

La réussite scolaire de jeunes femmes kosovares:

Quels processus psycho-sociaux?

Teuta Mehmeti

Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ?

1	Introduction	5
2	Problématique : population kosovare en Suisse et scolarisation des élèves immigrés	8
3	Cadre théorique et conceptuel	27
4	Méthodologie : comprendre des processus vs. mettre en avant des rapports de causalité	48
5	Résultats	62
6	Synthèse et discussion des résultats	106
7	Conclusion	108
8	Bibliographie	110
9	Annexes	118

Graphisme : Liora Zittoun

J'adresse tous mes remerciements à...

Mme Tania Zittoun, directrice du mémoire

pour son suivi et ses conseils avisés dans les phases principales de l'élaboration de ce travail. Je la remercie également de sa patience et sa disponibilité. Je lui transmets enfin ma gratitude pour avoir accueilli mes périodes de doutes et m'avoir encouragée à terminer ce mémoire qui fut plus qu'une aventure scientifique...

Monsieur Heinz Gilomen

pour avoir accepté l'expertise de ce travail de mémoire.

Mme Anne-Nelly Perret-Clermont

pour sa disponibilité et ses nombreux encouragements. Ses réflexions m'ont également été utiles pour m'orienter dans la problématique complexe dont je traite ici.

toutes les participantes

pour m'avoir consacré du temps malgré un emploi du temps chargé, et pour leur l'intérêt porté à ce mémoire !

Sh. Xh. Shehu et Sh. O. Shehu

pour leur soutien inconditionnel.

ma sœur, Florence

dont les expériences de future enseignante ont enrichi mes réflexions.

mon mari, Blerim

pour n'avoir jamais cessé de croire en moi et en ce travail, pour sa présence, son soutien, sa patience au quotidien.
Të falenderoj shpirtënisht për përkrahjen tënde. Të dua !

Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ?

1 Introduction

1.1 Objet d'étude et champs théoriques mobilisés

1.2.1 Bref aperçu de l'objet d'étude

Bien entendu, comme chaque élève, j'ai eu parfois des difficultés, notamment dans des branches telles que les mathématiques ou la physique, mais de manière générale tout s'est bien passé. Selon moi, le fait que mon père ait eu une formation d'enseignant de français dans mon pays d'origine a joué un grand rôle dans la réussite scolaire de mes sœurs, mon frère et moi-même. Ayant appris la langue grâce à notre père, cela nous a bien sûr aidé à nous intégrer dans les différentes classes que nous avons côtoyées. Aussi, ses méthodes pédagogiques nous ont aidés à faire face aux éventuelles difficultés d'apprentissage.

[...] Je pense que je n'ai pas appris des épreuves que j'ai répétées, certainement pas, mais plutôt des sujets qui m'intéressaient dans les différentes branches. L'école m'a apporté deux choses : la curiosité, l'envie d'aller m'informer sur certains thèmes abordés en classe, et la maturité.

Si je devais décrire mon parcours scolaire, je dirais qu'il n'a pas particulièrement été semé d'embûches. J'ai toujours été accueillie à bras ouverts, autant par les professeurs que par les élèves et surtout, je n'ai pas spécialement éprouvé de difficultés à apprendre ni à m'intégrer. Comme tout enfant, j'ai des matières qui m'enchantent plus que d'autres, mais de manière générale je suivais en cours et c'est encore le cas aujourd'hui.

[...] Ce que je peux retirer de mon parcours scolaire, c'est que toutes ces années m'ont permis de rencontrer des gens, qui sont devenus par la suite des amis, et m'ont surtout permis d'apprendre beaucoup de choses. Je ne parle pas des leçons, mais de ce que l'on peut apprendre sur le plan social.

Les extraits ci-dessus ont été recueillis lors des phases « pilotes » de la recherche, en particulier celle de productions écrites de la part des participantes. Nous ne fournissons donc pas de détails sur le profil de ces personnes. Pour notre propos, nous nous contentons d'indiquer que ces deux participantes sont sœurs.

