos discriminants tenus par leurs collègues ou futurs collègues issus de la population majoritaire. Dans le contexte de notre recherche, nous constatons que le statut de stagiaire, donc d'enseignant non-encore diplômé, ajouté à l'impératif de trouver un emploi, viennent parfois ajouter à la difficulté à se positionner.

A l'inverse, d'autres futurs enseignants nous disent s'être ouverts à l'affirmation de leurs origines durant leur formation.

Aleksandra s'est d'abord présentée comme Suissesse lors de ses stages et dit avoir évoqué ses origines serbes après quelques mois, ayant acquis une certaine confiance dans un milieu professionnel favorable. Elle dit cependant ne pas y attacher une grande importance :

*Je me suis présentée à tous mes stages, j'ai commencé par me présenter en tant que Suisse (rire). Et c'est qu'après quelques mois quand, lors de discussions à la salle des maîtres comme ça que je leur ai dit : « ah, mais en fait je ne suis pas que Suisse » et puis c'est là que la plupart ils sont surpris : « Ah oui ! Mais on pensait bien avec ton nom de famille », mais au final, ce n'est pas le premier truc que je vais dire non plus. ... Au final ça n'a pas d'importance donc je ne vois pas pourquoi les autres accorderaient une importance sur une partie de mon identité qui, pour moi, ne fait pas tant de différence que ça.*

Mariam est la seule étudiante ayant répondu à notre appel à participation qui nous a fait part, dès le premier entretien (nous l'avons également revue sur son lieu d'enseignement quelques mois après son diplôme), de sa volonté de ne pas faire état de ses origines et de ses liens avec la migration. Nous sommes bien conscient que cela doit être le cas de nombreux futurs enseignants issus de la migration en formation, et que ce désir de discrétion les a incités à ne pas répondre à notre sollicitation. Son témoignage est donc particulièrement précieux ici. Possédant la nationalité suisse par naturalisation, elle n'a pas mentionné son origine algérienne. Bien que questionnée par ses collègues en raison de son nom, elle constate que la curiosité s'épuise assez rapidement lorsqu'elle coupe court. Cela s'avère cependant plus compliqué avec les élèves et les parents qui se montrent curieux.

*Très souvent, les enfants, je leur réponds : « écoutez, je suis bien Suisse et puis voilà, ça vient de là », mais au final qu'on sent que les parents ils sont moins dupes que mes collègues.*

*C'est mon ressenti honnêtement, c'est mon ressenti, j'ai l'impression qu'eux-mêmes... enfin vraiment c'est ma perception hein, que ça les rassure de savoir ça ou de se dire : « OK, c'est une bonne petite Suisse, elle a fait ses études ici ». Enfin pour moi, ça a le même poids que les études. Certains parents, ils sont plus rassurés quand ils pensent que... quand ils entendent que l'enseignant a fait des études universitaires ou... c'est triste hein, mais c'est vraiment cette vision-là que j'ai. Et c'est pour ça que j'ai aussi à cœur d'enlever un peu tout ce bruit... ce brouillard qui pourrait y avoir autour de ça. Mais c'est vraiment ma vision personnelle.*

Changkakoti et Broyon (2013) parlent de la stratégie d'invisibilité adoptée par certains enseignants issus de la migration confrontés à des contextes scolaires conservateurs et peu habitués à la diversité culturelle. L'approfondissement avec Mariam de sa position quant à la visibilisation de ses origines, dans le cadre du deuxième entretien, nous laisse penser que l'environnement scolaire est moins à évoquer comme raison de cette stratégie que l'influence de l'éducation reçue et qu'une volonté personnelle d'être considérée comme Suissesse.

Sa préoccupation, présente depuis le début, rejoint celle de Amina développée au travers de l'insertion professionnelle :

*Vraiment je préfère passer inaperçue un peu comme tout le monde, vous voyez. Quand je vois mes collègues, c'est tous des Monsieur X, Madame Y (note de l'auteur : des noms très courants dans la population majoritaire), donc vous voyez...*

Annik, au moment où nous la rencontrons, nous dit ne pas avoir évoqué non plus ses liens avec la migration. Originaire du Kosovo, elle est arrivée en Suisse à 7 ans. C'est surtout par rapport à sa praticienne formatrice qu'elle éprouve des réticences : « *Je me sens mal à l'aise de dire ça un peu devant la « prafo » et puis enfin, je ne sais pas... »*.

Elle craint que les difficultés qu'elle rencontre soient rattachées à ses origines, rejoignant ainsi le constat régulièrement fait au sujet des élèves issus de la migration eux-mêmes et que nous avons rapporté plus haut :

*Je n'ai pas envie que toutes mes difficultés soient associées au fait que je sois arrivée à 7-8 ans et puis que... enfin les problèmes de français, si je fais des phrases qui ne sont pas construites correctement, on dise : « bon bah c'est parce que... », qu'on donne toujours comme [raison] que je suis étrangère, quoi.*

C'est donc surtout pour sa formation et pour les évaluations liées à ses stages qu'elle éprouve des craintes. Concernant l'affirmation de son origine, elle pense en revanche qu'elle sera plus aisée lorsqu'elle sera diplômée et que cela pourra contribuer à un rôle de modèle. Interrogée à ce sujet, elle nous dit :

*Bah je ne leur ai pas dit mon parcours, donc modèle non. Mais une fois que j'aurai ma classe, à mon avis, là ce sera bon, je pourrai leur dire et puis... oui, j'espère en tout cas.*

Ceci nous amène à considérer les différents niveaux de reconnaissance du rôle de modèle par les futurs enseignants issus de la migration. Ici aussi, les réponses sont contrastées, allant d'une réfutation de l'idée chez certains à une volonté clairement affirmée de jouer ce rôle auprès des élèves pour d'autres.

## 5.2 La reconnaissance d'un rôle de modèle

Le concept de « role model » trouve son origine en Amérique du Nord (Allen, 1990) et se réfère essentiellement à la communauté afro-américaine. Si, considérant la diversité des origines caractérisant l'immigration en Suisse et la faiblesse du communautarisme, il ne peut pas être importé tel quel, nous y voyons cependant un intérêt pour interroger la valeur ajoutée par le fait d'être issu de la migration pour les enseignants, à l'instar de Bauer et Akkari (2016). C'est la perception par les futurs enseignants issus de la migration de jouer un rôle de modèle qui est interrogée ici.

Tout comme Annik, Vesna lie la visibilisation de son origine à l'influence que celle-ci peut jouer sur des élèves eux-mêmes issus de la migration :

*Je sais que mes élèves me posent la question parce qu'ils perçoivent mon accent, mon origine. Ils sont assez choqués de savoir que je viens d'un pays qu'ils ne connaissent pas trop et que je suis quand même arrivée à faire une formation et devenir enseignante. Ils ne me l'ont pas dit concrètement mais leur questionnement... je pense que ça les intéresse. Oui, entre guillemets, je suis une forme de modèle pour eux.*

C'est la fonction « symbole de réussite particulière » mentionnée par Allen (1990) qui est mise en évidence ici.

Parfois, la conscience ou la volonté de jouer un rôle de modèle est évoquée de façon spontanée, au détour de la réponse apportée à une autre question. C'est par exemple le cas de Carmen qui dit utiliser son propre parcours pour relativiser, auprès des élèves et des parents, les difficultés rencontrées :

*Et puis que je puisse aussi parler de mon expérience : « Tu sais j'ai redoublé, enfin c'est pas grave. Tu sais moi aussi à la HEP j'ai failli faire échec définitif à cause des maths et c'est pas grave. ... Et même par rapport aux parents, dédramatiser : si là il y arrive pas c'est que c'est pas bon encore pour lui et puis ça sera bon dans quelques années.*

Pour Yousra, il est important de transmettre aux élèves un message positif par rapport aux difficultés rencontrées et de leur montrer qu'ils ne sont pas restreints dans leurs projets parce qu'ils sont issus de la migration. En ce sens, avoir devant eux une enseignante issue de la migration joue un rôle important. Elle souhaite transmettre un message :

*Accepter tout ce qu'on a vécu, être fier de ce qu'on est, et puis utiliser ça à bon escient plutôt que de voir ça seulement comme ... un problème, des choses qui peuvent nous mettre des bâtons dans les roues ou nous amener à avoir des difficultés.*

C'est peut-être ici davantage de la dimension éthique de l'adulte responsable issu de la migration (Allen, 1990) que de la réussite particulière dont il est question.

Leandra évoque une situation d'élève inquiète par rapport à son orientation et focalisée sur les difficultés rencontrées :

*Je peux me mettre dans la peau des élèves qui sont issus de la migration. [Lors de] ma première année de stage, j'avais une élève qui avait aussi quelques difficultés à l'école et qui avait terriblement peur du jour où son père devait venir pour l'entretien avec l'enseignant. Et je me souviens que j'avais pu la rassurer ... . Lui expliquer mon parcours et puis ça a pu quand même la rassurer.*

Les références spontanées au rôle de modèle s'appuient sur des parcours personnels compliqués et caractérisés par des échecs, ainsi que sur la fierté d'avoir surmonté les obstacles. C'est le message principal qui se dégage à l'attention des élèves issus de la migration. La sensibilité importante des enseignants issus de la migration au vécu des élèves issus de la migration, que nous avons pu mettre en évidence dans notre analyse, est impliquée dans la conscience de pouvoir leur transmettre, implicitement ou explicitement un certain message visant à développer leur confiance en leur pouvoir d'agir (Chamberland et al., 2017) et leurs possibilités de réussite scolaire.

Nous notions précédemment que le jugement des enseignants quant aux capacités des élèves se base, comme nous le rappelait Bressoux (2012), en partie sur des éléments subjectifs et que les stéréotypes jouent alors en défaveur des élèves issus de minorités socio-culturelles. La vision positive des enseignants issus de la migration quant aux possibilités de réussite de leurs élèves issus de la migration semble reposer sur des critères tout aussi subjectifs, et notamment être influencée par leur propre parcours de formation et la résilience dont ils se sont montrés capables. En l'occurrence, cela joue en la faveur des élèves issus de la migration et contribue à développer une attitude socio-affective positive (Duru-Bellat, 2001).

Notre question portant sur le rôle de modèle a entraîné peu de réfutations, et encore ne sont-elles pas définitives. Pour Annik, la question n'est pas d'actualité, pas dans le cadre des stages en tous cas, mais elle laisse une ouverture :

*Bah je ne leur ai pas dit mon parcours, donc modèle non. Mais une fois que j'aurai ma classe, à mon avis, là ce sera bon, je pourrai leur dire et puis... oui, j'espère en tout cas.*

Lors de notre premier entretien, Nina oppose deux arguments à l'idée de représenter un modèle pour les élèves issus de la migration. Le premier peut s'apparenter à de la modestie et le second à de la discrétion.

*Je ne me suis jamais prise pour un modèle alors. ...*

*Mais comme je ne le mets pas en avant, le fait que je suis issue de la migration, je ne crois pas, parce que moi vraiment je ne le mets pas en avant dans comment j'enseigne, comment je me comporte avec les élèves. Donc je ne pense pas qu'ils peuvent s'identifier à moi comme étant un modèle issu de la migration qui a réussi, parce qu'ils ne le savent pas forcément.*

Quelques mois plus tard, alors que nous la rencontrons sur son lieu de travail, sa posture a évolué. Sans évoquer le rôle de modèle, elle semble cependant beaucoup plus disposée à afficher ses origines et à les utiliser dans le cadre de son enseignement : « *Ils savent, mes élèves, d'où je viens, je l'ai jamais caché, donc ça ils le savent* ».

Yasmine, qui a une double origine algérienne et allemande, n'estime pas être un modèle, mais ses propos nous incitent à penser que c'est plus le terme que le rôle qu'elle réfute, ou qu'elle associe le rôle de modèle à une démarche volontaire et explicite de visibilisation de son parcours personnel :

*Moi je parlais pas français, je viens de là-bas, j'habitais là-bas. Et j'ai eu de la chance parce que j'ai réussi à y arriver. Et c'est vrai que j'étais peut-être pas encouragée par mes professeurs, mais j'ai été encouragée par ma famille. Donc bah... peut-être qu'eux, ils n'auront pas cette chance, mais moi je les encourage et puis j'essaie vraiment de... voilà, j'essaie vraiment... que c'est pas un problème en fait. ....*

*Je leur raconte pas trop ma vie. Je ne pense pas, j'aimerais... je ne pense pas être un modèle du tout, mais j'espère leur donner envie d'étudier. ... Je le dis aussi à certains élèves : « Tu peux réussir ». J'aimerais vraiment les pousser en fait. J'essaie de leur dire – j'essaie de prendre même les plus faibles – d'être meilleurs parce que... après, c'est sûr qu'on tombe pas toujours sur des professeurs bienveillants, « mais si vous vous donnez de la peine, le système essaie de vous... vous pouvez aller plus loin, vous pouvez... à force de travail. Alors bien sûr que moi je suis pas tombée sur un professeur qui a essayé de me couler, mais il y a au moins l'opportunité d'y arriver. Vous avez au moins cette opportunité-là. Dans certains pays, il y en a aucune, il y a rien ».*

Elle met également en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, par ailleurs souligné par Poulin (2015) ou par Janosz et al. (2008), comme facteur favorisant la résilience. Cette réfutation du terme de modèle mais pas du rôle est également présente chez Amina, pour qui :

*Alors « modèle », c'est un peu fort comme mot parce que je ne pense pas être un modèle, mais on va dire que je suis un exemple de oui on peut être étranger, avoir des origines*

*étrangères et puis réussir, ça ne doit pas quelque chose qui nous stoppe dans la vie. Je pense que de ce côté-là, je peux être un exemple, pas un modèle.*

Le rôle de modèle est comme nous l'avons vu associé au parcours personnel. C'est également le cas pour les futurs enseignants qui disent assumer pleinement ce rôle.

Ainsi, Mariam pense pouvoir utiliser explicitement son exemple ou celui d'autres personnes issues de la migration pour réfuter la résignation d'élèves :

*Je pense parce que je me dis, si un jour, si j'entends que les enfants qui disent : « de toute façon, moi je ne vais pas y arriver » ou « je ne parle pas bien » ou « madame, ce n'est pas ma langue maternelle », je leur dirais : « non, désolée, ça ne marche pas comme ça. Ce n'est pas des barrières ». Donc je pense que j'essaierai de mettre en avant. Après, je n'ai pas de souci au niveau de la langue, mais je pense que je peux vraiment mettre en avant que non ce n'est pas des obstacles et puis qu'on ne peut pas s'en servir comme obstacle. Que du positif.*

*... ou bien sûr citer plein d'autres personnes que je connais qui par exemple diraient : « j'ai une personne de la même origine qui a vécu à peu près la même chose et qui, au final, est actuellement en troisième année de médecine ». Je pense que je pourrais vraiment...*

Nous relevons une certaine ambiguïté dans ce discours, considérant que Mariam est également la seule participante à nos entretiens qui déclare chercher à dissimuler ses origines.

Belina dit ne rien faire de particulier pour que les élèves s'identifient à sa culture. Elle est cependant consciente que son nom évoque une appartenance pour des élèves un peu plus âgés partageant la même origine. Concernant spécifiquement la question de jouer ou non un rôle de modèle, elle dit :

*Oui, clairement, parce que moi-même j'ai eu des modèles. Enfin, je me suis accrochée à certains modèles, donc oui clairement. Parce que dans nos têtes, on se dit : « ah bah si elle, elle a réussi et qu'elle a fait en sorte de réussir, bah moi aussi je peux le faire ». Et c'est une certaine forme de motivation.*

Ici aussi, c'est la réussite particulière qui est mentionnée pour son potentiel rôle de modèle. Belina fait aussi allusion à la présence de personnes ayant joué ce rôle dans son propre parcours, et donc à une forme de perpétualisation.

Selan, également albanaise, est consciente des stéréotypes et préjugés liés à son origine et pense qu'un modèle positif peut contribuer à encourager les élèves. C'est davantage la dimension éthique (Allen, 1990) qui est mise en évidence ici :

*J'espère quand même toucher certaines personnes et permettre de se dire « OK, je suis aussi capable de le faire ». Parce qu'il y a des généralités qui sont dites, encore maintenant, des fois on est quand même mis dans un certain bateau qui n'est pas très agréable. Il y a quand même des dires qui sont plutôt dans le négatif. On n'est pas toujours vus de manière positive. Je trouve bien d'avoir ce genre d'exemple.*



Elhili, d'origine sri lankaise, se réfère à sa propre expérience d'élève pour illustrer l'importance de pouvoir s'identifier différemment à des enseignants parce qu'ils sont issus de la migration :

*Moi quand j'avais des remplaçants qui avaient une peau foncée ou qui avait des noms de famille un peu étrangers, je les voyais d'un autre regard, je me disais : « Ah oui ben ils sont comme moi, ils sont venus d'ailleurs ». Je trouve beaucoup plus valorisant aussi.*

Et, se référant à son stage en troisième année de formation, elle raconte avoir fait deviner à ses élèves quelle était son origine :

*Quand je me suis présentée en stage ... j'avais apporté l'idée de deviner d'où je venais. Il y en a qui ont fait des propositions. Du coup ça peut valoriser des élèves qui sont issus de l'immigration, qui peuvent se dire « nous aussi on peut réussir dans la vie. ... On en avait discuté avec une praticienne formatrice. Elle m'a dit c'est chouette aussi d'avoir des stagiaires qui sont métissées ou de couleur de peau foncée parce que ça permet de valoriser la diversité et la réussite dans la vie.*

Pour elle, la visibilité de son appartenance à une minorité est assumée d'une manière que nous pourrions presque qualifier de « militante », visant en tous cas à transmettre un message.

Un peu dans le même sens, Hang, d'origine vietnamienne, en a même fait un objet d'approfondissement au travers de la réalisation de son mémoire de fin d'études, apparemment dans le but de faciliter l'intégration des élèves issus de la migration en donnant de la place à leurs origines et en favorisant leur évocation :

*Peut-être s'il y a des élèves qui n'osent pas parler de leurs pays ou quoi, en voyant que moi je le fais, que je viens d'un autre pays et que... l'enseignante, c'est quand même un peu un modèle pour les enfants, je me dis... Là, c'est justement le travail que je suis en train de faire pour mon mémoire, de voir si j'arrive à faire en sorte, par exemple s'il y a des élèves qui ne veulent pas du tout parler de leurs pays, si au fur et à mesure j'arrive à leur faire travailler ça. Après, n'importe quelle enseignante peut le faire, mais peut-être que s'ils voient que moi je le fais avec beaucoup d'aisance, puis que je viens d'un autre pays, et bien c'est qu'ils...*

Dans ces témoignages concernant le rôle de modèle joué par les enseignants, nous retrouvons aussi la fonction de passeur de culture de l'enseignant mis en évidence par Forquin (2004) ou Zakhartchouk (2005). Le message à transmettre aux élèves est composé des appartenances et expériences propres aux enseignants, issues de leur appartenance à la migration et du processus d'acculturation réalisé. Du fait de cette construction identitaire particulière réalisée au travers des socialisations primaire spécifique ou anticipatrice (Charles, 2012; Girinshuti, 2020) qui les ont amenés à faire ce choix professionnel particulier, ainsi que par leur formation, ils contribuent à transmettre une culture scolaire originale, relue au travers de leur propre expérience de personnes issues de la migration.

Certains, à l'instar de Bardhana, ont hésité à visibiliser leurs origines mais ont décidé de le faire justement pour mettre en évidence, pour les élèves à titre de modèle, mais

potentiellement aussi pour les enseignants et pour les parents, le fait que le corps enseignant se diversifie et que des personnes issues de la migration sont de plus en plus nombreuses à exercer ce métier. Nous constatons chez elle une claire assumption du rôle de modèle et une autre forme du « militantisme » que nous évoquions plus haut.

*Avant la rentrée, j'ai hésité à dire que je venais du Kosovo. Je me suis dit : « est-ce que ça peut être quelque chose de positif ou pas ? » Et au final, je me suis dit : « oui, je peux être un modèle ». Bien que ce soit un grand mot, mais : « je peux être un exemple qu'il n'y a plus que des enseignants suisses, mais il y a des enseignants albanais, portugais et toutes les autres nationalités qu'on a ici ».*

Lors du deuxième entretien, alors qu'elle enseigne depuis quelques mois comme enseignante diplômée, elle confirme sa perception :

*Je pense que c'est aussi une part d'admiration de se dire : « ah ouais, elle est albanaise comme nous et puis elle est maîtresse ». En tout cas, j'ai une élève, je l'ai ressenti comme ça puisqu'elle m'a dit : « ah ouais, bah moi aussi je suis albanaise, moi aussi j'ai envie d'être prof ». Et puis ça fait plaisir. ...*

*Leur montrer un modèle, leur montrer que c'est pas quelque chose de très difficile. Enfin qu'ils sont capables et puis ils peuvent le faire et faire autre chose même. Enfin, qu'on a aussi accès à ces métiers-là.*

Parfois, le rôle de modèle est mentionné non pas en regard des élèves mais par rapport à la famille élargie des futurs enseignants issus de la migration ou à leur cercle d'amis. Le parcours personnel peut alors illustrer la réussite et contribuer à lutter contre la résignation ou l'autodiscrimination (Van Doosselaere et al., 2015) et l'autoassignation à des parcours de formation peu ambitieux. Ainsi, Louise nous dit :

*Il y a des enfants... j'ai des amis [qui pensent] : « parce que mes parents sont pas d'ici, moi je suis né ici mais même comme ça je vais jamais réussir » ou plus jeunes, ... qui sont au secondaire, moi je leur dit : « Ben non, parce que moi, oui, j'ai réussi », enfin dans le sens que tout le monde est capable de le faire. Je ne dirais pas non plus que je suis LE grand modèle, mais je pense que je suis un exemple de réussite. En fait c'est pour ça que j'encourage beaucoup quand je vois autour de moi, et qu'on me dit « Ah, je vais pas [y arriver] ». Non, enfin « si MOI j'ai réussi et il y en a d'autres dans le même cas, parce que je ne suis pas la seule, pourquoi toi tu n'arriverais pas ? »*

Pour Lya, c'est envers les jeunes de sa communauté d'origine qu'elle affirme jouer un rôle de modèle :

*En fait, moi c'est plutôt être un modèle pour... parce que je fais partie d'une communauté philippine en fait ici, et du coup j'ai beaucoup de jeunes ici qui me connaissent, et j'ai l'impression que je suis un exemple pour eux. Et après, bah c'est juste que là... enfin vu que je suis une de leurs grandes sœurs en quelque sorte, c'est que là, bah c'est... ils sont tous Philippins, donc dans ce sens-là, oui, par rapport aux... enfin eux aussi qui sont élèves  
... .*

Nous retrouvons derrière ces deux derniers témoignages une certaine fierté mais également une responsabilisation face à l'entourage, une envie de susciter des ambitions plus importantes chez des personnes proches. Si le projet migratoire est souvent caractérisé par une ambition d'ascension sociale et que cette ambition est fréquemment reportée sur la seconde génération (Gomensoro & Bolzman, 2016), ce qui est confirmé par les trajectoires de nombreux futurs enseignants que nous avons rencontrés, il y a une volonté de montrer aux proches se trouvant dans une situation comparable que la chose est possible.

Devenir enseignant s'apparente ici à « une stratégie de renversement des assignations identitaires » (Changkakoti & Broyon, 2013, p. 104), le vécu migratoire et les origines apportant une plus-value à ce choix professionnel, en regard de la famille ou de la communauté d'origine.

Pour certains enseignants en formation, la possibilité de jouer un rôle de modèle est associée à un mérite particulier qu'ils ne se reconnaissent pas. Estimant n'avoir pas rencontré beaucoup de difficultés dans leur parcours, ils minimisent leur légitimité à représenter un modèle. C'est le cas d'Ersi, qui mentionne cependant en particulier la dimension affective que le fait d'avoir un enseignant issu de la migration peut comporter pour les élèves. Lorsqu'on lui demande si elle estime jouer un rôle de modèle, elle nous répond sans hésitation :

*Oui (sans hésitation). Après c'est vrai que je n'ai pas eu un parcours avec beaucoup de difficulté, sinon j'aurais été encore plus légitime. ... Je pense qu'il y a un effet affectif. ... Je pense que pour certains, ils peuvent complètement s'identifier à ce que je sois issue de la migration et ils peuvent se dire, pour ceux qui ont une estime d'eux moins développée, ils peuvent se dire « elle a réussi, ça veut rien dire, c'est pas un facteur qui est lié à l'échec ».*

D'autres propos sont nuancés au sujet du rôle de modèle. Amina est cette enseignante d'origine tunisienne qui, concernant la visibilisation de ses origines, nous avait dit être devenue plus discrète sur son lieu d'enseignement que lorsqu'elle était encore étudiante. Concernant le rôle de modèle, lorsque nous l'avions rencontrée pour la première fois, c'est elle qui nous disait davantage adhérer à l'idée d'exemple qu'à celui de modèle. Lorsque nous la rencontrons dans sa deuxième année d'enseignement, le souci de discrétion touche également ce rôle. Elle ne réfute pas que son identité d'enseignante issue de la migration puisse exercer une influence positive sur des élèves issus de la migration, mais elle ne souhaite pas se montrer particulièrement explicite par rapport à cela :

*J'aimerais le jouer sans le dire en fait. Parce que je trouve ça délicat. Je pense que ça peut me faire des histoires, donc je préfère en fait le jouer de manière implicite, oui voilà. C'est possible bah de... si on m'en parle, je peux... voilà, je peux en parler aussi, mais...*

Youcef rejoint ce point de vue et pense jouer ce rôle de modèle implicitement. Pour lui, cette modélisation est plutôt inconsciente, aussi chez l'élève :

*De manière inconsciente, chez l'élève, se dire « c'est possible, on en a la preuve concrète, je suis élève et mon enseignant est issu de la migration ». Ça se voit sur son visage, sur son nom ... et je crois que ça a une influence.*

Le modèle évoqué, lorsqu'il est assumé, est généralement un modèle de réussite d'un parcours scolaire et de formation symbolisé par l'exercice d'une profession plutôt valorisée dans la société d'accueil et aux yeux des familles issues de la migration.

Céleste est d'origine ivoirienne et est arrivée en Suisse à l'âge de 16 ans, elle dit ne pas avoir rencontré un enseignant qui ait été une figure marquante dans son parcours de formation dans son pays d'accueil. Le choix de se former à l'enseignement est relativement tardif, vers 23 ans, et peut être relié à une socialisation primaire spécifique (Charles & Legendre, 2006; Girinshuti, 2020), son père était enseignant en Côte d'Ivoire. Elle affirme ne pas jouer activement un rôle de modèle, mais associe cependant ce rôle à la possibilité de représenter une figure marquante pour des élèves, cette transmission de culture pouvant les inciter à effectuer le même choix professionnel qu'elle.

*Donc oui aussi parce que finalement, peut-être que ces enfants-là ont envie, mais ils ne voient pas un modèle aussi parce qu'on s'identifie un peu à ce qu'on voit aussi. Donc peut-être que ça peut donner envie à un élève de se dire : « ah, je veux aussi devenir enseignante ».*

Nous constatons ici que la question posée portant sur la conscience ou non de jouer un rôle de modèle entraîne une réponse spécifiquement orientée vers un choix professionnel et non vers un exemple plus général de réussite.

Le rôle de modèle est traité par les répondants en lien avec la question de la confiance parfois, ou l'idée d'exemple, qui paraît moins heurter l'humilité de certains étudiants que le terme de modèle.

Certains propos qui font état d'une croyance en un rôle de modèle pour les élèves issus de la migration sont liés à l'observation directe d'effets sur les élèves. D'autres restent à un niveau plus général et font davantage état d'une conviction et d'une volonté d'assumer ce rôle. De manière générale, le rôle de modèle est rarement réfuté. Il nous semble intéressant de relier la conscience, chez de futurs enseignants ou des enseignants néophytes, de jouer un rôle de modèle pour les élèves issus de la migration, à l'importance qu'ils accordent souvent à la rencontre avec une personne, fréquemment un enseignant, qui s'est montrée déterminante pour leur choix d'un parcours de formation au niveau supérieur et le choix de la profession. Ces figures marquantes (Girinshuti, 2020), des enseignants qui ont positivement marqué la scolarité des futurs enseignants, sont souvent mentionnées dans les récits des participants à notre recherche. Leur importance est également attestée dans la littérature et associée au processus de socialisation conduisant au choix de la profession (Charles, 2012; Charles & Legendre, 2006).

En interrogeant la conscience ou la volonté de jouer un rôle de modèle, nous touchons également aux questions de légitimité perçue. Ce sentiment de légitimité est parfois associé à une référence aux efforts fournis pour parvenir au terme d'une trajectoire de formation discontinu (Bolzman et al., 2018). La perspective ici est plutôt méritocratique (Boltanski, 2014) si l'on considère, *a contrario*, que certains se sentent moins légitimes à jouer un rôle de modèle, car ils n'estiment pas avoir été confrontés à des défis particulièrement importants. C'est peut-être également une manifestation, pour certains, du sentiment d'imposture du transclasse mis en évidence par Luttway (2017).

### 5.3 Conclusion du chapitre 5

Avec ce chapitre 5, nous achevons l'analyse de nos données. Nous avons souhaité le faire en recentrant le propos sur les 36 personnes issues de la migration que nous avons rencontrées au travers des entretiens réalisés, soit alors qu'ils étaient futurs enseignants ou alors quelques mois après l'obtention de leur diplôme.

Le point consacré à la visibilisation de l'origine dans le cadre des relations avec les élèves et les parents, et parfois avec les collègues, met bien en évidence la multitude de sensibilités exprimées, illustrations des personnalités, mais également de la diversité des vécus migratoires et des processus d'acculturation, tant personnels que professionnels.

Pour certains, la question de la visibilisation de ses origines ne se pose pas : ils appartiennent à des minorités visibles et cette dimension fait partie intégrante de leur construction identitaire. Pour d'autres, issus de la première génération de migration, l'origine est détectable au travers d'un accent lié à la langue maternelle.

Pour d'autres encore, le lien avec la migration est principalement détectable par leur prénom et leur nom de famille. Parfois ce sont les élèves qui se montrent curieux, d'autres fois ce sont les parents qui les questionnent sur leurs origines. Les réactions recueillies sont diverses, certains utilisant spontanément leur origine pour illustrer l'intérêt de la diversité, d'autres, tout en assumant cette origine étrangère, acceptant d'en faire état lorsque la question leur est posée.

Concernant les relations avec les familles, certains futurs enseignants et les enseignants novices issus de la migration estiment que leurs origines peuvent constituer un avantage dans leurs relations avec les familles issues de la migration, même si certaines limites ou certains risques, comme la tentative d'obtenir certains avantages ou arrangements sont évoqués. Sur fond d'anciens conflits interethniques, la crainte de certains de se voir disqualifiés en raison de leur origine est parfois mentionnée, mais ne s'avère pas justifiée dans les témoignages recueillis.

Les futurs enseignants qui préfèrent rester discrets quant à leurs origines, voire qui tentent de les dissimuler, sont minoritaires. Il est cependant intéressant de constater que, dans un cas au moins, ce sont les premiers mois de pratique du métier, pourtant dans un contexte apparemment coutumier de la diversité culturelle, qui a influencé le choix d'une plus grande discrétion. Nous pouvons imaginer que les enjeux de l'insertion subjective au plan organisationnel (Mukamurera et al., 2008), en particulier la nécessité de faire ses preuves et d'acquiescer de la légitimité, le souhait d'être d'abord reconnue par ses pairs en tant que professionnelle, ont joué un rôle pour cette enseignante dans cette évolution vers moins d'affirmation de ses origines qu'alors qu'elle était étudiante.

Enfin, le statut particulier de stagiaire, les relations avec les praticiens formateurs dans les établissements, les enjeux de validations des stages semblent aussi parfois influencer sur l'affirmation des origines. La crainte exprimée est que d'éventuelles difficultés soient associées au vécu migratoire, ce qui rejoint le constat fait au sujet des élèves issus de la migration, et l'attribution abusive et discriminatoire de leurs difficultés à leurs origines.

La question de la conscience ou de la volonté de jouer un rôle de modèle (Bauer & Akkari, 2016) par rapport aux élèves issus de la migration, voire des jeunes partageant les mêmes origines, apporte également une grande variété de réponses.

Les réponses sont souvent liées au fait d'assumer la visibilité des origines. Certaines nuances proviennent d'une certaine modestie ou d'une réfutation du terme « modèle ». Les réponses montrent cependant souvent, même dans ces cas, une certaine conscience d'avoir un parcours « exemplaire ».

Nous notons dans de nombreux cas une volonté de proposer aux élèves issus de la migration, quelle que soit leur origine, une illustration de la possibilité de ne pas appartenir à la population majoritaire et d'accéder cependant à des études supérieures et au métier d'enseignant. C'est cependant moins le métier que le parcours de formation qui est mentionné. En effet, et davantage que concernant l'origine, le sentiment de fierté est associé à la trajectoire accomplie, en regard d'origines culturelles et sociales les destinant a priori à des parcours plus modestes. La résilience (Anaut, 2006), la capacité démontrée d'avoir surmonté les obstacles sont particulièrement présentes dans certains témoignages.

Pour certains le rôle de modèle est un objet de réflexivité, alors que pour d'autres, il s'agit d'une posture quasi militante face aux élèves issus de la migration.

Quelques futurs enseignants enfin ne se sentent pas légitimes pour jouer ce rôle, car ils estiment n'avoir pas eu un parcours exemplaire ou ne pas avoir rencontré de difficultés particulières. Ils associent donc ce rôle à un mérite particulier qu'ils estiment ne pas avoir. C'est un peu pour eux comme si le fait d'être issus de la migration ne se révélait pas suffisant pour jouer un rôle de modèle, mais que cette condition devait être associée au fait d'avoir surmonté des obstacles spécifiques. Nous y voyons peut-être la persistance d'un sentiment d'illégitimité de leur part (Luttway, 2017), ou celui d'être moins méritants que d'autres.

Nous achevons ainsi la présentation et l'analyse des données. Les derniers chapitres seront consacrés à la discussion ainsi qu'à la conclusion générale de notre recherche.

## Chapitre 6 Conclusion de la partie empirique et discussion

Cette recherche a permis de porter un regard en deux temps sur les parcours biographique et scolaire de futurs enseignants et d'enseignants novices issus de la migration.

En proposant à ces futurs enseignants en fin de formation d'évoquer rétrospectivement leur trajectoire de formation, elle a favorisé la mise en évidence, de manière individuelle et précise, d'expositions des répondants à des facteurs de risque et à des manifestations de discrimination qui ont émaillé leur scolarité. Ce premier sujet d'intérêt a aussi favorisé l'émergence de considérations quant aux facteurs de protection et aux mécanismes de résilience qui ont pu être activés afin que ces parcours puissent globalement être accomplis avec succès.

Ensuite, la spécificité de l'échantillon retenu a également permis d'interroger les participants quant à leurs perceptions de la scolarité des élèves issus de la migration qu'ils rencontraient dans le cadre de leurs stages, parfois de leurs remplacements. Nous avons ainsi pu comparer les difficultés rencontrées par les futurs enseignants lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves avec celles rencontrées par leurs propres élèves, au moment des entretiens. La méthodologie choisie ne permet pas d'établir un constat qui ferait état d'une modification de l'ampleur des phénomènes observés, mais elle autorise cependant la mise en évidence de la persistance dans le temps de préjugés et de stéréotypes qui contribuent à stigmatiser les élèves issus de la migration (Goffman, 1975) et qui aboutissent à certaines formes de discriminations au sein de l'école.