Par ces extraits nous souhaitons donc souligner la manière dont l'expérience scolaire s'articule autour de dimensions subjectives et sociales qu'il est important de comprendre lorsque l'on s'intéresse au phénomène de réussite scolaire. En effet, bien que partageant le même « héritage culturel » (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), et qu'elles aient fréquenté les mêmes établissements, ces deux sœurs tiennent deux discours différents qui illustrent la manière dont l'école et les savoirs qui y sont acquis prennent un sens personnel pour chacune d'entre elles. En nous attachant à comprendre l'expérience scolaire de jeunes

femmes provenant d'un même groupe culturel, nous suivons la perspective théorique dessinée par les chercheurs français d'ESCOL¹ qui s'intéressent à l'expérience scolaire de jeunes appartenant massivement aux mêmes classes sociales, à savoir celles que ces auteurs désignent et catégorisent de « populaires » (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Charlot 1997, 1999; Rochex, 1998)².

1.2.2 Orientation théorique et pertinence d'une approche interdisciplinaire

La problématique de l'échec et la réussite scolaire a été au cœur des travaux pionniers de la sociologie de l'éducation. Il y était établi que les élèves provenant de classes sociales basses, ce qui est souvent le cas chez les élèves immigrés, représentent la population la plus susceptible de se trouver en « échec » scolaire. Nous avons pu observer que cette explication est largement présente dans les recherches portant sur la scolarisation des élèves immigrés. Ainsi, bien que certaines études ont visé une meilleure compréhension des problématiques sous-jacentes à la scolarisation des élèves immigrés (Gretler, Gurny, Perret-Clermont, & Poglia, 1989 ; Poglia, Perret-Clermont, Gretler, & Dasen, 1995), la question plus spécifique de l'échec scolaire de ces derniers reste largement développée autour des mêmes arguments que ceux offerts par les sociologues de l'éducation. Il s'ensuit que l'observation de l'inégale réussite scolaire des élèves

¹ L'équipe de recherche E.S.COL (Education Socialisation et Collectivités Locales) a été fondée en 1987 par Bernard Charlot, et est aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex.

² Bien que Charlot reconnaît lui-même les limites que pose une telle catégorisation, il explicite ce qu'il entend par « familles populaires » ou encore « défavorisées » : il s'agit pour l'auteur de « familles qui occupent une position dominée dans la société, vivent des situations de pauvreté ou de précarité, produisent une mise en forme pratique et théorique du monde traduisant à la fois leur position dominée et les moyens mis en œuvre pour vivre ou survivre dans cette position et parfois transformer les rapports de force » (Charlot, 1997, p. 7).

immigrés va rapidement interroger les réalités socio-économiques et culturelles desquelles elle découle : la question majeure devient celle de savoir si les élèves immigrés souffrent des mêmes désavantages que leur camarades suisses de même statut socio-économique, ou si c'est leur culture d'origine qui joue en leur défaveur (Becker, Jäpel e& Beck, 2011 ; Hutmacher, 1995).

Cependant, une analyse centrée sur les dimensions sociales de la réussite scolaire de jeunes femmes kosovares serait limitée dans la mesure où nous ne connaîtrions rien des processus subjectifs qui sous-tendent toute expérience migratoire et scolaire. Ainsi, aussi pertinent soit-il, le courant de la sociologie de l'éducation ne représente pas l'axe principal de cette recherche.

Nous avons opté pour une approche théorique qui puisse rendre compte de l'importance de la culture et de l'environnement social dans le développement psychique (Leontiev, 1975 ; Vygotsky, 1934, 1978), sans qu'il n'y ait pour autant une vision déterministe qui en découle. L'approche de la psychologie socioculturelle répond selon nous au mieux à cette fin. En effet, en suivant cette approche nous percevons les jeunes femmes comme des sujets uniques et singuliers, inscrits dans des sphères d'expériences, et dont les interactions avec d'autres individus ou des objets culturels médiatisent leur rapport à l'école et au savoir. Dans une telle perspective les processus sociaux s'ancrent dans l'individu mais ne le déterminent pas, tout processus social étant élaboré à un niveau intraindividuel par l'individu. Les recherches portant sur les ressources que peuvent mobiliser les individus lors des situations qui les conduisent à élaborer leur vécu nous servent également d'appui (Cesari Lusso, 2001 ; Darbellay & Cesari Lusso, 2003 ; Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003 ; Zittoun, 2005, 2006, 2007).