L'intérêt porté à l'histoire migratoire et au parcours biographique en général est indissociable de la prise en compte de la diversité des situations et des contextes personnels. Si des traits communs apparaissent, les récits montrent cependant l'importance de l'hétérogénéité au sein du groupe considéré. Les différents contextes familiaux et migratoires, et notamment les raisons et conditions de la migration, constituent une première source de diversité. Les contextes d'habitation et de scolarisation des futurs enseignants ou enseignants novices issus de la migration, plus ou moins caractérisés par une forte hétérogénéité culturelle, ont également influencé leur parcours de formation et d'acculturation. De même, les contextes scolaires dans lesquels ils effectuent leurs stages ou dans lesquels ils sont insérés professionnellement influent sur leur perception de la scolarité des élèves issus de la migration ainsi que sur leur accès à l'emploi et sur leurs relations avec les autres enseignants et les directions.

Ces éléments, entre autres, contribuent à illustrer la richesse des trajectoires de formation qui ont conduit les participants à la recherche jusqu'au terme de leur formation pour l'enseignement primaire. Nous avons été impressionné par l'ampleur et le caractère quasiment systématique de l'exposition, dans le cadre scolaire, à des facteurs de risque liés à leurs langues et cultures d'origine. Les témoignages révèlent cependant également la diversité des mécanismes de résilience que les futurs enseignants et enseignants novices issus de la migration ont pu activer.

Les formes de discrimination rapportées par les participants à la recherche concernant leur propre parcours scolaire sont surtout liées à la sélection en fin de scolarité primaire, au moment où intervient la première orientation vers des voies de formation distinctes préfigurant le type de formation post-obligatoire envisagée pour les élèves. Tous les futurs

enseignants issus de la migration qui ont subi des orientations vers des voies de formation inférieures à leur potentiel et ne leur ouvrant pas les portes de la formation tertiaire dans les universités ou les hautes écoles ont dû recourir à des passerelles leur permettant de rejoindre des voies à exigences étendues pour finalement rejoindre, plus ou moins directement, la HEP. Ce recours systématique, au sein de notre échantillon, est cependant trompeur en regard du faible usage qui est fait de ces passerelles si l'on considère le nombre d'élèves potentiellement concernés (Baeriswyl, 2015, Meyer, 2009).

Le type de discrimination le plus souvent mentionné est donc systémique (Dhume, 2016) et implique d'une part le système éducatif qui prévoit cette sélection précoce et qui valorise des principes méritocratiques, et d'autre part ses acteurs, principalement les enseignants. Lorsque des manifestations de racisme sont constatées, celui-ci correspond à une forme voilée ou symbolique (De Rudder, 2000). Concernant les enseignants, un double constat peut être fait quant à leur rôle dans l'orientation et la sélection des élèves issus de la migration. Premièrement, les données recueillies concernant tant le parcours scolaire personnel des futurs enseignants issus de la migration que leurs observations dans le cadre des stages sont éloquentes. Les critères d'évaluation du potentiel des élèves issus de la migration sont subjectifs et reposent du moins en partie sur des stéréotypes relatifs à l'appartenance ethnique, à la langue maternelle, à la situation familiale. L'incidence des jugements portés sur ces élèves, en termes de prophéties autoréalisatrices notamment, semble ignorée. Ensuite, la cohabitation de cultures et de représentations différentes des attentes de l'école ainsi que les enjeux liés à l'orientation ne semblent pas suffisamment pris en compte dans le cadre des relations école-famille. En particulier, peu d'importance semble accordée à la bonne compréhension des messages délivrés par l'institution scolaire au sujet des différentes orientations et de leurs conséquences. Nous pouvons y voir deux explications de la persistance de la sous-représentation des élèves issus de la migration dans les filières de formation à exigences étendues qui résulte bel et bien dans ces cas de la perpétuation d'inégalités scolaires. De notre point de vue, le fait que d'autres facteurs explicatifs de ce déséquilibre des effectifs, notamment familiaux et individuels, puissent être évoqués ne diminue en rien la responsabilité de l'institution scolaire et des professionnels et une sensibilisation accrue, en partie dans le cadre de la formation des enseignants, devrait être envisagée. Par ailleurs, les politiques scolaires devraient en tenir compte, ne serait-ce que dans le souci d'un processus d'orientation tenant mieux compte du potentiel réel des élèves et favorisant l'accès de tous à une pleine et entière citoyenneté.

Découlant du processus de sélection au terme de la scolarité primaire, mais également d'autres facteurs, nous avons été surpris par le nombre de participants à notre recherche montrant des trajectoires discontinues qualifiantes (Bolzman et al., 2018) ou indirectes (Girinshuti, 2020).

Cette complexité des trajectoires résulte grandement des incidents qui ont émaillé la scolarité des personnes rencontrées dans le cadre de la recherche. Parmi ceux-ci, certains sont imputables à des facteurs personnels, notamment l'implication individuelle dans la scolarité au moment où intervient la sélection et l'orientation vers le secondaire I. Le facteur parental n'est pas à négliger non plus, et contrairement à ce qui est communément admis et relayé dans les discours d'enseignants, ce n'est pas un manque d'implication parentale, un désintérêt, voire une dévalorisation du système éducatif qui est fréquemment évoquée dans nos données. En effet, au sein de la population étudiée, ce sont plutôt les attentes irréalistes ou peu en phase avec les aspirations des jeunes qui sont à l'origine d'orientations ayant abouti



à des échecs ou à des réorientations vers la formation d'enseignant du primaire. Ceci a eu pour effet d'allonger le parcours de formation. Nos résultats rejoignent en cela ceux de Wolter et Zumbuehl (2017).

Par ailleurs, les attitudes négatives des enseignants et, moins souvent, des pairs, traduites par des propos blessants, discriminatoires, ou parfois ouvertement racistes, ont marqué durablement les futurs enseignants issus de la migration qui en ont été l'objet. Tout nous incite à penser qu'il en sera de même pour les élèves issus de la migration qui en font toujours l'objet, si nous nous référons aux observations des participants à la recherche.

Il faut également noter la présence de facteurs de protection sans lesquels l'exposition à des facteurs de risque aurait pu constituer une entrave rédhibitoire à la présence des futurs enseignants issus de la migration au sein d'une formation de type universitaire. Les sources de ces facteurs de protection sont semblables à celles des facteurs de risque : le milieu scolaire, les pairs, la famille, et les individus eux-mêmes. Le rôle positif pour la persévérance et l'estime de soi joué par des enseignants particuliers, intervenant à différents moments de la scolarité, est souvent mentionné. De manière générale, les enseignants sont d'ailleurs plus souvent mentionnés pour leur rôle encourageant que pour relater des dévalorisations ou des injustices. L'effet positif de cette attitude sur le climat scolaire (Debarbieux et al., 2012) qui lui-même a une incidence sur la réussite scolaire et éducative est mis en évidence, de même qu'une certaine forme de rôle de modèle (Archambault et al., 2018) peut être observée. Ce constat vient quelque peu pondérer le rôle mentionné plus haut de l'institution scolaire dans la discrimination qui caractérise l'orientation des élèves issus de la migration.

Le rôle des pairs est également mentionné parmi les facteurs de protection par les participants. Pour certains d'entre eux, l'influence des pairs ou les conflits de loyauté, les incitant à un choix moins ambitieux que celui qui leur aurait été ouvert sur la base de leurs performances scolaires, apparaissent clairement comme ayant constitué des facteurs de risque. Cependant les groupes de pairs également issus de la migration sont aussi considérés comme soutenant. Les futurs enseignants issus de la migration ont en effet trouvé dans la fréquentation de ces groupes des espaces d'échanges avec des personnes ayant un vécu et des ressentis comparables.

Les parents, leur attitude face à l'école, et le type d'éducation reçue semblent jouer un rôle protecteur important pour les personnes rencontrées. Nous avons pu dégager quatre cas de figure en considérant d'une part la proximité des parents avec l'institution scolaire et d'autre part leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Nous mettons ainsi en évidence le rôle protecteur particulier pour la réussite scolaire de la conjonction de ces deux facteurs, mais également le rôle prépondérant de la proximité avec l'institution scolaire pour l'autonomisation de l'élève. Nous retrouvons ici des caractéristiques se rapprochant d'une stratégie de colonisation de l'école (van Zanten, 2012). Concernant le type d'éducation prodiguée, une attitude parentale caractérisée par une certaine fermeté et une exigence quant à la priorité de réalisation des devoirs à domicile, s'apparentant au style démocratique mis en évidence par Deslandes et Royer (1994) semble constituer un facteur de protection pour la réussite éducative et scolaire. Les données montrent également une évolution des modalités de la relation de confiance et de l'implication des parents dans la scolarité au gré de la scolarisation successive des enfants et de l'amélioration de leur maîtrise de la langue, mais également certaines différences en fonction du genre de l'enfant.

En lien avec les caractéristiques de l'éducation reçue, nous avons fait à plusieurs reprises un constat surprenant concernant des filles venant de milieux familiaux a priori peu ouverts à la

culture de la société d'accueil. Il semblerait qu'un certain pragmatisme, lié à l'absence de possibilités d'appliquer dans la société d'accueil un modèle éducatif traditionnel concernant les jeunes filles et impliquant une reproduction de la condition féminine, incite les parents et particulièrement les mères à favoriser des études longues. Il s'agit clairement d'une visée émancipatrice et visant une promotion sociale. En d'autres termes, dans cette situation particulière, l'appartenance au genre féminin joue un rôle protecteur. Ce constat contribue à nos yeux à l'explication d'une réussite scolaire et éducative généralement supérieure des filles issues de la migration par rapport à celle des garçons (Brinbaum et al., 2015).

Les facteurs de protection liés aux caractéristiques individuelles des futurs enseignants issus de la migration que nous avons rencontrés viennent compléter les données contribuant à expliquer la réussite de leur parcours de formation. Le lien avec l'école comme facteur de résilience (Anaut, 2006) apparaît nettement dans certains propos mettant en évidence la capacité à avoir saisi les opportunités présentées par le système éducatif. Si l'éducation et les encouragements reçus y sont fréquemment associés, les répondants sont cependant nombreux à évoquer des traits de caractère les ayant amenés à persévérer, souvent en dépit d'une absence de possibilité de soutien scolaire au sein de la famille.

Les qualités personnelles des futurs enseignants issus de la migration que nous avons rencontrés ont donc joué un rôle important dans leur parcours, leur permettant de se montrer résilients face aux obstacles et de développer de la persévérance tout au long de parcours souvent très longs. Ce sont également ces traits individuels qui s'expriment lorsqu'ils évoquent leur intérêt pour les élèves issus de la migration et qu'ils se projettent dans leur premier emploi. Si leur sensibilité à l'interculturalité leur permet de mieux cerner les difficultés qui se dressent sur le chemin des élèves issus de la migration, ce qui rejoint par exemple les constats de Changkakoti et Broyon (2013), et s'ils perçoivent que leurs parents leur font plutôt confiance, ils n'en associent pas moins une forte population issue de la migration aux quartiers les plus populaires et réputés plus complexes éducativement parlant. Enseignants peu expérimentés, leurs préoccupations concernant leur premier poste rejoignent celles de leurs collègues non issus de la migration, et les réticences liées aux difficultés de gestion de classe l'emportent souvent sur leur intérêt pour une activité professionnelle dans un contexte marqué par une forte hétérogénéité culturelle ou sociale. Ils anticipent ainsi des difficultés fréquemment rencontrées par les enseignants novices (Girinshuti, 2020). Beaucoup cependant imaginent choisir une classe plus hétérogène quand ils auront acquis un peu d'expérience professionnelle. Cette volonté de débiter dans un contexte professionnel plus facile est bien entendu soumise à la réalité de l'offre d'emploi qui va se présenter. A notre avis, elle relève d'une certaine insécurité en début de carrière mentionnée par la recherche (Mukamurera et al., 2008). Sans préjuger des compétences professionnelles des enseignants nouvellement formés ou la sensibilité à l'interculturalité des enseignants issus de la migration, mais en prenant en compte l'intérêt de l'expérience, les défis posés par les classes fortement hétérogènes plaident davantage pour l'engagement d'enseignants expérimentés. Ces différents arguments incitent selon nous à considérer avec prudence la tentation d'assignation des enseignants issus de la migration aux classes réunissant le plus d'élèves issus de la migration.

Si l'engagement des novices uniquement en raison de leur lien avec la migration est à éviter, il n'y a pas d'argument non plus qui inciterait à écarter la candidature de ceux qui se montreraient intéressés à débiter leur carrière dans ce type de classes, la question du choix et la motivation étant importantes.

# Conclusion générale

Notre question de recherche était libellée de la manière suivante :

**En quoi les parcours biographique et scolaire des futurs enseignants et d'enseignants novices issus de la migration influencent-ils leur accès à la profession et leurs pratiques pédagogiques ?**

Au travers de cette question, différents objectifs, formulés en sous-questions, étaient visés. Nous revenons ici sur nos quatre objectifs principaux en mettant en évidence les réponses apportées ou non par la recherche.

- Le premier objectif consistait à mettre en évidence l'influence des parcours biographique et scolaire des futurs enseignants issus de la migration interrogés sur leur choix de la profession.

Le questionnement en lien avec cet objectif portait sur les raisons du choix de cette formation professionnalisante, et visait à identifier des critères de choix spécifiques au statut ou au projet migratoire personnels ou familiaux.

Les résultats obtenus sont relativement décevants en regard de l'objectif fixé. Les raisons invoquées pour ce choix professionnel ne se distinguent pas de celles mentionnées par la recherche concernant l'ensemble des enseignants du primaire (Fischer et al., 2017; Girinshuti, 2017, 2020). L'origine de l'orientation professionnelle vers l'enseignement primaire mentionnée par les participants est quasiment toujours liée à des expériences de socialisation primaire spécifique ou de socialisation anticipatrice (Charles, 2012).

Ce choix n'est cependant quasiment pas mis en lien avec le vécu migratoire, mais il l'est davantage avec la non-linéarité des trajectoires de formation. Lorsque ces trajectoires indirectes ont amené les futurs enseignants issus de la migration à tenter sans succès d'autres voies d'études, notamment universitaires, un certain pragmatisme, influencé par les socialisations mentionnées plus haut, participe au choix d'une formation aboutissant à un diplôme au terme de trois années d'études.

Nous ne trouvons donc pas de traces de souhait de promouvoir les valeurs d'une institution scolaire qui auraient favorisé leur propre réussite scolaire et éducative chez les futurs enseignants issus de la migration. Tout au plus certains affirment la croyance de pouvoir contribuer à changer certaines choses au travers de l'enseignement et de promouvoir des valeurs mises en évidence au travers de leur formation.

Nous notons également la présence fréquente, à un moment de leur propre parcours de formation, d'un enseignant qui a pu par son attitude jouer un rôle pour leur persévérance et leur motivation. Ces enseignants ayant contribué à leur réussite scolaire et éducative sont par ailleurs souvent évoqués en relation avec le choix de devenir à leur tour enseignants. Ce rôle spécifique d'un enseignant rejoint le phénomène de continuation mis en évidence par Lortie (2002). Davantage qu'une volonté de promouvoir la culture et les qualités d'un système éducatif qui a contribué à leur réussite scolaire et éducative, c'est plutôt une volonté de reproduire des attitudes positives d'enseignants marquants qui est affirmée.

- Notre deuxième objectif découlait du premier et consistait à montrer les potentielles influences des parcours biographique et scolaire des futurs enseignants ou des enseignants novices issus de la migration sur leur accès à l'emploi et leur insertion professionnelle.

En abordant cette thématique avec des étudiants en troisième année de formation, nous les avons incités à se projeter dans une démarche de recherche d'emploi qui était imminente. Nous avons également permis, pour certains d'entre eux, d'évoquer des démarches préalables liées à l'obtention de stages en emploi nécessitant un engagement par l'établissement scolaire. La reprise de ces éléments quelques mois après l'obtention de leur diplôme avec six des enseignants issus de la migration a permis de préciser certains aspects. En évoquant la question de l'accès à l'emploi de manière projective, nous avons surtout fait émerger des considérations en rapport avec la perception de la confiance accordée, la légitimité perçue et les souhaits quant aux caractéristiques sociodémographiques des établissements idéalement recherchés, étant entendu que ces caractéristiques varient en fonction de leur implantation géographique.

Pour un certain nombre d'entre eux, le statut de stagiaire au moment où nous les rencontrons pour la première fois influence la perception de la confiance qui leur est accordée. Ils ne sont pas encore diplômés et se montrent soucieux de préserver de bonnes relations avec les praticiens formateurs, professionnels de l'enseignement en charge de la formation des étudiants dans le cadre des stages dans les établissements scolaires. Le processus de professionnalisation et l'apprentissage en cours de gestes professionnels semblent influencer tant sur la confiance en soi que sur la perception de la confiance accordée par les professionnels. L'influence potentielle des origines migratoires sur la confiance accordée passe alors au second plan. Les projections font davantage émerger un lien entre l'appartenance à la migration et des craintes de jugement de compétences professionnelles réduites ou d'un potentiel refus d'engagement futur. Chez certains, ces craintes sont cependant pondérées par l'espoir que leurs origines favorisent leur accès à l'emploi. Selon les participants à la recherche, l'ouverture des établissements scolaires à la présence d'enseignants issus de la migration semble varier en fonction de leur localisation géographique et de la plus ou moins grande mixité culturelle de la population d'élèves accueillis. Les écoles qui sont les plus concernées par des proportions importantes d'élèves issus de la migration seraient, selon les propos recueillis, les plus disposées à accorder leur confiance à des futurs enseignants ou enseignants novices issus de la migration. Nos résultats rejoignent en cela ceux de Changkakoti et Broyon (2013).

La perception de la confiance accordée par les parents d'élèves est conditionnée quant à elle par l'appartenance ou non de ces parents à la migration. Si le fait d'être issu de la migration pour le futur enseignant ou l'enseignant novice peut constituer un avantage pour créer des liens de confiance avec des parents issus de la migration, il peut également présenter des risques de tentatives d'obtention de privilèges, principalement lorsque parents et enseignants partagent les mêmes origines. A l'inverse, certaines craintes de voir la confiance accordée réduite en raison de tensions entre leur origine ethnique et celle de certains parents sont émises. Enfin, les origines migratoires semblent entraîner plus de méfiance de la part des parents appartenant à la population majoritaire et nécessiter, de la part des futurs enseignants issus de la migration, de davantage prouver leurs compétences.

Globalement, les participants à la recherche relèvent donc une plus grande valorisation de leur activité enseignante chez les parents eux-mêmes issus de la migration. Les propos recueillis ne font pas état de confiance limitée accordée par les élèves en raison de leurs origines. Être issu de la migration dans le contexte des stages semble plutôt constituer une opportunité d'établir des liens privilégiés avec certains élèves eux aussi issus de la migration.

La question de la légitimité amène également des réponses nuancées. Concernant l'intervention auprès des élèves issus de la migration, les répondants sont rarement enclins à considérer que leurs origines et leur vécu leur confèrent une légitimité plus importante. Souvent, ce sont la formation et l'obtention du diplôme d'enseignant du primaire qui sont évoquées comme indicatrices de légitimité, et les futurs enseignants issus de la migration interrogés considèrent que tout enseignant manifestant une sensibilité particulière pour ces élèves possède la même légitimité qu'eux. Parfois cependant, nous avons constaté un sentiment d'illégitimité en regard de l'intervention auprès des élèves non issus de la migration et de leurs parents. Ce sentiment est cohérent avec la moins grande confiance perçue de la part de ces derniers et pourrait s'apparenter à un syndrome d'imposture. Ce constat ouvre la réflexion, d'une part sur l'(auto)assignation des enseignants issus de la migration aux classes et établissements fortement interculturels, et d'autre part sur leur motivation à contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Si un intérêt particulier pour les élèves issus de la migration et une proximité ressentie avec eux sont assumés, nous constatons par ailleurs une certaine tension entre un refus d'assignation sociale d'une part et une certaine tendance à l'autoassignation pouvant être rapprochée de l'autodiscrimination (Van Doosselaere et al., 2015) d'autre part.

Nous pensons avoir répondu à cet objectif en mettant en évidence diverses formes d'influences du parcours biographique et migratoire des futurs enseignants et des enseignants novices issus de la migration sur le sentiment de légitimité et sur l'accès à la profession. Nous relevons en conclusion de ce point une double ambiguïté qui nous semble importante en regard du débat portant sur l'apport des enseignants issus de la migration pour la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration qui constitue par ailleurs un autre objectif de notre recherche : d'une part les répondants sont conscients de la plus-value que peut représenter le fait d'être issus de la migration dans certains contextes, donc pour certaines directions d'établissement, mais ils espèrent de ne pas être choisis pour cette raison. Ils revendiquent en effet le fait d'avoir le même diplôme que leurs collègues non issus de la migration et de pouvoir donc intervenir auprès de tous les élèves. D'autre part, tout en revendiquant leur légitimité pour intervenir auprès de tous les élèves, et non pas prioritairement ceux issus de la migration, ils affichent une légitimité mitigée lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès des élèves de la population majoritaire et de collaborer avec leur famille.

- En marge de la question de l'accès à l'emploi et de la légitimité, notre troisième objectif de recherche visait à faire évoquer la perception du statut social lié à la profession ainsi que d'une potentielle mobilité sociale ascendante.

Interroger les futurs enseignants issus de la migration sur la perception de leur choix professionnel par leur entourage proche impliquait d'aborder les différences culturelles de représentation du métier d'enseignant du primaire, mais également de prendre en compte le

niveau socio-économique de leur famille. Comme nous l'avons vu, les répondants appartiennent majoritairement à la deuxième génération de migration et à des milieux sociaux modestes. La valorisation parentale de la scolarité et de la formation a joué un rôle protecteur souvent évoqué. Le premier constat que nous faisons en regard de ce troisième objectif est celui d'une volonté de légitimer le projet migratoire parental, souvent mis à mal par les difficultés qui se sont interposées dans le processus d'acculturation. Nous avons pu établir que pour beaucoup des participants à la recherche, l'accès à la profession d'enseignant était synonyme d'ascension sociale et consistait aussi en quelque sorte en une mobilité sociale ascendante par procuration pour leurs parents et en une volonté d'achèvement du projet migratoire familial (Bolzman et al., 2003b). Dans cette perspective, susciter la fierté de ses parents revêt une grande importance et pour certains parents, la considération d'une ascension sociale est davantage liée à l'accès à une profession intellectuelle qu'à des représentations précises du métier d'enseignant du primaire. Lorsque ces représentations sont évoquées, nous avons pu mettre en évidence des nuances liées au statut professionnel correspondant dans le pays d'origine des parents. Si le rôle de l'enseignant est généralement respecté, il n'est pas forcément associé à une formation supérieure et est donc parfois peu valorisé en regard de certaines professions jugées plus prestigieuses (Gomensoro & Bolzman, 2016), par exemple dans les domaines de la médecine, du droit ou de l'économie.

En résumé, concernant cet objectif, nous avons pu montrer que l'accès au métier d'enseignant du primaire représente, pour beaucoup de participants à notre recherche, une mobilité sociale ascendante. Bien que, selon les propos recueillis, les parents se montrent généralement satisfaits de ce choix professionnel, la perception de cette mobilité est cependant nuancée dans certaines familles au sein desquelles les ambitions s'avéraient plus élevées.

- La mise en évidence de l'influence potentielle des expériences scolaires personnelles des (futurs) enseignants issus de la migration sur leur perception des élèves issus de la migration, leurs pratiques pédagogiques et leurs propositions pour favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves constituait le quatrième objectif de notre recherche.

La littérature scientifique (Changkakoti & Broyon, 2013; Niyubahwe et al., 2019) fait parfois état d'une sensibilité accrue à l'interculturalité des enseignants issus de la migration. Tout en cherchant à révéler cette sensibilité potentielle au travers de notre questionnement, nous avons eu à cœur d'éviter de renforcer le raisonnement voulant qu'en raison de cette particularité, les enseignants issus de la migration se voient assignés à l'enseignement auprès des élèves issus de la migration (Charles & Legendre, 2006).

Notre approche a tout d'abord ciblé l'observation par les répondants à notre recherche de discriminations concernant la scolarité des élèves issus de la migration. Nos résultats mettent en évidence que les futurs enseignants issus de la migration décèlent l'expression de stéréotypes et de préjugés dans les propos tenus au sein des établissements dans lesquels ils effectuent leurs stages, ainsi que d'autres manifestations diverses de discrimination.

Le premier niveau de discrimination relevé est le plus banalisé et révèle des paroles prononcées, souvent en salle des maîtres ou dans le cadre de dialogues concernant les élèves issus de la migration entre les praticiens formateurs et les étudiants. Généralement, c'est

l'origine des élèves ainsi que la langue parlée à la maison qui font l'objet de l'expression de stéréotypes et de préjugés. Parfois, le milieu socio-économique s'y trouve mêlé. Ces propos stigmatisants (Goffman, 1975) soulèvent des questions en termes de déontologie et d'éthique puisqu'ils sont prononcés certes dans un cadre restreint, constitué de professionnels, mais néanmoins en public. S'ils heurtent la sensibilité des futurs enseignants issus de la migration, ceux-ci, du fait de leur statut de stagiaire notamment, n'osent pas relever la portée des paroles et leur caractère arbitraire. Cette discrétion rejoint la stratégie de dissimulation des origines constatée par Broyon (2016) concernant certains enseignants issus de la migration. Apparemment, les autres personnes présentes n'en sont pas choquées, partagent peut-être les avis énoncés, ou préfèrent ne pas y réagir. L'ambiguïté des situations relevées réside dans le fait que la tolérance tacite des propos discriminatoires tenus en salle des maîtres contribue à leur banalisation et à leur légitimité pour leurs auteurs. L'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1987) ambiant n'est donc pas remis en question et les enseignants semblent peu conscients de leurs propres ethnothéories et l'existence d'ethnothéories parentales différentes (Conus & Ogay, 2014). Contrairement à certains témoignages de futurs enseignants issus de la migration faisant mention de propos discriminatoires qui leur avaient été adressés directement par des enseignants durant leur scolarité, nous n'avons pas recueilli de données faisant état de l'observation directe de telles situations. Cependant, certaines observations portent sur des actes illustrant, de la part de certains enseignants, une réduction des attentes envers les élèves issus de la migration, ou une attention réduite à leur égard.

Les participants à notre recherche relèvent également des situations où ils observent une attitude des enseignants découlant plus directement d'attentes moins importantes concernant les élèves issus de la migration. De ce fait, les professionnels se contentent de moins, se montrent moins exigeants par exemple dans la correction du discours de l'élève ou concernant la richesse et la précision du lexique utilisé. Il s'agit en quelque sorte d'un nivellement vers le bas, et donc ici aussi une limitation des occasions d'apprentissage offertes aux élèves issus de la migration, qui, selon la littérature semble plus présente lorsque le contexte de l'établissement est marqué par une forte proportion d'élèves issus de la migration ou de classe sociale modeste (Duru-Bellat, 2001; Felouzis, 2020). Lorsque la réduction des attentes se fait sous le couvert d'une attitude bienveillante visant à protéger l'élève et à le soustraire par exemple au risque de se tromper en s'exprimant devant ses camarades, des participants à la recherche signalent que l'effet risque d'être différent de celui escompté. Le désir de participation de l'élève concerné est réduit, en même temps que lui sont soustraites des possibilités de s'exprimer et de progresser. Les futurs enseignants issus de la migration, qui pour certains ont vécu comme élèves des situations semblables, se montrent donc sensibles aux effets potentiellement contre-productifs entraînés par ce désir de ménager l'estime de soi de ces élèves que nous avons nommé « paradoxe de la bienveillance ».

Les manifestations les plus nettes de discrimination observées par les futurs enseignants interrogés dans le cadre de leurs stages consistent en une attention réduite portée aux élèves issus de la migration de la part des enseignants. Dans ces situations, qui ne sont pas les plus fréquemment rapportées, ils constatent que les élèves concernés n'obtiennent pas l'aide dont ils ont besoin. Non seulement ils ne sont pas sollicités, mais ils sont livrés à eux-mêmes dans le cadre d'activités nécessitant un niveau de compréhension des consignes qu'ils ne possèdent pas.

Dans toutes les situations évoquées, on assiste à une banalisation, à une minimisation, voire à une absence de conscience des actes posés et de leurs potentielles conséquences, notamment en matière d'effet Pygmalion (Rosenthal et al., 1978). Parfois, nous constatons également une minimisation de l'importance des faits observés ou de leurs potentielles conséquences de la part des futurs enseignants issus de la migration eux-mêmes. Nous expliquons cette attitude par le statut de stagiaire qui rend délicate une intervention visant à faire remarquer à un enseignant, chargé de leur évaluation, que ses actes sont discriminatoires. La minimisation des faits les rend dès lors plus acceptables. Nous y voyons une illustration des difficultés liées à la négociation entre plusieurs cultures, personnelle et professionnelle notamment, dans le cadre d'un processus de professionnalisation et d'insertion professionnelle (Broyon, 2016).

Considérant les élèves issus de la migration, la majorité des futurs enseignants interrogés constate une différence de réussite scolaire et éducative. Cette différence est observée parfois directement, dans le cadre des classes, mais la présence ponctuelle des stagiaires dans les établissements et leur implication relative dans l'évaluation des élèves ne leur donnent qu'une vision limitée du phénomène. Des éléments de leur formation traitant de la surreprésentation des élèves issus de la migration dans les voies de formation à exigences élémentaires sont donc fréquemment cités en réponse à notre questionnement. Ils se montrent cependant plutôt nuancés face aux statistiques qui leur ont été transmises et tendent à les minimiser. Montrant peu de distance, ils ont tendance à évoquer leur propre parcours, plutôt atypique puisque bien que marqué par l'exposition à des facteurs de risque et par une trajectoire souvent indirecte, ils sont en passe d'achever une formation tertiaire, comme contre-exemple aux tendances chiffrées. Parfois même c'est une forme de solidarité qui leur fait sous-entendre que cela ne concerne pas les élèves de leur communauté ou de leur entourage proche, contrairement à d'autres. Une autre explication invoquée est celle du capital culturel et économique, plus que le lien avec la migration. Nous notons que, bien que démontrant une forte sensibilité interculturelle, les futurs enseignants issus de la migration ne sont pas à l'abri parfois de l'expression de stéréotypes.

Lorsque l'attention est portée sur les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves issus de la migration dans leur scolarité, la sous-estimation par l'institution scolaire du temps nécessaire à appréhender un nouvel environnement est mentionnée. L'âge d'arrivée dans le pays d'accueil est également un facteur plusieurs fois cité, tout comme la qualité de l'implication parentale dans la scolarité et globalement les ressources culturelles familiales. La différence de langue, mais également l'ethnocentrisme des enseignants, le rôle des préjugés concernant les compétences parentales et le manque de prise de renseignements sur l'élève et sa famille sont souvent évoqués. Nos résultats montrent que l'approche déficitaire qui tend à considérer l'appartenance à la migration avant tout comme source de difficultés pour les élèves concernés semble toujours prédominer dans le système éducatif.

Les facteurs de protection favorisant la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration les plus souvent évoqués, lorsque les futurs enseignants interrogés font référence à leur propre parcours mais également lorsqu'ils évoquent de manière générale la scolarité des élèves concernés, sont des facteurs propres à l'individu. Cette première conception qui pourrait paraître plutôt méritocratique est cependant nuancée par la mention de facteurs externes, et notamment liés au climat scolaire (Archambault et al., 2019; Debarbieux et al., 2012). On y retrouve également l'expression de l'importance de l'attitude positive des



enseignants, des encouragements et de la valorisation des langues et cultures d'origine. Si les risques liés à la sous-estimation du temps nécessaire à l'élève primo-arrivant pour s'approprier suffisamment son environnement de manière à pouvoir s'y sentir en sécurité ont été évoqués, l'octroi d'une attention soutenue à cet aspect, peut-être synonyme de mise au second plan des apprentissages scolaires dans un premier temps, est également proposé. Le contexte familial n'est pas non plus oublié. Il est surtout fait mention de l'implication parentale dans la scolarité. Les doutes quant aux compétences éducatives des parents, souvent exprimés par les autres enseignants selon les propos rapportés, n'apparaissent pas ici.

Les pistes visant à favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration impliquent avant tout l'école. Les futurs enseignants et enseignants novices issus de la migration se positionnent donc plutôt professionnellement dans leurs réponses. Nous estimons que c'est plutôt intéressant, car cela permet d'éviter un certain fatalisme qui consisterait à considérer que si les facteurs de risques sont externes à l'école, celle-ci ne possède pas de moyens d'agir. Les pistes évoquées vont au contraire davantage dans le sens d'un accompagnement que les enseignants peuvent offrir aux familles.

Le principal point d'attention est lié à la communication entre l'école et les familles issues de la migration et se décline de différentes manières. Une grande attention est portée à l'accessibilité de l'information. Logiquement, les futurs enseignants et enseignants novices issus de la migration montrent une grande sensibilité au fait que les parents, principalement pour des questions de maîtrise de la langue d'enseignement, n'ont pas accès de manière aisée aux informations en provenance de l'école et des enseignants. Cette barrière concerne tout d'abord la communication orale, et est vue comme un frein à la réponse des parents aux sollicitations de participation aux réunions qui leur sont destinées. Le constat plaide en faveur d'entretiens individuels et de la systématisation de la présence d'interprètes-médiateurs culturels lors des rencontres, même si le recours à d'autres enseignants qui maîtriseraient les langues concernées pourrait parfois constituer une alternative.

La communication écrite n'échappe pas à cette difficulté. Là encore, le recours par les enseignants à des traductions, ou à des outils numériques d'aide à la traduction, même s'ils sont lacunaires, est évoqué. Les répondants de notre recherche se montrent également attentifs à la diffusion d'informations qu'ils estiment potentiellement peu accessibles concernant des aides internes à l'école ou extrascolaires ciblées sur les besoins des élèves issus de la migration, en particulier pour la réalisation des devoirs à domicile. Au-delà de la transmission d'informations administratives ou pédagogiques, les répondants montrent une grande attention à l'accessibilité, pour les parents à des éléments leur permettant d'appréhender ce que nous avons nommé la culture scolaire. Celle-ci est constituée d'informations qui vont favoriser la construction et le partage de représentations réalistes par exemple sur ce qui est attendu en termes de rôle pour les différents protagonistes dans le cadre d'une collaboration souhaitée.

Le souci de garantir une compréhension partagée des attentes et enjeux occupe donc une place importante dans les propositions, toujours dans le but de favoriser l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant. Les pistes évoquées mentionnent l'utilité d'en faire un objet particulier de la communication avec les parents. Cela dénote un souci de décentration culturelle (Abdallah-Pretceille, 1997) et une prise en compte, au moins implicite, de l'existence d'ethnothéories différentes concernant les attentes éducatives entre enseignants et parents (Gremion & Hutter, 2008; Ogay & Edelman, 2011). Souvent donc, le

souci de vérification de la bonne compréhension du message transmis, non seulement concernant la langue utilisée mais également la portée des informations transmises, est évoqué. Cela semble être une préoccupation moins présente chez les autres enseignants si l'on se réfère aux expériences vécues ou observées par les futurs enseignants ou enseignants novices issus de la migration telles que rapportées dans le cadre de cette thèse. Nous voyons dans cette priorisation de l'action en direction des familles l'expression d'une conscience de l'importance d'établir une collaboration au bénéfice de l'élève en cohérence avec les témoignages issus du propre parcours des futurs enseignants issus de la migration.

Logiquement, mais dans une proportion un peu plus faible, d'autres pistes visant une meilleure réussite scolaire et éducative s'adressent directement aux élèves. Ces pistes évoquées pour les élèves issus de la migration sont très cohérentes avec les observations faites par les participants à la recherche concernant les difficultés et les discriminations auxquelles ces élèves étaient exposés.