Les travaux qui lient approches psychologiques et sociologiques, tels que ceux menés par ESCOL peuvent être mis en lien avec l'approche socioculturelle, bien qu'elle ne représente pas le seul fondement de leur perspective théorique. Nous comprendrons alors mieux ce que signifie pour les jeunes femmes d'aller à l'école et d'y apprendre. Cependant, et comme nous nous intéressons à des jeunes femmes immigrées, nous prendrons également appui sur les recherches intéressées aux questions interculturelles et portant sur les élèves immigrés plus spécifiquement (notamment Bouteyre, 2004 ; Cesar & Kumpulainen, 2009 ; Dinello & Perret-Clermont, 1987 ; Klein, Nicolet, & Grossen, 2000 ; Zéroulou, 1988).

1.2 Questions de départ

Les questions de départ qui ont conduit ce travail ont été celles de comprendre, à travers le discours de jeunes femmes kosovares, de quelle manière la réussite semble s'être construite tout au long de leur parcours, les moments clés de celui-ci, leur investissement par rapport à l'école, et l'interprétation de leur réussite. Au-delà de ces dimensions personnelles et intrinsèques aux jeunes femmes, la question des dynamiques sociales et culturelles derrière leur expérience scolaire a également été jugée importante et nécessaire à investiguer. Ce faisant, la question principale de cette recherche a été celle de savoir quels processus psychologiques et sociaux il y a derrière la réussite scolaire de jeunes femmes kosovares. Cette question étant très large, elle englobe bien entendu des sous questions que nous jugeons pertinent d'exposer plus tard.

1.3 Plan et structure du travail

Ce travail débute par une partie consacrée à la problématique dans laquelle s'insère notre objet d'étude. Nous y introduisons l'évolution de l'émigration des

communautés kosovares vers la Suisse, soulignerons la diversification de sa composition sociodémographique, puis orienterons le débat autour de la scolarité des élèves kosovars. Il nous sera permis de saisir que l'appartenance répandue des élèves kosovars aux classes sociales basses, et les stéréotypes genrés et véhiculés à l'encontre de la population féminine kosovare, peuvent nous conduire à concevoir la réussite scolaire des jeunes femmes de cette communauté comme « atypique », et méritant donc investigation.

Ceci permettra de spécifier, grâce au chapitre suivant, les approches et notions théoriques qui nous permettent de cadrer et conceptualiser notre objet d'étude. Nous préciserons aussi, dans ce même chapitre, nos questions de recherche. Une partie consacrée à la méthodologie suivra et nous permettra de comprendre les questions épistémologiques et méthodologiques auxquelles nous avons eu à faire face pour construire une approche de recueil et analyse des données qui soit la plus pertinente possible pour le sujet étudié. Nous y soulignerons les efforts menés pour dépasser les limites du traitement statistique de la question de la réussite scolaire. Les résultats et leur interprétation seront présentés suite à cette partie consacrée à la méthodologie et aux méthodes, et le sous-chapitre qui suit permettra de nous concentrer sur la synthèse et les réflexions concernant les résultats obtenus. Nous terminerons enfin par une conclusion générale dans laquelle nous rappellerons les grandes lignes de ce travail, les résultats principaux, et ne manquerons pas d'en rappeler les limites et les questions d'ouverture qui peuvent guider de futurs travaux de recherche.

Avant de débiter ce travail, il est important de préciser que pour la suite nous préférons l'emploi du « nous » méthodologique à celui du « je ». En effet, ne m'étant pas attachée à comprendre des pratiques ou réalités sociales

vécues par des groupes sociaux ou culturels que je serais allée observer ou interroger « sur le terrain » et dans lesquelles je me serais fortement impliquée, l'usage du nous s'est avéré être plus pertinent. Si l'usage du « je méthodologique » ne s'avère donc pas surprenant dans les disciplines telles que la sociologie ou l'anthropologie, où le chercheur peut se trouver très impliqué sur son terrain en vue de développer une meilleure compréhension de celui-ci et de faire émerger des nouvelles connaissances (de Sardan, 2000), l'usage du « je » semble moins pertinent pour ce mémoire où il s'est agi de saisir des récits d'expérience scolaire plutôt que des activités ou pratiques.

2 Problématique : population kosovare en Suisse et scolarisation des élèves immigrés

2.1 Introduction

Ce travail porte sur la réussite scolaire de jeunes femmes et s'attache à comprendre les phénomènes et processus psycho-sociaux qui la sous-tendent. Si nous n'avons guère la prétention de poser là une problématique entièrement nouvelle, nous pouvons cependant affirmer qu'une telle étude s'avère relativement originale, puisque si les albanophones constituent en nombre le second groupe d'immigrés en Suisse, les études consacrées à la scolarisation des élèves de cette communauté sont quasiment inexistantes, ou dans tous les cas très rares (Schader, 2006, p. 35 ; Haenni-Hoti, 2006, p. 69). En effet, la scolarité des élèves albanais est englobée dans les études portant sur les difficultés scolaires des élèves immigrés, et en particulier ceux de l'ex-Yougoslavie, groupe qui inclut des communautés non albanophones.

Nous verrons également que l'homogénéité conférée au groupe d'élèves kosovars s'insère plus largement dans les discours stéréotypés et préétablis qui se sont renforcés dans

la société Suisse au gré des vagues migratoires des communautés albanophones vers la Suisse.

Nous débuterons donc ce chapitre par la présentation des aspects majeurs de l'immigration kosovare en Suisse en nous basant essentiellement sur des travaux de politologue, d'anthropologue (Dahinden, 2009), d'ethnologue (Von Aarburg, 2002) et sur une enquête récente publiée par l'Office fédéral des migrations (Burri-Sharani, Efionayi Mäder, Hammer, Pecoraro, Tsaka & Wyssmüller, 2010). Nous avons également jugé intéressant de prendre appui sur les travaux de Torche (1989) et Leuenberger et Maillard (1999) qui ont le mérite d'ancrer leurs propos dans leurs expériences professionnelles respectives, liées au développement de politiques d'intégration et de travail, et au cours desquelles ils ont côtoyé la communauté kosovare de près. La présentation des vagues migratoires (section 2.2.1) de l'immigration kosovare permettra de saisir l'évolution de la présence et de la composition de la population kosovare en Suisse. Ceci nous donnera un large aperçu des raisons qui ont pu pousser les kosovars à l'immigration et l'accueil qui a pu leur être réservé en Suisse. Nous espérons éclairer ici, à un niveau macrosocial, les relations qui ont pu se dessiner entre la société suisse et les communautés albanophones. Après avoir souligné l'image négative développée au sein de la société suisse à l'encontre de la population masculine kosovare, nous ne manquerons pas de souligner celle tout aussi stéréotypée à l'encontre des femmes kosovares.

Cependant, ceci ne nous permettra pas de rentrer en détail sur les données sociodémographiques de cette population, qui pourraient nous être utiles pour saisir en quoi la scolarité des élèves kosovars en Suisse peut être un sujet intéressant à étudier. C'est à cet effet que nous consacrerons donc la section suivante (2.2.2). En raison de la réalité socio-politique du Kosovo, les statistiques n'ont longtemps pas spécifié l'origine socio-culturelle des Kosovars sous le terme même

de « kosovar » mais sous celui, plus global, d'ex-yougoslave. Cependant, nous connaissons tout de même les chiffres approximatifs concernant le niveau de formation des immigrés kosovars, et des jeunes de seconde génération. Ceux-ci nous permettent de constater que les immigrés kosovars en Suisse sont peu formés et ont majoritairement un statut socio-économique relativement bas.