Le premier point d'attention, qui rejoint les recommandations liées à l'instauration d'un climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018), a trait à la valorisation de ces élèves. L'évitement d'une approche déficitaire de la migration et la mise en valeur de ressources et compétences chez l'élève sont notamment proposés, ainsi que la valorisation de sa langue et culture d'origine. Des activités relevant d'une pédagogie interculturelle sont souvent mentionnées comme moyen pour y parvenir.

D'autres pistes visent à renforcer la participation des élèves issus de la migration aux activités de la classe. Si les premières propositions visaient leur valorisation et le renforcement de l'estime de soi, c'est la manifestation de cette estime de soi renforcée qui est visée ici. Une attention particulière portée aux élèves et des incitations directes à participer sont évoquées afin de contrer le risque d'une faible stimulation et d'un effet Pygmalion (Rosenthal et al., 1978). Certaines propositions vont également dans le sens du développement de l'autonomie des élèves, notamment au travers de la réalisation des devoirs à domicile. Le recours à une aide permettant d'accompagner les élèves dans ces tâches est évoqué, ainsi que la nature de celles-ci pour répondre à un objectif d'autonomisation. Nous notons pour notre part qu'il serait indispensable d'interroger le rôle des devoirs à domicile dans le renforcement des inégalités et de développer des pratiques conformes au cadre légal posé par la LEO et le RLEO<sup>35</sup>, tout en accompagnant l'élève et l'implication parentale.

Il est intéressant également de relever quelques propositions plus générales jugées favorables aux élèves issus de la migration bien que n'étant pas centrées sur eux spécifiquement. Les apports de la formation en enseignement primaire suivie semblent mobilisés dans ces pistes pédagogiques. Un enseignement explicite, visant la clarté des consignes et des objectifs visés, est notamment mis en évidence en lien avec le souci de favoriser une meilleure réussite éducative des élèves issus de la migration, ce qui rejoint les constats concernant l'efficacité de cette approche pour les élèves les plus fragiles mis en évidence par exemple par Gauthier, Bissonette et Richard (2007). Une autre proposition est celle de la différenciation pédagogique. Les futurs enseignants et jeunes enseignants issus de la migration avec qui nous

---

<sup>35</sup> Loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire du 07.06.2011 [400.02], voir en particulier l'article 73. Règlement d'application de la loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire du 02.07.2012 [400.02.1], voir en particulier l'article 59.

nous sommes entretenu manquent cependant encore d'expérience et se contentent de considérations plutôt théoriques sur ces pistes impliquant les pratiques pédagogiques.

Nous avons constaté, de leur part des enseignants issus de la migration, une grande sensibilité et une capacité importante à détecter l'expression de stéréotypes et de préjugés ainsi que des manifestations de discrimination caractérisant la scolarité de ces élèves au sein de l'institution scolaire. Si leur vécu et le regard porté sur ces phénomènes sont pertinents pour contribuer à la compréhension de leur genèse et de la persistance des inégalités scolaires touchant les élèves issus de la migration, les pistes évoquées s'avèrent cohérentes avec les constats réalisés et pertinentes avec la recherche en la matière en regard des défis à relever. Fort de ces constats, il nous est possible de relever le potentiel important que représentent les enseignants issus de la migration pour la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration. Nous souhaitons cependant également mettre en évidence l'importance que leur rôle ne soit pas limité à cela au sein de l'école.

Dans le contexte suisse et vaudois, la plupart des enseignants du primaire issus de la migration sont issus de la deuxième génération de migration et/ou ont effectué leur formation à l'enseignement dans leur pays d'accueil. Si cela les soustrait partiellement aux difficultés d'intégration sociale et professionnelle qui touchent leurs homologues dans d'autres contextes privilégiant l'immigration d'enseignants formés dans leur pays d'origine, cela leur confère également une légitimité a priori plus importante pour intervenir professionnellement dans des contextes variés. Dans la perspective du développement d'une école à visée inclusive, et tenant compte de l'augmentation inexorable des formes de diversité des élèves dans les classes, leur présence au sein des établissements et leurs qualités humaines et professionnelles inhérentes à leur parcours personnel sont à même de jouer un rôle important dans l'instauration d'un climat scolaire favorable à la réussite et éducative de l'ensemble des élèves. Il convient donc, de notre point de vue, de considérer que le lien de certains enseignants avec la migration est une des formes de l'hétérogénéité grandissante au sein du corps enseignant, elle-même constitutive de la diversité au sein de l'école. Elle participe à cette richesse et favorise sans doute une réponse plus adéquate de l'institution scolaire aux besoins de ses usagers, élèves et parents.

Bien que nous constatons une sous-représentation de ces enseignants par rapport aux chiffres faisant état de la diversité culturelle dans les classes, nous ne voyons cependant pas l'intérêt, dans le contexte considéré, d'appliquer une politique active de formation ou de recrutement d'enseignants issus de la migration. L'intérêt grandissant pour la profession au sein de cette population est démontré par la progression régulière de sa présence dans les rangs des étudiants et dans les établissements, et nous considérons que la tendance va se poursuivre.

Une partie des données recueillies, dont certaines n'ont pas été traitées prioritairement ici, font cependant état d'une très faible prise en compte de la richesse que peuvent constituer les langues et cultures des futurs enseignants issus de la migration dans le cadre de leur formation initiale. Nous pensons que leur regard sur la diversité des élèves et la sensibilité qu'ils démontrent en ce qui concerne les mécanismes de discrimination présents au sein de l'institution scolaire devrait faire l'objet d'une valorisation particulière au sein de la formation des enseignants. Il convient cependant d'éviter toute récupération démagogique ou toute institutionnalisation de ces apports, au risque d'en voir les potentiels effets positifs pour une école plus inclusive et plus égalitaire anéantis.

## Limites de la recherche

Nous avons conscience de limites à notre recherche et de la perspective de prolongements que ces limites impliquent. Tout d'abord, notre recherche ne s'intéresse qu'à une seule institution de formation des enseignants, donc à une population limitée et présentant des caractéristiques communes importantes notamment en termes d'influence exercée par le suivi d'un cursus professionnalisant identique et une culture d'établissement spécifique. Ce choix peut se justifier au regard de la difficulté posée par la diversité des plans d'études et des dispositifs de formation qui cohabitent sur le territoire suisse malgré des tentatives d'harmonisation. L'intérêt pour un cursus de formation unique a également pour effet de réunir au sein de notre échantillon une majorité d'étudiants qui partagent l'expérience d'un parcours scolaire au sein du même système éducatif, en l'occurrence vaudois. Les effets d'une politique locale sont donc perceptibles, bien qu'ils soient nuancés par la présence d'étudiants issus de la première génération de migration ou de quelques étudiants ayant réalisé le début de scolarité dans un canton voisin. Ces effets pourraient paraître anecdotiques dans un autre état, davantage centralisé. Ils sont cependant à prendre en compte dans ce contexte particulier où le rapport Education en Suisse 2023 (CSRE, 2023) met en évidence la baisse de performance scolaire des élèves lors d'un changement de canton durant leur scolarité obligatoire. Le souci de maîtriser certaines variables peut donc justifier notre choix de départ quant à l'échantillon. Une autre option aurait sans conteste rendu plus complexe notre volonté de dégager des tendances mais se serait avérée plus riche. Le souci de chaque institution de formation de proposer une formation répondant aux critères de la Conférence suisse des chefs de département de l'instruction publique (CDIP) reconnue sur le plan national pourrait constituer une base commune et permettre un élargissement de la recherche à d'autres cantons et régions linguistiques, dans une visée comparatiste.

Une autre limite est liée à notre appartenance à l'institution de formation dans laquelle se situe la recherche. Conscient des biais que pouvait induire ce choix initial qui a eu pour effet positif de faciliter notre accès au terrain, nous avons mené une réflexion approfondie portant sur la conscientisation de notre posture de chercheur, et aux biais qui pouvaient être induits par cette double identité de chercheur et de formateur au sein de la même organisation. La précaution la plus visible a consisté à ne pas lancer d'appel à participation auprès de cohortes d'étudiants concernés par nos activités de formateur et donc d'évaluateur. Malgré ces précautions, et malgré la richesse des données recueillies qui montrent une réelle confiance accordée qui a permis de livrer des éléments critiques, nous sommes conscient que certains répondants ont été davantage influencés que d'autres par le souci de désirabilité sociale.

En lien avec la limite précédente, la méthode d'appel à participation (envoi d'une information quant à la population recherchée et d'une invitation à manifester son intérêt pour la recherche à l'ensemble d'une cohorte) est problématique. A une exception près, ce procédé a amené des marques d'intérêt de la part de personnes caractérisées par une assumption certaine de leurs origines, une ouverture à aborder les sujets proposés et une acculturation faisant cohabiter culture d'origine et culture du pays d'accueil. Tous montrent des signes clairs de résilience et d'un processus d'acculturation bien élaboré. Il aurait été intéressant d'avoir davantage de répondants moins ouverts à aborder les questions de processus de construction identitaires et davantage enclins à dissimuler leurs origines. Nous n'écartons pas la probabilité

que notre démarche ait pu être interprétée par certaines personnes comme du voyeurisme ou perçue comme un risque de jugement ou de stigmatisation de notre part. Ceci nous amène également à évoquer le biais inévitable provoqué par notre identité. En tant que formateur, appartenant à la population majoritaire, de genre masculin, enquêtant au sein d'une population estudiantine issue de la migration et majoritairement féminine, nous incarnons involontairement un statut d'autorité et une forme de « privilège blanc ».

Se pose dès lors la question de la légitimité du chercheur à intervenir pour récolter des données et à les analyser dans certains contextes. Nous n'estimons pas qu'une expérience personnelle de la migration soit nécessaire pour porter un regard scientifique sur les phénomènes migratoires. Peut-être même que notre regard plus extérieur a contribué à échapper à certaines tentations militantes et au maintien d'une distance entre le chercheur et son objet de recherche. Une posture réflexive questionnant notamment les dimensions éthiques de notre démarche est cependant indispensable dans le contexte de recherche que nous avons choisi.

En dépit des limites évoquées, sans doute y en a-t-il d'autres, et grâce à une approche sensible et respectueuse des personnes rencontrées et des sujets abordés, nous souhaitons avoir contribué à apporter une connaissance fine et désessentialisée de caractéristiques des parcours biographique et de formation d'enseignants issus de la migration. Nous espérons avoir pu mettre en évidence les apports de cette expérience particulière pour le développement de pratiques pédagogiques visant une meilleure réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration.

## Perspectives de prolongements

Nous pouvons enfin évoquer quelques prolongements qui nous sembleraient pertinents afin de compléter cette recherche.

Tout d'abord il nous paraîtrait intéressant d'élargir l'échantillon à une population de futurs enseignants non issus de la migration, ce qui permettrait potentiellement de mettre en évidence des différences de perception mais également d'établir des comparaisons par exemple en matière de sensibilité aux stéréotypes et préjugés, et à la formation des formes de discrimination concernant les élèves issus de la migration.

Une deuxième forme de prolongement concernerait également l'élargissement de l'échantillon. Elle pourrait prendre la forme d'un complément quantitatif à cette recherche qualitative. Il s'agirait dès lors de corriger certaines limites qui ont été relevées en cherchant à atteindre un plus grand nombre de futurs enseignants issus de la migration, dans davantage d'institutions de formation, notamment ceux qui se montrent plus critiques par rapport au système éducatif ou qui montrent d'autres vécus du processus de développement identitaire. Enfin, cette recherche est circonscrite dans le temps et à quelques exceptions près, les rencontres avec les participants se sont limitées à un unique entretien. Un suivi longitudinal plus important serait à même de livrer des informations intéressantes sur l'évolution de l'identité professionnelle, mais également sur la légitimité perçue, la confiance accordée, l'évolution du projet professionnel. Il permettrait également un retour sur les pistes pédagogiques évoquées en évoquant leur pertinence, leur persistance dans le temps, leur réalisme et leur efficacité.

# Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (1997a). Du bon usage des malentendus culturels : Pour une pragmatique de la culturalité. *Revue suisse de sociologie*, 23(2), 375-388.

Abdallah-Pretceille, M. (1997b). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.

Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>

Achinstein, B., & Aguirre, J. (2008). Cultural Match or Culturally Suspect : How New Teachers of Color Negotiate Sociocultural Challenges in the Classroom. *Teachers College Record*, 110(8), 1505-1540.

Akbaba, Y., Bräu, K., & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen. In *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund : Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (p. 37-58). Waxmann Verlag Münster.

Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : Entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.

Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen : Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 250-266.

Allen, A. L. (1990). On being a role model. *Berkeley Women's LJ*, 6, 22.

Ambühl, H. (2010). Formation des enseignantes et enseignants : Où en est-on des objectifs de la tertiarisation ? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Éds.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (p. 14-22). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Ambühl, H., & Stadelmann, W. (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (Conférence Bilan 30B; Etudes et rapports). CDIP.

Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, 3, 30-39.

Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. [Rapport de recherche]. Fonds de recherche Société et culture Québec.

Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(2), 119-135.

Archambault, J., & Harnois, L. (2010). *La justice sociale en éducation : Les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle*. Document présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ayadi, K., & Brée, J. (2010). Le rôle des interactions au sein de la famille dans la construction du répertoire alimentaire chez l'enfant. Une approche mésosystémique. *Management Avenir*, 7, 195-214.

Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants : Un véritable potentiel*. Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Baeriswyl, F. (2015). Équité et discrimination lors de l'entrée dans le degré secondaire I : comparaison entre divers modèles de sélection. In A. Haenni Hoti (Éd.), *Équité—Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Balibar, É. (2007). Le retour de la race. *Mouvements*, 2, 162-171.

Bauer, S., & Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-25.

Baumberger, B., Lischer, R., Moulin, J., Doudin, P., & Martin, D. (2007). Intégration ou séparation des élèves étrangers : Comparaison entre réalité et perceptions. *Pédagogie spécialisée*, 3, 27-32.

Beauchemin, C., Hamel, C., & Simon, P. (Éds.). (2015). *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France*. Inéd éditions.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment : An ecological integration. *American psychologist*, 35(4), 320.

Ben Ayed, C. (2023, 15 juin). En matière de discrimination, l'école ne peut être tenue à l'écart. *Mediapart*. <https://www.mediapart.fr/journal/france/150623/choukri-ben-ayed-en-matiere-de-discrimination-l-ecole-ne-peut-etre-tenue-l-ecart#:~:text=L%27école%20discrimine%2Dt%2D,du%20droit%20à%20l%27éducation>

Benghali Daeppen, K. (2019). *Etat de situation sur les devoirs surveillés et les devoirs à domicile dans le canton de Vaud. Enquête auprès des directions d'établissement*. URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques).

Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://orfee.hepl.ch/>

- Bertschy, K., Böni, E., & Thomas, M. (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol des résultats de la recherche longitudinale TREE mie à jour 2007*. TREE.
- Bessone, M. (2018a). Race et ethnicité. In P. Savidan (Éd.), *Dictionnaire des inégalités et de la justice sociale*, 1379-1385. Presses Universitaires de France.
- Bessone, M. (2018b). Racisme et antiracisme. In P. Savidan (Éd.), *Dictionnaire des inégalités et de la justice sociale*, 1386-1392. Presses Universitaires de France.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006). *L'entretien*. Armand Colin.
- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Blaya, C. (2010a). Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales*, 5, 46-54.
- Blaya, C. (2010b). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Boeck.
- Boltanski, L. (2014). Croissance des inégalités, effacement des classes sociales. In F. Dubet (Éd.), *Inégalités et justice sociale* (La Découverte, p. 25-47).
- Bolzman, C., Felder, A., & Fernandez, A. (2018). Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : Logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples. *Raisons éducatives*, 1, 249-275.
- Bolzman, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003a). Que sont-ils devenus ? Le processus d'insertion des adultes issus de la migration. *Les migrations et la Suisse*, 79-100.
- Bolzman, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003b). *Secondos-Secondas : Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Editions Seismo.
- Bossuroy, M., & Jouve, P. (2021). Les enfants qui jouent le rôle d'interprète pour leurs parents : De la parentification à la parentalisation. *Dialogue*, 233(3), 175-193.
- Bouchard, J.-M. (2002). Partenariat et agir communicationnel. *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*. Les Editions Logiques, 115-130.
- Bouloudani, M. (2019). *Les défis de l'acculturation*. L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation*



*permanente*, 3(136), 101-109.

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : Recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 11-33.

Brasselet, C., & Guerrien, A. (2019). Rôle médiateur du sentiment de compétence dans la relation entre orientation choisie ou subie et motivation scolaire chez les élèves au niveau secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 51(1), 70-81.

Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y., & Rotter, C. (Éds.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Waxmann Verlag.

Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2, 208-217.

Brinbaum, Y., Chauvel, S., & Tenret, É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations Société*, (147-148), 97-110. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/migra.147.0097>

Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Le sentiment de discrimination des descendants d'immigrés : Reflet d'une orientation contrariée et d'un chômage persistant. *Agora débats/jeunesses*, (2), 7-20.

Brinbaum, Y., Moguerou, L., & Primon, J.-L. (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. *Insee Références Immigrés et descendants d'immigrés en France*, 43-59.

Brinbaum, Y., Moguérrou, L., & Primon, J.-L. (2015). Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM (Chapitre 6). In *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, 175-202.

Brinbaum, Y., & Primon, J. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistique*, 464, 215-243.

Brinbaum, Y., & Primon, J.-L. (2016). Expériences des discriminations à l'école des jeunes descendants d'immigrés d'après l'enquête Trajectoires et Origines (TeO). *La France des inégalités. Réalités et perceptions*, 39-52.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle «Processus-Personne-Contexte-Temps» dans la recherche en psychologie du développement : Principes, applications et implications. In R. Tessier & G. M. Tarabulsky (Éds.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, 9-59. Presses de l'Université du Québec.

Bronner, G., & Géhin, É. (2017). Les prophéties autoréalisatrices de la sociologie déterministe. *Le débat*, (5), 132-136.

Broyon, M. A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : Une insertion comme les autres ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 21, 39-58.