Les difficultés scolaires et l'important taux d'échec scolaire des élèves kosovars (section 2.2.3), ou plus largement ex-yougoslaves, sont également à souligner (Burri-Sharani et al. 2010, Müller, 2001; OFS, 2008). Cependant, pour saisir les raisons qui sont données à ce large taux d'échec des élèves kosovars, il est nécessaire de faire appel aux études menées dans le contexte suisse et qui traitent des inégalités des chances en insistant sur la population immigrée. C'est à cet effet que nous consacrerons le sous-chapitre suivant (2.3) en commençant par nous intéresser aux études portant sur l'échec scolaire des élèves immigrés (section 2.3.1) et la place qu'y occupent plus particulièrement les élèves kosovars (section 2.3.2). Nous verrons que les arguments centraux avancés dans ces études portent sur l'institution scolaire et l'appartenance sociale et culturelle des élèves. D'une part, il y est avancé que les élèves étrangers sont sujets à la discrimination de la part des enseignants et à une plus forte présence dans les structures scolaires peu favorables à la réussite scolaire, et en particulier dans les classes spéciales. D'autre part, l'appartenance des élèves kosovars aux classes sociales basses, et leur culture d'origine joue également en leur défaveur. En ce sens, les observations portées quant au phénomène d'échec scolaire des élèves kosovars s'inscrivent dans la lignée de celles faites pour les élèves immigrés plus généralement, et ne permettent pas de cerner les dynamiques sous-jacentes aux rapports entre l'institution scolaire, les élèves immigrés qu'elle accueille, leurs familles, et les réalités spécifiques aux phénomènes migratoires.

En vue de l'homogénéité des arguments avancés dans ces études, nous nous interrogerons dès lors sur l'actualité de notre problématique et objet d'étude (sous-chapitre 2.4). Nous soulignerons l'importance de saisir les processus sous-jacents à la réussite scolaire des jeunes femmes et d'interroger par conséquent leur vécu (section 2.4.1), invitant ainsi à développer notre étude autour de l'expérience de réussite scolaire des jeunes femmes kosovares.

2.2.1 Vagues migratoires et problèmes spécifiques

La littérature situe la première vague migratoire des migrants d'Ex-Yougoslavie dans les années 1960 (Burri-Sharani, Efionayi Mäder, Hammer, Pecoraro, Tsaka, & Wyssmüller, 2010; Dahinden, 2009 ; Iseni, 2005; Schader, 2006 ; Torche, 1989 ; Von Aarburg, 2002). L'immigration kosovare est alors essentiellement formée de « travailleurs saisonniers » (Dahinden 2008, p. 5, 2009, p. 6 ; Iseni, 2005, p. 2 ; Schader, 2006, p. 18 ; Von Aarburg, 2002, p. 272).

Durant cette période, et en vue de leur statut de travailleurs saisonniers, les Kosovars ne sont pas perçus négativement par la société d'accueil (Dahinden, 2009, p. 6 ; Iseni, 2005, Schader, 2006, p. 20 ; Von Aarburg, 2002, p. 272). Comme le soulignent plusieurs auteurs (Dahinden, 2009, p. 6 ; Leuenberger & Maillard, 1999, p. 12 ; Schader, 2006, p. 28 ; Von Aarburg 2002, p. 272), ces migrants sont alors considérés comme des travailleurs « modèles », car ils exercent des emplois non qualifiés, avec des salaires bas, et perçoivent leur séjour comme « provisoire » (Von Aarburg, 2002, p. 272) ou « temporaire » (Leuenberger & Maillard, 1999). Leur conception va donc de pair avec la politique d'immigration en vigueur, fonctionnant selon le « modèle rotatif » que Piguët (2005) définit comme « le remplacement constant des immigrants par de nouveaux arrivés et leur retour au pays après un séjour plus ou moins long » (Piguët, 2005, p. 60).

Ainsi, durant cette première vague d'immigration, les Kosovars ne souffrent pas de discrimination, sachant qu'ils sont perçus positivement par la société Suisse qui trouve en eux la main d'œuvre nécessaire au bon fonctionnement économique de la Suisse, et qu'eux-mêmes, ne se sentant que « hôtes provisoires » (Leuenberger & Maillard, 1999, p. 42) de la Suisse, ne voient pas la nécessité de s'y intégrer (Burri-Sharani et al., 2010, p. 43). Comme le soulignent ces auteurs, à quelques exceptions près, les Kosovars n'ont en effet pas tenté de comprendre la société suisse ou d'y jouer un quelconque rôle. Le propos de Leuenberger et Maillard (1999) est particulièrement révélateur de la conception qu'ont alors les Kosovars de leur présence en Suisse : « même s'ils passent quinze ou vingt ans en Suisse, les émigrés kosovars restent convaincus que leur séjour en exil n'est qu'une parenthèse. [...] Ils vivent comme dans une salle d'attente, habités du rêve d'une évolution chez eux, en Kosovë » (Leuenberger & Maillard, 1999, pp. 57-58).

Nous pouvons donc comprendre que durant cette période, il n'y ait pas eu de réels obstacles posés à l'intégration des Albanais³ dans la mesure où leur présence en tant que travailleurs saisonniers ne contredisait pas les conceptions politiques autour du bon accueil réservé à la présence d'étrangers en Suisse, tant que ceux-ci ne s'y installent pas. Il n'en reste pas moins que les Kosovars sont, durant cette période, en marge de la société suisse, et que par

³ En vue du manque de connaissance de la population kosovare par la société suisse, le terme « albanais » ou « yougoslave » s'est largement répandu et c'est donc volontairement que nous gardons parfois le terme d'albanais, même s'il désigne des groupes communautaires pouvant venir de pays aussi différents que le Kosovo, l'Albanie, la Macédoine, la Serbie, ou le Monténégro. Au-delà des stéréotypes répandus dans la société suisse, les albanais tendent eux-mêmes à se définir comme albanais et non comme kosovars, macédoniens, etc., un esprit d'identité collective étant très prégnant dans ces groupes communautaires. Le lecteur intéressé par cet aspect de formation et de maintien d'une identité collective albanaise, en particulier en situation migratoire, pourra consulter l'article de Torche (1989).

conséquent leur intégration ne peut être considérée réussie en vue de ce manque d'engagement dans la société suisse.

Durant la seconde vague migratoire, dans les années 1980, et durant la troisième vague, dans les années 1990, la situation de l'Ex-Yougoslavie s'est détériorée au point que ses habitants ne s'y sentent plus en sécurité, et augmentent ainsi leur départ vers les pays européens. Le projet migratoire qui avait jusqu'alors un caractère principalement saisonnier est donc remis en question (Schader, 2006 ; Von Aarburg, 2002), le recours au regroupement familial devenant plus fréquent (Burri-Sharani et al., 2010 ; Dahinden, 2009 ; Schader, 2006 ; Von Aarburg, 2002). De plus, avec la détérioration de la situation tant politique qu'économique du Kosovo, les demandes d'asile sont davantage acceptées (Dahinden, 2009). Ainsi, la population albanaise de la Suisse augmente et se diversifie, « cessant d'être un groupe essentiellement masculin et en âge de travailler » (Von Aarburg, 2002, p. 274). Parmi les immigrés kosovars se trouve alors un nouveau sous-groupe, celui des réfugiés politiques dont le projet migratoire, à l'inverse des travailleurs saisonniers, n'est pas essentiellement économique. Ainsi, la Suisse perçoit dans les années 1981 et 1982 (Von Aarburg, 2002 p. 276) une croissance de nouveaux immigrés, qui ne sont plus des personnes non qualifiées, mais au contraire des étudiants universitaires et des travailleurs hautement qualifiés. C'est d'ailleurs un fait tout à fait nouveau pour la Suisse que d'accueillir des albanais ayant suivi une formation universitaire.

Le milieu des années 80 correspond à une montée du nationalisme qui conduit les étudiants kosovars à manifester, en 1981, en réclamant une « République du Kosovo » (Leuenberger & Maillard, 1999, p. 47 ; voir également Dahinden, 2008, pp. 8-10). Il ne semble donc guère étonnant de voir ces étudiants, qui s'opposent à un nationalisme serbe croissant et à un régime serbe mettant en

place des mesures d'oppression drastiques, chercher refuge dans un pays où ils ont un droit qui leur est cher, à savoir celui de la libre expression (Iseni, 2005).

Le développement d'une identité nationale collective des Albanais en Suisse semble dès lors influencé par ce groupe d'« élite immigrée albanaise » (Iseni 2005, p. 3 ; voir également Dahinden 2008 ; Leuenberger & Maillard, 1999). En effet, comme le souligne Iseni (2005, p. 3), « en l'absence d'un espace politique démocratique et étant lourdement persécutée par le régime yougoslave, l'élite immigrée albanaise poursuit sa lutte pour une reconnaissance du statut de "République de Kosovë" depuis les capitales européennes où elle bénéficie d'une liberté d'opinion et peut librement agir ».