Broyon, M. A., & Changkakoti, N. (2014). Des enseignants de familles venues d'ailleurs : Plus value de sens pour qui et à quelles conditions. In *Éducation à la diversité, décalage, impensés, avancée*, 102-120. L'Harmattan.

Buisson-Fenet, H., & Landrier, S. (2008). Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. *Éducation et sociétés*, 1, 67-80.

Bynner, J. (1999). *Risques et résultats de l'exclusion sociale ce que montrent les données longitudinales*. Report, OCDE.

Carré, P., & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 269-289. Dunod.

Cattacin, S., Fibbi, R., & Wanner, P. (2016). La nouvelle seconde génération. Introduction au numéro spécial. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 208-217.

CDHEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche*.

Cesbron, F. (2014). *Les enseignants liés aux immigrations et transmission du cadre culturel de l'école publique française dans le bassin creillois entre 2003 et 2007* [Thèse de doctorat, Université d'Amiens]. <https://www.theses.fr/>

Chamberland, M., Bourassa, B., & Le Bossé, Y. (2017). Bien-être, développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et apprentissage tout au long de la vie. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 65-79.

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.

Changkakoti, N., & Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : Tensions entre culture professionnelle et personnelle. Le cas de la Suisse romande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 99-110.

Changkakoti, N., & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants"* *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*, 16-38.

Charles, F. (2012). Les différents types de socialisation à l'oeuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves*, 17-40.

Charles, F., & Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations : Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école : Étude comparative*. Sudel.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.

Chauvel, L. (2001). Le retour des classes sociales? *Revue de l'OFCE*, 4, 315-359.

Chauvel, L. (2004). L'école et la déstabilisation des classes moyennes. *Éducation et sociétés*, 14(2), 101-118. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.014.0101>

Chauvel, L., Lambert, A., Merllié, D., & Milewski, F. (2019). *Les mutations de la société française*. La Découverte.

Chicha-Pontbriand, M.-T. (1989). *Discrimination systémique : Fondement et méthodologie des programmes d'accès à l'égalité en emploi*.

Cicchetti, D., & Garnezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and psychopathology*, 5(4), 497-502.

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

Colliot-Thélène, C. (2014). *La sociologie de Max Weber*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-sociologie-de-max-weber--9782707178251.htm>

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, 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'éducation familiale*, 44(2), 45-65.

Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2002). Origine sociale et égalité des chances. In *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes—Rapport national de l'enquête PISA 2000*, 88-109. OFS/CDIP.

CSRE. (2023). *L'éducation en Suisse—Rapport 2023*. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

De Rudder, V. (2000). Racisme adjectivé. *Pluriel-recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°6-7 Années 1998-1999, 114-121.

De Rudder, V., Poiret, C., & Vourc'h, F. (2000). *L'Inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-inegalite-raciste--9782130508861.htm>

Debarbieux, E. (2015). Du «climat scolaire» : Définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-27.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., & Ortega Ruiz, R. (2012). *Le «Climat scolaire» : Définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : Un exemple genevois. *Education et sociétés*, 2, 139-153.

Delévaux, O. (2021). La perception des inégalités et la promotion de la justice sociale par de futur-es enseignant-es issu-es de la migration. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 78-96.

Delévaux, O., & Hascoët, M. (2022). *Statuts migratoires et insertions professionnelles différenciés : Une recherche sur les enseignant·e·s novices en Suisse romande et au Tessin*. [Communication]. 9e colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5751>

Denécheau, B. (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://www.theses.fr/>

Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208.

Deslandes, R., Rousseau, N., & Fournier, H. (2007). La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER. *Education et francophonie*, 25(1), 216-226.

Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.

Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société*, 1, 33-46.

Dierkens, C. (2007). Résilience et formation d'enseignants : Quatre parcours d'étudiants futurs instituteurs. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Éds.), *Ecole et résilience* (Odile Jacob, p. 199-225).

Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27.

Druez, E. (2016). Réussite, racisme et discrimination scolaires. *Terrains travaux*, 2, 21-41.

Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, 17-34.

Dubet, F. (2012). Classes sociales et description de la société. *Revue française de socio-économie*, 2, 259-264.

- Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*. Seuil.
- Dubet, F. (2017). Penser les inégalités scolaires. In *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, 17-34. PUF Paris.
- Dubet, F., Macé, E., Cousin, O., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Seuil.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité pour l'école? *Swiss Journal of Educational Research*, 23(2), 321-338.
- Duru-Bellat, M. (2011). La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie ? *Sociologie*, 2(2), 185-200. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/socio.022.0185>
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience : Analysis of the concept. *Archives of psychiatric nursing*, 10(5), 276-282.
- Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Éds.), *Ecole et résilience*, 227-250. Odile Jacob.
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires:«Que sais-je?» n° 3985*. Que sais-je.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse : Modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 218-244.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Note de Veille de l'institut français de l'éducation*, 24.
- Fibbi, R. (2006). Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en suisse. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 94, 45-58.
- Fibbi, R., Kaya, B., & Piguet, E. (2003). *Le passeport ou le diplôme? : Étude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration*. Université de Neuchâtel.
- Fischer, Gerhard Ortega, S., & Schubert, F. (2015). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2013 sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s*. Office fédéral de la statistique.
- Fischer, P., Boughaba, Y., & Gerhard Ortega, S. (2017). *Conditions d'études et de vie dans la hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2016 sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s*. Office fédéral de la statistique.

Fischer, P., Boughaba, Y., & Meffre, V. (2021). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2020 sur la situation sociale et économique des étudiantes et des étudiants*. Office fédéral de la statistique.

Forquin, J.-C. (2001). Formation fondamentale et culture scolaire. *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Les Éditions Logiques.

Forquin, J.-C. (2004). Ecole et culture. *EPS et Société Infos*, 26, 4-7.

Forsé, M. (2014). Une comparaison internationale à propos des principes de justice sociale. In *Inégalités et justice sociale* (p. 108-129). La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/inegalites-et-justice-sociale--9782707178428-p-108.htm>

Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1, 152-164.

Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, trad. E. Ferrarese. La Découverte.

Galland, O. (Éd.). (2016). *La France des inégalités : Réalités et perceptions*. Presses de l'université Paris-Sorbonne.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite*.

Girinshuti, C. (2017). Le choix du métier. Typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 79-88.

Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : Carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Editions Alphil Presses universitaires suisses.

Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! *Informations sociales*, 5, 74-85.

Goffman, E. (1975). *Stigmate*, trad. A. Kihm. Editions de minuit.

Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 215-236.

Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent? *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 289-308.

Gomolla, M. (2006). Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities : A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 46-59.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3ème). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Groulx, L.-H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : Essai de typologie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 25(2), 317-339.

Haenni Hoti, A. (2015). Egalité des chances et gestion de la diversité culturelle à l'école. In A. Haenni Hoti (Éd.), *Équité-discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif : Migration et origine sociale*, 89-99. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque* (Vol. 29B). CDIP.

Hascoët, M., & Delévaux, O. (2022). *Reproduction sociale chez les enseignant·e·s issu·e·s de la migration : Quelle réalité ?* [Communication]. Congrès annuel de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5984>

Hasse, R., & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (p. 883-899). Springer.

Hutmacher, W. (1995). Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés? In E. Poggia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Éds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse : Être migrant II*, 107-136. P. Lang.

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 5-52.

Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.

Jabouin, S., & Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74.

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : Des déterminants communs aux trajectoires multiples. In G. Brandibas & R. Fourasté (Éds.), *Les Accidentés de l'école*. L'Harmattan.

Jaquet, C. (2014). *Les transclasses, ou la non-reproduction*. PUF.

Jaquet, C. (2018). Transclasse. In P. Savidan (Éd.), *Dictionnaire des inégalités et de la justice sociale*, 1592-1597. Presses Universitaires de France.

Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.

Julius, H., & Prater, M. A. (1996). Resilienz. *Sonderpädagogik*, 26, 228-235.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 1, 69-86.

Kadri, A., & Rio, F. (2007). Les hussards multicolores de la République. Enseignants issus des immigrations. *Hommes & Migrations*, 1266(1), 34-47.

Kalubi, J.-C., & Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : Une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591.

Kanouté, F. (2003). *L'interculturel en classe*. 7(07), 2012.

Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A., & Gruhn, M. (2013). Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, 69-83.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Keller, R. (2011). Comprendre, ou bien la mort ! Réflexion sur une question de base de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 17-29.

Kristensen, E. (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration*. Office fédéral de la statistique.

Kristensen, E., Rausa, F., & Heiniger, M. (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration*.

Kronig, W. (2003). Éléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire. In S. Rosenberg, R. Lischer, W. Kronig, M. Nicolet, A. Bürli, P. Schmid, & R. B. Bühlmann, *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires*, 24-33. CDIP.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs : Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (Vol. 32). Haupt Verlag AG.

Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, 218-330. Presses universitaires de Lyon.



- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Revue Ville-École-Intégration*, 114, 104-109.
- Lambert, A. (2010). Le comblement inachevé des écarts sociaux. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 106-124.
- Lamont, M., Silva, G. M., Welburn, J., Guetzkow, J., Mizrachi, N., Herzog, H., & Reis, E. (2018). *Getting respect*. Princeton University Press.
- Lanfranchi, A., Gruber, J., & Gay, D. (2003). *Succès scolaire des enfants d'immigrés : Effets des espaces transitoires destinés à la petite enfance*.
- Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants : Nouvelles perspectives de recherche critiques. *Initio*, 6(1), 75-94.
- Lenoël, A. (2023). Immigration, intégration économique et marché du travail—Session coordonnée par le département DYNAMICS. *Dossier « Conférence internationale Travail en migration / Migration at work », De Facto Actu*.  
<https://www.icmigrations.cnrs.fr/2023/07/05/defacto-actu-002-06/>
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Race et histoire*. Gallimard.
- Lischer, R. (2003). Intégration réussie des étrangers ? – La réponse des statistiques. Les enfants et adolescents étrangers dans le système suisse d'éducation et de formation. *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires. Convegno 2002 : rapport final*, 11-23.
- Lorcerie, F. (2019). Pour une approche intersectionnelle à l'École. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 159-165.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher : A sociological study* (2<sup>e</sup> éd.). University of Chicago Press.
- Luttway, D. (2017). Portrait du transclasse en passager clandestin. *Sigila*, 2, 43-50.
- Manço, A. (2006). *Processus identitaires et intégration : Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*. L'Harmattan.
- Manço, A. (2012). *Appropriation du français par les migrants : Rôles des actions culturelles*. L'Harmattan.
- Martineau, S., & Vallerand, A. (2007). Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)*, Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php).
- Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison*. La découverte.
- Mercklé, P. (2005). Une sociologie des irrégularités sociales est-elle possible? *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, 142 (Déc. 2005), 22-29.

- Meyer, T. (2009). On ne prête qu'aux riches : L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Éds.), *Rapport social 2008. La Suisse mesurée et comparée*. Seismo, 60-81.
- Moguéro, L., Brinbaum, Y., & Primon, L. (2015). Les ressources scolaires des immigrés à la croisée des histoires migratoires et familiales. *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Ined, Grandes Enquêtes, 147-174.
- Moguéro, L., & Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses. *Informations sociales*, 5, 84-92.
- Morrisette, J., & Audet, G. (2018). L'école à l'épreuve de la diversité ethnoculturelle de son personnel : Regards compréhensifs croisés. *Alterstice*, 8(2), 5-12.
- Moser, U. (2002). La diversité à l'école : Un défi et une chance. In *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes—Rapport national de l'enquête PISA 2000*. OFS/CDIP.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Éds.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 49-72. Presses de l'Université Laval.
- Nabirire, M. (2017). *Introduction à la pensée de John Rawls : Sur l'idée d'inégalités justes*. Connaissances et savoirs.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system : A literature review. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463.
- Oesch, D., & Murphy, E. (2017). La classe moyenne n'est pas en déclin, mais en croissance. L'évolution de la structure des emplois en Suisse depuis 1970. *Social Change in Switzerland*, 12, 1-13.
- Ogay, T. (2011). Réussir à l'école : Le piège de l'égalité des chances. *Universitas*, 17-18.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. In *Anthropologies de l'interculturalité*, 47-71. L'Harmattan.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5e éd., 269-357. Armand Colin; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-269.htm>

Payet, J.-P. (2003). Ecole et immigration. Un bilan des travaux (1996–2002), un programme de recherche (1). *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 135, 103-122.

Peretti-Ndiaye, M. (2016). Race, racism, racialisation : Que nous disent les discours? *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 54-1, 103-128.

Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : Le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (Éd.), *Tisser des liens pour apprendre*, 90-107. Retz.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 1(1), 85-96.

Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 229-251.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. puf.

Perrenoud, P. (2005). Différencier : Un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2, 34.

Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., & Burge, B. (Éds.). (2004). *Joining society, Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge University Press.

Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1), 39-53.

Poglia, E., & Molo, C. (2007). Le choix des études universitaires : Sciences sociales plutôt que sciences exactes et techniques? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(1), 125-150.

Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation : Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science*, 530(1), 74-96.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : Un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.

Pourtois, H. (2006). *Pertinence et limites du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire*. Chaire Hoover d'éthique économique et sociale, Université catholique de Louvain.

Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (2008). *Théories de l'ethnicité*. Presses universitaires de France.

Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annu. Rev. Sociol.*, 32, 299-328.

Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice* (trad. C.Audard). Points.

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 3, 58-65.

Rosenberg, S. (2003). Un problème qui depuis longtemps attend sa solution. *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires. Convegno 2002 : rapport final*, 7-10.

Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P., & Bühlmann, R. B. (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires. Convegno 2002, rapport final*. CDIP.

Rosenthal, R. A., Jacobson, L., Audebert, S., & Rickards, Y. (1978). *Pygmalion à l'école : L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.

Rotter, C., & Schlickum, C. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand : Fortschreibung einer Differenzmarkierung. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, 59-68.

Roux, N. (2018). Lire Bourdieu au fil des déclassements. *Geneses*, 3, 161-168.

Sahrai, D. (2015). Egalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. A. Haenni Hoti (éd.), *Équité–Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif: migration et origine sociale*, 51-63.

Sala Pala, V. (2007). La politique du logement social est-elle raciste ? Le cas marseillais. *Faire-Savoirs: Sciences de l'Homme et de la Société en Provence-Alpes-Côte d'Azur*, 6, 25-36.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.

Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Presses Universitaires de France.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.

Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Université de Genève, FPSE.

Spieß Hildi, C., Häfeli, K., & Rüesch, P. (2006). *Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter*. Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797-811.

Suter, C., Perrenoud, S., Levy, R., Kuhn, U., Joye, D., & Gazareth, P. (Éds.). (2009). *Rapport social 2008, la Suisse mesurée et comparée*. Seismo.

Taguieff, P.-A. (1988). Les métamorphoses du racisme. *Hommes & Migrations*, 1114(1), 114-129.

Tap, P., & Vinay, A. (2000). Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence. In *Le parent éducateur*, 85-158. Presses Universitaires de France.

Terrisse, B., Larivée, S. J., & Blain, F. (2008). Familles, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Éds.), *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association*, 51-73. De Boeck.

Terrisse, B., & Larose, F. (2001). La résilience : Facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 14, 129-172.

Terrisse, B., & Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente : Facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Éds.), *École et résilience*, 47-83. Odile Jacob.

Thélot, C., & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et statistique*, 334, 3-32.

Tillmann, R. (2010). Une société de classes moyennes ? Le cas de la société suisse contemporaine. *Sociologie*, 1(2), 253-271.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse [Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs]. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 89-119.

Uehlinger, C. (2014). Qu'est-ce que la culture ? L'intégration ? Retour sur les concepts. In Commission suisse pour l'UNESCO (Éd.), *Intégration, aspects et éléments constitutifs d'un travail d'intégration de bonne qualité dans le domaine de la petite enfance*, 8-10.

Van Doosselaere, S., Pinilla, S., & Verdonck, D. (2015). « L'auto-discrimination » : Un obstacle supplémentaire dans la quête d'un emploi pour les jeunes issus de l'immigration [Rapport de recherche]. Fondation Roi Baudoin.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 3, 69-95.

Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France. Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-ecole-de-la-peripherie--9782130594482.htm>

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (Quatrième édition). ESF éditeur.

Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force : An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : Un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, 2, 2-20.

Wanner, P. (2022). La mobilité éducative des Secondos en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 30. <https://doi.org/10.22019/SC-2022-00003>

Wanner, P., Neubauer, A., & Moret, J. (2002). *Caractéristiques de vie et d'intégration des populations issues de l'immigration. Une analyse des données du Panel suisse des ménages 1999-2000* (Rapport de recherche 24). Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : Éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui pour demain : l'apport des méthodes qualitatives. Recherches qualitatives, Hors série*, 10, 47-70.

Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. La Découverte.

Wieviorka, M. (2013). *La démocratie à l'épreuve : Nationalisme, populisme, ethnicité*. La Découverte.

Wolter, S. C., & Zumbuehl, M. (2017). *The Native-Migrant Gap in the Progression into and through Upper-Secondary Education*. University of Zurich, Department of Business Administration (IBW).

Zahner, C. & al. (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes—Rapport national de l'enquête PISA 2000*. OFS/CDIP.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.

Zakhartchouk, J.-M. (2005). *L'enseignant, un passeur culturel* [Communication] 3e rencontre Nationale Cdi-Doc, Bordeaux.

# Annexes

- Appel à participation
- Canevas d'entretien I
- Canevas d'entretien II
- Autorisation d'accès au terrain
- Formulaire de consentement
- Message aux directions d'établissements
- Décision 190 du DFJC (réalisation de recherches scientifiques sur le système scolaire)
- Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques

(Transmis par courriel à l'ensemble des étudiants de 3<sup>ème</sup> année du Bachelor en enseignement primaire en automne 2019 et 2020)

Madame, Monsieur.

Je suis professeur HEP associé, membre de l'UER Pédagogie spécialisée et collaborateur scientifique à la filière BP, et je réalise un doctorat intitulé « Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants issus de la migration, impacts sur le choix du métier et sa pratique ». J'ai eu l'occasion d'en faire brièvement mention lors d'une séance d'information organisée par la filière BP ce printemps.

**Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse aux futur·e·s enseignant·e·s du primaire issu·e·s de la migration. J'entends par là des étudiant·e·s HEP né·e·s en Suisse de parents migrants ou ayant elles-mêmes ou eux-mêmes migré et accompli une partie de leur scolarité en Suisse. Mon souhait est de mettre en évidence et de valoriser des facteurs ayant participé à ce parcours de formation et à ce choix professionnel.**

**Je souhaite réaliser des entretiens durant cette année académique avec les étudiant·e·s BP de troisième année correspondant à cette définition.**

L'entretien portera sur les aspects biographiques et migratoires, le parcours de formation, les raisons du choix de formation à l'enseignement, choix professionnel, la perception de ce choix par l'entourage, ainsi que sur la perception de l'éventuelle plus-value de ces différentes dimensions pour l'enseignement.

Toutes les données recueillies seront traitées de manière totalement confidentielle.

Je vous remercie de bien vouloir manifester votre intérêt en répondant à ce courriel à l'adresse [olivier.delevaux@hepl.ch](mailto:olivier.delevaux@hepl.ch). Je vous contacterai alors personnellement pour fixer un rendez-vous à la HEP pour un entretien enregistré d'environ 45-60 minutes.

Je vous remercie pour l'attention portée à mon message et, en espérant avoir suscité votre envie de contribuer à ma recherche, je vous souhaite un excellent début d'année académique.

Avec mes meilleures salutations,

Olivier Delévaux



(La première page précisant les objectifs de la recherche et l'utilisation des données a fait office de formulaire de consentement)

**Parcours biographique et scolaire de futur·e·s enseignant·e·s issu·e·s de la migration, impacts sur le choix du métier et sa pratique**

**Canevas d'entretien**

Mon activité de formateur d'enseignant·e·s me fait rencontrer régulièrement des étudiant·e·s issu·e·s de la migration. La multiplicité des parcours antérieurs, notamment en lien avec les langues et cultures d'origine et l'histoire migratoire familiale, participe à l'augmentation de l'hétérogénéité du public accueilli à la HEP et m'intéresse particulièrement.

La recherche s'inscrit dans un projet de thèse doctorale et est en lien avec la scolarité des personnes issues de la migration. Dans un souci de mise en évidence de facteurs de protection, je souhaite m'intéresser aux étudiants HEP issus de la migration qui ont accompli un parcours scolaire caractérisé par la réussite et qui ont fait le choix de devenir à leur tour enseignants.

L'identification de facteurs internes ou externes au système scolaire et la considération de caractéristiques personnelles qui ont contribué à la réussite de la scolarité et au choix de la formation en enseignement seront au centre de la recherche. J'envisage également de m'intéresser à la manière dont les caractéristiques individuelles liées au vécu migratoire sont réinvesties dans la pratique professionnelle de ces personnes soit dans le cadre des stages en troisième année de formation, soit durant la première année d'enseignement.

L'entretien vise à recueillir des informations sur le parcours de vie et de formation de futur·e·s enseignant·e·s primaires, étudiant·e·s de troisième année du Bachelor primaire à la HEP Vaud et sur les raisons de ce choix professionnel.

Il est enregistré et sera retranscrit dans le but d'effectuer une analyse thématique des données recueillies

Toutes les données seront anonymisées et traitées confidentiellement. Les enregistrements seront détruits au terme de la recherche.

Prénom :

Nom :

Date :

### **I. Histoire migratoire familiale**

1. Pouvez-vous me parler de votre histoire migratoire familiale ?
  - a. Quel est votre/vos pays d'origine ?
  - b. Quelle est / quelles sont votre/vos nationalité(s)
  - c. Si Suisse, a-t-elle été acquise par naturalisation ? Par qui, à quel moment ?
  - d. Quelle est votre langue maternelle
    - Si différente du français, quelles langues étaient parlées à la maison
2. Etes-vous née en Suisse, ou à quel âge êtes-vous venue ?
  - a. Si vous êtes née en Suisse, est-ce que ce sont vos parents qui ont immigré ?
  - b. Quelles sont les causes de l'immigration en Suisse ?  
(poser la question du regroupement familial)
3. Quelle est (quelles sont) la/les nationalité-s de vos parents ? (si pas évoqué en Q1)
  - a. Dans quel pays est né votre père ?
  - b. Dans quel pays est née votre mère ?

---

### **II. Parcours scolaire, parcours de formation**

4. Pouvez-vous me parler de votre parcours de scolarité/de formation jusqu'à la HEP ?  
(Ecoles suivies, type de classes, éventuelles formations déjà achevées...)
5. Comment qualifieriez-vous le rapport de vos parents vis-à-vis de l'institution scolaire ?
6. Comment qualifieriez-vous votre rapport avec l'institution scolaire ?
7. Quels sont les éléments qui ont joué un rôle dans la réussite de votre parcours de formation ?
  - a. En lien avec vos qualités personnelles
  - b. En lien avec la famille (encouragement parental à faire des études)
  - c. En lien avec l'école, les enseignants
    - Y a-t-il une rencontre particulière avec un-e enseignant-e qui vous a motivé-e à poursuivre des études, ou à devenir enseignante ?
    - Une autre personne de l'école ?
8. Comment qualifieriez-vous le type d'éducation reçue au sein de votre famille ?
9. Est-ce que vos conditions d'habitation étaient favorable à la réalisation des devoirs et leçons, plus tard à la poursuite des études ?
10. Avez-vous reçu de l'aide hors de l'école durant votre scolarité (aide pour les devoirs par exemple) ?
  - a. A quel moment de la scolarité, du parcours de formation
  - b. Sous quelle forme (aide pour les devoirs et leçons, soutien hors école...)
  - c. Par qui (parents, fratrie, hors famille nucléaire...)
  - d. Est-ce que cette aide a été efficace, est-ce que cela vous a aidé ?

11. Avez-vous le sentiment que, par le fait de votre origine migratoire, il y avait des risques plus importants de difficultés scolaires ou d'orientation vers des filières (secondaires) à exigences élémentaires ?
12. Estimez-vous avoir été victime de manifestations de racisme ou de discrimination liées à votre origine et à votre statut migratoire ?

---

### III. Scolarité des élèves issus de la migration

13. Avez-vous le sentiment qu'il y a une discrimination scolaire à l'encontre des élèves issus de la migration ?
  - Si réponse insatisfaisante : Percevez-vous des inégalités de traitement ?
14. Avez-vous le sentiment d'en avoir été victime d'une manière ou d'une autre ?
15. Qu'est-ce qui, selon vous, favorise la réussite scolaire des élèves issus de la migration ? (Que pourrait faire l'école pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de la migration ?)
16. Est-ce qu'il y a selon vous une différence entre les élèves issus de la migration et les autres en termes de réussite scolaire ?
  - Si oui, et si non précisé dans la réponse : Comment se manifeste-t-elle ?

---

### IV. Choix du métier

17. Quelles sont les raisons qui vous ont fait choisir une formation à l'enseignement ?
18. A quel moment de votre scolarité est intervenu ce choix ?
19. Comment ce choix a-t-il été perçu par votre famille ? (éventuellement par la communauté )
20. Comment percevez-vous votre future profession par rapport à l'activité professionnelle de votre mère, de votre père ? (promotion sociale)
21. Avez-vous eu l'occasion d'exercer des activités en lien avec des enfants ou des jeunes avant la HEP (par exemple comme monitrice·teur de colonie de vacances, entraîneuse·eur dans un club sportif, animatrice·teur pour la musique, ou autre...) (socialisation anticipatrice)

## **V. Lien entre origine migratoire et profession**

22. Votre expérience de la migration, votre parcours scolaire en tant qu'élève et étudiant-e issue de la migration a-t-elle une influence sur votre enseignement ?
- opportunités, apports ?
  - risques, limites ?
23. Dans quel type d'établissement vous projetez-vous comme enseignant-e ? (urbain ou rural, forte mixité sociale ou pas, contexte multiculturel) ?
- Pensez-vous avoir des dispositions particulières pour enseigner auprès d'élèves issus de la migration ?
  - Pensez-vous avoir une attirance particulière pour enseigner auprès d'élèves issus de la migration ?
  - Vous sentez-vous plus légitime qu'un-e autre enseignant-e pour intervenir auprès des élèves issus de la migration et de leur famille ?
  - A contrario, ressentez-vous une différence dans la confiance qui vous est accordée comme futur-e enseignant-e du fait d'être issu-e de la migration.
  - Pensez-vous que le fait d'être un-e enseignant-e issu-e de la migration joue un rôle à l'embauche ? Si oui lequel ?
  - Pensez-vous que votre propre parcours joue un rôle de modèle pour les élèves issus de la migration et leur famille ?
24. Y a-t-il des unités de formation (modules, cours, séminaires, stages) qui sont favorables à la prise en compte du fait d'être un-e étudiant-e issu-e de la migration ?

---

## **VI. Questions complémentaires**

25. Genre

26. Age

27. Quelle est la formation de vos parents

- Mère
- Père

28. Quelle est la profession de vos parents

- Mère
- Père

29. Avez-vous des frères et sœurs ?

- Position dans la fratrie ?
- Quelles sont les formations des frères et sœurs (le cas échéant professions) ?

30. Avez-vous des liens forts avec la communauté d'origine ?

(selon l'origine migratoire, certaines communautés sont très présentes, dans d'autres cas la question est sans objet)

(si pas abordé plus haut et si opportun : comment le choix d'être enseignante est-il ressenti par la communauté ?)

31. Avez-vous une remarque générale, un commentaire, une question que vous souhaiteriez formuler ?

32. Avez-vous un commentaire suite à l'entretien (ressenti)

33. Suite : dans le courant de la première année d'enseignement. Puis-je vous recontacter pour un entretien, éventuellement téléphonique,

- téléphone privé :

- courriel privé :

**Parcours biographique et scolaire de futur·e·s enseignant·e·s issu·e·s de la migration, impacts sur le choix du métier et sa pratique**

***2<sup>e</sup> entretien***

Prénom :

Nom :

Date :

Lieu :

**A. Parcours personnel depuis 2019**

**B. Poste occupé et insertion professionnelle**

1. Comment décririez-vous la classe ?
  - 1.1. Quel type d'hétérogénéité est présente ?
2. Est-ce que la place que vous occupez correspond à ce que vous projetiez en 2019 ?
3. Comment s'est passée votre recherche d'emploi ?
4. Comment qualifieriez-vous vos relations :
  - 4.1. avec vos collègues
  - 4.2. Avec la direction
5. Rencontrez-vous des avantages dans votre enseignement qui sont en lien avec le fait d'être issu-e de la migration ?
6. Rencontrez-vous des avantages dans vos collaborations qui sont en lien avec le fait d'être issu-e de la migration ?
7. Rencontrez-vous des difficultés dans votre enseignement qui sont en lien avec le fait d'être issu-e de la migration ?
8. Rencontrez-vous des difficultés dans vos collaborations qui sont en lien avec le fait d'être issu-e de la migration ?
9. Quel est votre taux d'activité

### **C. Scolarité des élèves issus de la migration et rapport avec les familles**

10. Avez-vous l'impression que certains de vos élèves affrontent des défis particuliers du fait qu'ils ou elles sont issu·e·s de la migration ?

10.1. Si non, quelles sont vos observations concernant ces élèves ?

10.2. Si oui, quels défis?

10.3. Quels liens avec le fait d'être issu·e·s de la migration ?

10.4. Comment expliquer que certains réussissent et d'autres pas ?

11. Quelle est la prise en compte de ces éléments dans votre enseignement ?

11.1. Que pouvez-vous mettre en œuvre pour favoriser la réussite des élèves issus de la migration ?

11.2. Que pouvez-vous faire pour favoriser une école plus égalitaire ?

12. Comment se passent vos échanges avec les parents issus de la migration ?

13. Est-ce que quelque chose est mis en place au niveau de l'établissement à destination des élèves issus de la migration ou de leur famille ?

### **D. Conclusion**

14. Avez-vous une remarque générale, un commentaire, une question que vous souhaiteriez formuler ?

15. Avez-vous un commentaire suite à l'entretien (ressenti)



(Copie d'écran d'un extrait du préavis favorable reçu suite à notre demande d'accès au terrain auprès du Comité de coordination de la recherche)

CCR - Comité de coordination de la recherche



### Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants issus de la migration, impacts sur le choix du métier et sa pratique

HISTORIQUE

IMPRIMER

ID	Préavis du CCR	Affichage vitrine	Création	Dernière mod.
789	Préavis favorable du CCR	Pas de demande d'affichage vitrine	30/04/2021	07/07/2021

Général Détails Membres Suivi CCR Accès externe

#### Informations sur le projet

<b>Titre:</b> Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants issus de la migration, impacts sur le choix du métier et sa pratique	<b>Répondant du projet:</b> Olivier Delévaux
<b>Type de projet:</b> Décision 190	<b>Institution liée au projet:</b> HEP-Vaud

#### État du projet

<b>État du projet:</b> En cours	<b>Date de début du projet:</b> septembre, 2019
	<b>Date de fin du projet:</b> juin, 2024

**A l'issue de la recherche, résumer les résultats en mettant en évidence les bénéfices pour l'éducation:**

La recherche s'intéresse à des étudiant-e-s du Bachelor primaire issu-e-s de la migration dans leur dernière année d'études ainsi qu'après 1 à 2 ans d'expérience. Elle souhaite mettre en évidence les apports de la diversité des enseignants pour la prise en compte de la diversité des élèves et émettre des recommandations à différents niveaux de l'écosystème : la classe, l'établissement, les familles, visant à favoriser une meilleure réussite scolaire des élèves issu-e-s de la migration. La place de l'interculturalité dans la formation des enseignants sera également interrogée.



Haute école pédagogique du canton de Vaud Avenue  
de Cour 33 — CH 1014 Lausanne

Lausanne, le 3 septembre 2021

Olivier Delévaux  
Professeur HEP associé  
Av. de Cour 33  
1014 Lausanne  
[olivier.delevaux@hepl.ch](mailto:olivier.delevaux@hepl.ch)

***Parcours scolaire et biographique d'enseignant-e-s issu-e-s de la migration, impact sur le choix du métier et sa pratique***

Madame, Monsieur,

Je réalise actuellement une recherche sur les futures enseignant-e-s et les jeunes enseignant-e-s issu-e-s de la migration. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de ma thèse doctorale réalisée auprès de l'Unité de Recherche Migrations et Société (URMIS) à l'Université de Côte d'Azur à Nice, avec le soutien de la HEP Vaud à laquelle je suis rattaché en tant que professeur associé.

Considérant qu'ils-elles constituent une population fragile, je cherche en particulier à identifier des facteurs de protections qui peuvent jouer un rôle dans la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration. En particulier, je m'intéresse aux apports spécifiques d'enseignant-e-s primaires, elles-mêmes et eux-mêmes issu-e-s de la migration. Dans le cadre de cette étude, j'ai déjà eu l'occasion de vous rencontrer alors que vous étiez étudiante ou étudiant en troisième année du Bachelor enseignement primaire. L'entretien réalisé m'avait amené à vous poser des questions sur votre parcours biographique et de formation, ainsi que sur votre perception liée à la scolarité des élèves issus de la migration. Comme j'avais eu l'occasion de l'évoquer alors, je voudrais maintenant réaliser des entretiens complémentaires prenant en compte votre expérience de l'enseignement depuis quelques mois au sein d'un établissement scolaire.

Afin de mener à bien ce projet, je souhaiterais réaliser une brève observation en classe (1 période environ) qui pourrait servir à la contextualisation de l'entretien semi-dirigé d'environ 60 minutes qui suivra. Ces entretiens se dérouleront hors temps d'école, si possible directement après l'observation. Leur contenu sera traité de manière totalement anonyme et confidentielle. Des codes seront utilisés à la place des noms, des prénoms et des lieux cités. Les enregistrements audio seront par ailleurs détruits une fois la transcription réalisée et les données analysées.

Notez que la partie « observation en classe » n'est pas obligatoire et que votre contribution peut également prendre uniquement la forme d'un entretien. Si elle a lieu, elle ne comportera aucune intervention de ma part et ne fera l'objet d'aucun enregistrement audio ou vidéo. Elle n'aura donc quasiment pas d'impact sur les élèves et les activités de la classe.

Ma demande d'accès au terrain a été validée par le comité de coordination de la recherche en éducation (CCR). En cas d'intérêt et d'accord de votre part pour prendre part à la deuxième partie de la recherche, j'informerai la direction de votre établissement de ma venue lorsque les modalités de ma visite auront été fixées.

Si vous le souhaitez, je me ferai un plaisir de vous communiquer les résultats de cette recherche une fois les analyses effectuées et les résultats rédigés. Cas échéant, merci de cocher ci-dessous la case prévue à cet effet et de m'indiquer votre adresse mail.

Je reste à disposition pour toute remarque ou toute demande de renseignement supplémentaire aux coordonnées susmentionnées.

Je vous remercie de l'attention portée à ces lignes et vous prie, Madame, Monsieur, de recevoir mes salutations les meilleures.

Olivier Delévaux



Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne

**Formulaire de recueil de consentement destiné aux enseignant-e-s pour la recherche portant sur les parcours scolaire et biographique d'enseignant-e-s issu-e-s de la migration et leur impact sur le choix du métier et sa pratique**

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

- J'accepte de participer à un entretien semi-dirigé dans le cadre de la recherche citée précédemment
- J'accepte que l'entretien soit précédé d'une observation en classe.

- Je souhaite être tenu informé-e des résultats de la recherche via l'adresse mail suivante :

\_\_\_\_\_

Lieu et date : \_\_\_\_\_

Signature du-de la participant-e : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_



Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne

Lausanne, le 6 septembre 2021

Olivier Delévaux  
Professeur HEP associé  
Av. de Cour 33  
1014 Lausanne  
[olivier.delevaux@hepl.ch](mailto:olivier.delevaux@hepl.ch)

***Parcours scolaire et biographique d'enseignant·e·s issu·e·s de la migration, impact sur le choix du métier et sa pratique***

Madame la Directrice, Monsieur le Directeur.

Professeur associé à la HEP Vaud, Je réalise actuellement une recherche sur les futur·e·s enseignant·e·s et les jeunes enseignant·e·s issu·e·s de la migration. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de ma thèse doctorale réalisée auprès de l'Unité de Recherche Migrations et Société (URMIS) à l'Université de Côte d'Azur à Nice, avec le soutien de la HEP Vaud.

Considérant qu'ils constituent une population fragile, je cherche en particulier à identifier des facteurs de protections qui peuvent jouer un rôle dans la réussite éducative et scolaire des élèves issus de la migration. En particulier, je m'intéresse aux apports spécifiques d'enseignant·e·s primaires, elles-mêmes et eux-mêmes issu·e·s de la migration. Dans le cadre de cette étude, j'ai déjà eu l'occasion de rencontrer un·e enseignant·e de votre établissement pour un entretien alors qu'il ou elle était étudiant·e en troisième année du Bachelor enseignement primaire. J'avais alors évoqué une deuxième phase de recherche sous forme d'entretiens complémentaires prenant en compte leur expérience de l'enseignement depuis quelques mois au sein d'un établissement scolaire.

J'ai effectué une demande d'accès au terrain qui a été validée par le comité de coordination de la recherche en éducation (CCR).

J'ai donc repris contact avec \_\_\_\_\_ et me suis assuré de son intérêt en vue de réaliser une brève observation en classe (30-45 minutes environ) qui pourra servir à la contextualisation de l'entretien semi-dirigé d'environ 60 minutes qui suivra. Cet entretien se déroulera hors temps d'école, si possible directement après l'observation. Son contenu sera traité de manière totalement anonyme et confidentielle. Des codes seront utilisés à la place des noms, des prénoms et des lieux cités. Les enregistrements audio seront par ailleurs détruits une fois la transcription réalisée et les données analysées. Le temps d'observation ne comportera aucune intervention de ma part et ne fera l'objet d'aucun enregistrement audio ou vidéo. Il n'aura donc quasiment pas d'impact sur les élèves et les activités de la classe.

Ma venue dans votre établissement est planifiée le... à ...

Je reste à disposition pour toute remarque ou toute demande de renseignement supplémentaire aux coordonnées susmentionnées.

Je vous remercie de l'attention portée à ces lignes et vous prie, Madame la Directrice, Monsieur le Directeur, de recevoir mes salutations les meilleures.

Olivier Delévaux



Cesla Amarelle  
Conseillère d'Etat  
Cheffe du Département de la formation,  
de la jeunesse et de la culture

Rue de la Barre 8  
1014 Lausanne

## Décision n°190

### Récolte de données relatives aux scolarités obligatoire et postobligatoire pour la réalisation de recherches scientifiques sur le système scolaire

Dans le but de permettre la réalisation de recherches scientifiques en lien avec le système scolaire, sans pour autant distraire les écoles de leur mission première et tout en préservant la sphère privée des élèves, des parents et des professionnels de l'école,

**la cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture  
décide que :**

des données pertinentes pour des recherches scientifiques relatives aux scolarités obligatoire et postobligatoire peuvent être récoltées par des chercheuses et des chercheurs conformément aux règles ci-dessous.

#### I. Conditions générales

Toutes les recherches s'effectuent conformément au code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles ainsi que selon le [Code d'intégrité scientifique](#)<sup>1</sup> tel qu'adopté par Swiss Universities en mai 2021.

#### II. Contexte de la recherche entreprise

- a) Pour des recherches entreprises sous l'autorité d'une Haute école suisse (recherche institutionnelle, bachelor, master et thèse de doctorat), peuvent être interrogés, de façon proportionnée avec le but visé :
  1. les élèves du Canton,
  2. les membres du corps enseignant du Canton,
  3. les membres de la direction des écoles du Canton.
- b) Pour des mémoires professionnels, requis dans le cadre de formations professionnalisantes, les données sur la scolarité seront récoltées dans l'établissement dans lequel l'étudiante ou l'étudiant est appelé-e à intervenir dans le cadre de sa formation.
- c) Pour toute autre recherche – par exemple étrangère – le requérant ou la requérante s'adresse aux directions générales.

---

<sup>1</sup> Accessible via le lien : <https://akademien-schweiz.ch/fr/themen/wissenschaftskultur/wissenschaftliche-integritat-1/>



Cesla Amarelle  
Conseillère d'Etat

- 2 -

### III. Modalité d'obtention des accords de la recherche

- a) Le recueil de données de recherche à l'école obligatoire ou postobligatoire doit être approuvé par le département. La compétence à cet effet est déléguée au directeur général ou à la directrice générale de l'ordre d'enseignement concerné, qui prend sa décision en concertation avec le Comité de coordination de la recherche. L'avis de la directrice ou du directeur de l'établissement est réservé.
- b) La directrice ou le directeur de l'établissement veille à ce que chaque élève ou chaque classe ne soient pas sollicités pour la réalisation d'un projet de recherche en principe plus d'une seule fois par année scolaire.
- c) Pour les élèves mineurs l'accord d'un membre de la direction et celui des parents ou de leurs représentants légaux est nécessaire.
- d) Dans le cadre des mémoires professionnels, l'approbation par le département est déléguée aux directrices et aux directeurs des établissements.
- e) Une fois l'accord obtenu, le Comité de coordination de la recherche fournit une attestation au chercheur.

La présente décision annule et remplace la Décision n° 102, du 1<sup>er</sup> mai 2006.

Elle entre en vigueur le 20 juin 2022.

Cesla Amarelle

Lausanne, le 17 juin 2022

DEPARTEMENT DE LA FORMATION, DE LA JEUNESSE ET DE LA CULTURE  
T 41 21 316 30 01





CONFÉRENCE INTERCANTONALE  
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE  
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Conférence des directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques (CDHEP) 

Faubourg de l'Hôpital 43  
Case postale 54  
CH-2007 Neuchâtel  
Tel. 032 889 69 72  
Fax 032 889 69 73  
CIPST@ne.ch  
<http://www.cip.ch>

## **Code d'éthique de la recherche**

### **pour les Hautes Ecoles Pédagogiques**

**adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002**

## **Code d'éthique de la recherche**

### **Préambule<sup>1</sup>**

Un code d'éthique n'est pas assimilable à un ensemble de règles applicables à la lettre. En sciences humaines, la recherche agit nécessairement sur les personnes et les institutions, ne serait-ce que parce qu'elle peut modifier leurs représentations de la réalité. Il importe de prendre conscience des enjeux liés à la conduite de projets de recherche, d'en apprécier les risques et de savoir renoncer aux travaux qui en feraient courir trop. Un code d'éthique énonce à ce propos des principes généraux. Il revient à chaque chercheur, à toute personne engagée dans une activité de recherche, de réfléchir - selon sa discipline, les particularités de sa recherche et les situations concrètes - sur les problèmes éthiques rencontrés. L'éthique évolue avec l'histoire et il n'existe pas de principe applicable sans nuance. Lorsqu'un chercheur rencontre un problème éthique, il sollicitera l'avis de collègues susceptibles de l'aider, consultera le coordinateur de la recherche dans la HEP ou la Direction de la HEP, et/ou négociera des règles avec les personnes ou organisations touchées par sa recherche.

Le présent code a pour objet de préciser les principes généraux qui s'appliquent à la recherche dans les Hautes Ecoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin<sup>2</sup>. Il est destiné aussi bien aux formateurs de tout statut qu'aux étudiants et aux partenaires et usagers de la recherche. Son rôle est d'informer, de donner une base de référence commune et d'orienter la réflexion. Les principes généraux énoncés dans ce code doivent faire l'objet d'échanges constants et d'une formation dans le cadre des enseignements. En particulier, chaque fois que ce code est trop flou ou général pour fixer des règles de conduite dans une situation complexe, on s'efforcera de l'explicitier et de

---

<sup>1</sup> Ce texte reprend et adapte le code d'éthique de la FPSE de l'Université de Genève

<sup>2</sup> Il concerne les HEP ainsi que les institutions assimilées qui sont membres de la Conférence des directeurs des hautes Ecoles pédagogiques (CDHEP).

### **Code d'éthique de la recherche**

clarifier le contrat de collaboration entre les chercheurs et les partenaires de la recherche.

Dans cet esprit, le présent code doit être facilement accessible, notamment sous forme de document photocopie. Il est en particulier remis, par le coordinateur de la recherche dans la HEP, à tout formateur entrant dans la HEP et, par le formateur responsable, à tout étudiant participant à une recherche.

Les recherches menées en sciences de l'éducation présentent des similitudes mais aussi des différences. Certaines parties de ce code s'appliquent davantage aux expériences de laboratoire, d'autres aux recherches et interventions en milieu naturel. Il revient à chacun d'identifier les principes les plus pertinents pour ses travaux et de les adapter à son cas particulier.

Le code d'éthique n'entend pas se substituer à des règles déontologiques plus restrictives établies dans certaines professions ou certaines disciplines scientifiques. Le chercheur est également tenu de prendre connaissance et de respecter les règles de l'institution à l'intérieur de laquelle il conduit sa recherche. Ce code prend pour acquis le respect des règles en vigueur dans la communauté scientifique : ne pas tronquer ou manipuler des données, citer ses références et ses sources, faire mention des collaborations, s'assurer de l'accord des autres chercheurs impliqués avant toute présentation de données, etc.

### **Principes**

#### *1. Respect des droits fondamentaux de la personne*

Toute recherche doit respecter les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants ou adultes.

#### *2. Appréciation et limitation des risques*

Toute recherche doit éviter de nuire à des personnes ou à des institutions. Si un risque - inconfort majeur sur les plans physique, mental, émotionnel - existe, si des implications sociales ou

### **Code d'éthique de la recherche**

politiques sont probables, le chercheur doit en mesurer l'importance, et avertir en conséquence la personne ou le groupe. Au cas où, malgré toutes les précautions prises, l'expérience devait engendrer des inconvénients ou troubles pour la personne concernée, le chercheur s'engage à chercher une solution appropriée.

#### *3. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche*

Toute recherche impliquant la participation active d'individus doit être conduite avec le consentement libre et éclairé des intéressés. Les observations dans des lieux publics, les analyses d'objets, de textes ou d'images appartenant au domaine public, ainsi que les recherches effectuées à partir de bases de données existantes et ne requérant pas une participation active des individus ne nécessitent pas le consentement des personnes.

Le consentement est éclairé lorsque les personnes ou groupes qui font l'objet d'une recherche sont informés : - de ses buts; - de l'identité des responsables de la recherche et des institutions pour lesquelles ils travaillent; - des méthodes de recueil des données et des observations; - des implications pratiques pour tout ou partie des personnes concernées; - des précautions prises pour respecter le caractère confidentiel de certaines données et l'anonymat des personnes, voire des institutions.

Certaines recherches en sciences humaines n'ont de sens qu'avec des sujets « naïfs » qui ne savent pas exactement ce que le chercheur observe; s'ils le savent, leur comportement en est immédiatement modifié et la recherche perd tout intérêt. Dans ce cas seulement, l'objet et les buts de la recherche peuvent être tus, dans l'exacte mesure nécessaire à la poursuite des travaux et avec le souci d'informer dès que possible.

Pour qu'il y ait libre consentement, il faut :

### **Code d'éthique de la recherche**

- que les personnes intéressées soient informées (voir ci-dessus);
- qu'elles décident personnellement, sans aucune pression du chercheur ou de leur hiérarchie professionnelle ou d'un groupe quelconque;
- qu'elles puissent se rétracter à tout moment de l'expérience ou de la recherche;
- que leur refus ou retrait n'entraîne aucune conséquence fâcheuse pour elles-mêmes.

Les chercheurs qui mènent ou supervisent des recherches veilleront à garantir les conditions d'exercice du libre consentement des sujets sollicités, particulièrement s'il s'agit d'étudiants, ou d'autres personnes qui se trouvent, vis-à-vis de ces chercheurs, dans une situation de dépendance.

La participation à une recherche en tant que sujet ne saurait constituer un pré-requis pour l'inscription à une unité de formation ou à un module.

Dans le cas d'un enfant mineur ou de personnes qui ne sont pas capables de discernement, le consentement pourra être donné par les parents ou un membre de la famille proche. Pour la recherche menée dans les écoles, le consentement est donné par la direction générale concernée. Ce consentement des adultes responsables est nécessaire, mais pas suffisant. Aucun enfant, aucune personne privée de discernement, ne doit être obligé de participer à une recherche s'il manifeste des craintes ou des réticences, nonobstant l'autorisation des répondants légaux.

#### *4. Respect de la sphère privée*

Toute personne ou tout groupe a droit au traitement confidentiel de toutes les données le concernant, pendant et après la recherche.

Le chercheur doit s'engager à ne publier aucune donnée mettant dans le domaine public des informations touchant à la sphère privée d'une personne, d'un groupe ou d'une organisation identifiable, sauf si les intéressés y consentent par écrit. Dans le

### **Code d'éthique de la recherche**

doute, notamment lorsque la recherche porte sur un petit nombre de personnes ou d'institutions facilement reconnaissables, le chercheur renoncera à publier des informations spécifiques permettant de les identifier.

Les matériaux de la recherche, en particulier les données concernant la sphère privée des individus, doivent être détruits dans un délai raisonnable si leur conservation ne s'impose pas pour des raisons scientifiques. Aussi longtemps qu'on les conserve, des règles strictes doivent être appliquées pour que ces informations :

- ne soient pas accessibles à des personnes non habilitées à en prendre connaissance;
- soient codées ou fragmentées de manière à ne permettre que très difficilement de remonter aux personnes et aux institutions.

Le chercheur s'organisera notamment pour ne laisser figurer dans les données en cours de traitement ou archivées qu'un strict minimum d'indications personnelles. Lorsqu'ils sont nécessaires à la poursuite de la recherche, les noms et indications personnelles doivent être conservés séparément des données.

Ces règles s'appliquent aux données enregistrées manuellement aussi bien qu'aux données informatiques et aux cassettes audio et audiovisuelles. Lorsqu'il s'agit d'enregistrement audiovisuels, le chercheur demandera expressément l'accord de la personne ou du groupe s'il veut en faire usage dans son enseignement ou lors de conférences. Le chercheur qui présente en public des enregistrements audiovisuels qui n'ont pas subi de transformation rendant la personne non identifiable se doit de dire aux auditeurs, en particulier aux étudiants, qu'ils sont astreints au secret professionnel.

Le chercheur prend par ailleurs systématiquement connaissance des législations internationale, fédérale et cantonale sur la protection de la vie privée et l'utilisation des données à caractère personnel.

## **Code d'éthique de la recherche**

### *5. Utilisation des informations*

Le chercheur utilise les informations recueillies dans le cadre d'une recherche à des fins scientifiques. Il évite de s'en prévaloir pour faire pression sur des personnes ou s'assurer quelque avantage que ce soit. Dans le cas particulier des recherches-action, le chercheur peut décider d'intervenir dans un processus de décision; il en prend alors la responsabilité personnelle tout en ayant négocié les modalités de son intervention dès le début de la recherche.

Les informations personnelles recueillies à propos d'enfants ne sont pas communiquées aux adultes qui en sont responsables; si le chercheur considère qu'il est nécessaire et utile de communiquer certaines informations, il en prend la responsabilité personnelle. Les informations personnelles recueillies auprès d'adultes ne sont pas communiquées à des tiers sans consentement explicite. Cela s'applique aussi à l'autorité dont ils relèvent, qui n'a pas à connaître le contenu des observations, des entretiens, des tests, etc.

Si, par imprudence ou accident, certaines données recueillies dans le cadre de la recherche viennent à la connaissance de tiers ou d'autorités qui prétendent s'en servir pour fonder une décision ou prendre des mesures, le chercheur s'opposera, dans la mesure de ses moyens, à tout abus et fera valoir le droit des personnes et des groupes à la protection de leur sphère privée.

### *6. Restitution des résultats de la recherche*

Le chercheur informe la personne, le groupe ou l'institution concernés des résultats de sa recherche, selon les modalités qui ont été convenues au début de la recherche. Au-delà de l'information, le chercheur se soucie, dans la mesure du possible, de prévenir les interprétations fallacieuses et les généralisations abusives. Sa responsabilité est d'aider les usagers et partenaires de la recherche à en faire un usage prudent et nuancé, en prenant conscience des limites et incertitudes de toute démarche scientifique. Le chercheur interviendra, dans la mesure de ses moyens, pour corriger ou nuancer les interprétations, décisions et pratiques erronées ou imprudentes qui se réclament de son travail.

## **Code d'éthique de la recherche**

### *7. Responsabilité personnelle et solidarité collective*

Chaque chercheur s'engageant dans une recherche, y compris s'il est étudiant, est personnellement responsable de son travail sur le terrain, des données qu'il accumule et des textes ou publications qu'il rédige.

Les chercheurs qui dirigent ou coordonnent les travaux de plusieurs personnes à l'intérieur d'une recherche sont plus globalement responsables du respect du code d'éthique par chacun des collaborateurs de la recherche.

A l'intérieur des cours et séminaires de recherche, les chercheurs exercent la même responsabilité à l'égard de leurs étudiants et assistants.

Plus généralement, tout chercheur des HEP peut et doit se sentir concerné sur le plan éthique par les recherches menées dans le cadre ou avec l'appui de la HEP.

Groupes des coordinateurs romands de la recherche en HEP Mai 2002

**Des informations concernant la recherche dans les HEP et Institutions assimilées peuvent être consultées sur les sites :**

**[www.ciip.ch/pages/sommaire\\_1.htm](http://www.ciip.ch/pages/sommaire_1.htm)**

**[www.unine.ch/irdp/hep.htm](http://www.unine.ch/irdp/hep.htm)**

**Des exemplaires supplémentaires peuvent être commandés au prix Fr. 1.-/ex. auprès de l'IRD, C.P. 54, 2007 Neuchâtel**  
**[www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)**