Lors de la troisième vague migratoire des immigrés kosovars, dès les années 1990, l'immigration en Suisse est confrontée à de nouvelles problématiques et de nouveaux débats ; la Suisse se trouve en effet dans une situation de crise économique qui génère du chômage et frappe en premier lieu les immigrés, contribuant ainsi à encourager les montées de xénophobie. C'est ainsi que, dès 1991, la Suisse souhaite se rapprocher de l'Union européenne et cesse donc de recruter des travailleurs saisonniers en Ex-Yougoslavie. Dès lors, l'immigration des pays hors de l'Union européenne n'est autorisée que dans le cadre du regroupement familial ou de demandes d'asile (Dahinden, 2008, p. 5 ; Leuenberg & Maillard, 1999, p. 13 ; Piguet, 2005, p. 34). Cependant, la question de l'asile se pose comme entrave au rapprochement souhaité avec l'Europe : la Suisse cherchant à atteindre une croissance de l'économie et se lier avec l'Europe, la seule politique d'immigration qui lui convient est celle d'un recrutement de la main d'œuvre en Europe ou en dehors de celle-ci, et ce à la seule condition qu'elle soit hautement qualifiée (Piguet, 2005, p. 35). En conséquence, même lorsque les demandes d'asiles sont acceptées, les immigrés

ne sont pas encouragés à envisager une stabilité de leur séjour en Suisse. Il n'est pas utile d'entrer ici dans les détails des mesures politiques et juridiques prises dans cette direction, mais nous pouvons indiquer que Dahinden souligne que « it has to be mentioned, however, that many of these asylum-seekers returned to Kosovo after the war, often favoured by return programmes » (Dahinden, 2008, p. 6).

Comme nous le montrent ces différents auteurs (Von Aarburg, 2002 ; Dahinden, 2009 ; Iseni, 2005 ; Schader, 2006), si la première vague d'immigrés kosovars n'a donc pas rencontré de difficultés d'intégration, celles-ci ont commencé à apparaître dès le deuxième cycle, et plus particulièrement à partir du troisième, dès les années 1991, ce notamment en raison de l'exposition médiatique qui lie des mots clés tels que « requérants », « drogue », « deal », « culture et structure familiale patriarcale », « chômage », « crime », à cette population (Burri-Sharani et al., 2010, p. 23, p. 39 ; Dahinden, 2009, p. 7 ; Schader, 2006, p. 32).

L'aperçu des vagues migratoires des Kosovars que nous avons exposé ici a permis de saisir trois points importants pour la suite de notre exposé. Premièrement, nous avons pu percevoir que le projet migratoire des Kosovars a été d'abord conduit par des raisons économiques. Puis, lors de la deuxième vague migratoire, ce sont également de jeunes universitaires, ou des Kosovars de « l'élite albanaise » qui se sont rendus en Suisse pour trouver refuge et pouvoir continuer de développer leurs idées en vue d'un projet de libération du Kosovo. Par conséquent le second point à souligner est le fait que le niveau de formation de la population kosovare en Suisse a connu une évolution entre la première et la dernière vague migratoire.

Cependant, cette évolution s'est déroulée parallèlement à un contexte de dégradation économique en Suisse, et de montée de xénophobie, ayant contribué à maintenir dans la société suisse des représentations sociales négatives envers

les immigrés d'ex-Yougoslavie, et plus particulièrement envers les Kosovars. Ainsi, peu importe que la Suisse ait eu une population d'immigrés plus variée, les préjugés et stéréotypes développés envers les Kosovars, et plus largement les immigrés d'Ex-Yougoslavie, tendaient à marginaliser ces communautés et à les percevoir comme une tare plutôt que comme une richesse.

Pour notre propos, il est important de soulever que ces stéréotypes ont également été liés à des représentations sociales de genre. Ainsi, Dahinden (2009) explique que parmi les stéréotypes courants véhiculés par la société suisse à l'encontre des Kosovars, l'un d'eux est centré sur la différence entre les hommes et les femmes, caractérisée par une infériorité des femmes par rapport aux hommes, et ce essentiellement sur le plan socio-économique. De plus, elle explique que certains travaux⁴ avancent que les femmes albanaises sont souvent décrites comme étant opprimées, passives, et sans droits. Ce statut pauvre ou défavorisé de la femme est présenté comme lié au système patriarcal dans lequel elles se trouvent, et dans lequel les hommes dominent et « la famille [...] est le facteur décisif qui exerce un contrôle sur les relations sociales, économiques, et politiques »⁵ (Dahinden, 2009, p. 7). De même Burri-Sharani et ses collaborateurs (2010) affirment que si les préjugés qu'ont les suisses concernant les hommes sont encore présents et se déclinent sous des termes tels que « violents », ou encore « machos balkaniques/violents »,

les jeunes femmes kosovares n'échappent pas davantage aux préjugés, étant parfois perçues comme des victimes sans défense et en mal d'indépendance dans la logique du système traditionnel, patriarcal, (préssumé) islamique, de

⁴ Elle cite par exemple Whitaker (1981).

⁵ traduction personnelle

répartition des rôles de genre. Autant de projections qui, au quotidien, pénalisent les jeunes Kosovars, que ce soit dans la recherche d'un apprentissage ou d'un emploi (Burri-Sharani et al., 2010, p. 39).

Dahinden considère que les représentations développées envers la population féminine albanaise tendent à se réduire à de l'« essentialisme culturel » (Dahinden, 2009, p. 7), et que la réalité est plus complexe. Nous jugeons tout de même intéressant de relever ces arguments et d'observer en quoi ils peuvent s'avérer pertinents à invoquer lorsque des jeunes femmes s'engagent dans des processus d'apprentissage et y trouvent du sens.

Il semblerait donc que si les principaux travaux portant sur les vagues migratoires kosovares portaient sur la première génération d'immigrés, le ternissement de l'image des Kosovars a eu un impact négatif durable et s'étend donc aux secondes voire troisièmes générations. Dans le cadre de notre objet d'étude, il convient cependant de mieux interroger les problématiques liées aux immigrés de la seconde génération, sachant que ce sont eux qui représentent essentiellement la génération qui a commencé à se scolariser en Suisse. En particulier, nous nous attacherons d'abord à présenter les caractéristiques sociodémographiques de la population kosovare en Suisse, afin de percevoir en quoi il est pertinent de s'intéresser à des cas de réussite scolaire d'élèves issus de cette communauté.

2.2.2. Faible niveau de formation des immigrés kosovars

Les auteurs ayant traité de l'immigration kosovare, et sur lesquels nous avons pris appui pour la section précédente, ont noté que l'immigration kosovare a longtemps passé en quelque sorte inaperçue, ou qu'elle tendait à être associée à l'immigration d'un groupe plus large représenté par les « ex-yougoslaves » ou les « balkanais ». Il ne semble donc guère

étonnant que Burri-Sharani et ses collaborateurs (2010) en viennent à préciser qu'« une analyse quantitative et qualitative de la population kosovare en Suisse ne peut dès lors être qu'approximative » (Burri Sharani et al., 2010, p. 24) et étayent ces propos en donnant l'exemple de la difficulté d'établir la proportion d'élèves kosovars en maturité ou en classes spéciales, car il faudrait se référer aux chiffres concernant les élèves de nationalité « "yougoslave", "serbe-et-monténégrine", etc., étant précisé que ceux-ci comprennent également des élèves non kosovars originaires de la même région » (Burri-Sharani et al., 2010, p. 24). En effet, comme l'expliquent ces auteurs, avant l'indépendance du Kosovo, en 2008, le recensement des Kosovars dans les statistiques fédérales s'est d'abord fait sous la nationalité « Yougoslavie », jusqu'en 1998, puis « Serbie-et-Monténégro », jusqu'en 2005. Pour les analyses de statistiques, des informations supplémentaires se sont donc avérées être nécessaires telles que la langue parlée, à savoir l'albanais, ou l'appartenance confessionnelle, même si ces critères sont également limités sachant que certaines personnes n'ont pas indiqué leur appartenance confessionnelle ou ont indiqué une des langues nationales parlée en Suisse au lieu de leur langue maternelle. Ainsi, le manque de catégorisation distincte dans les statistiques officielles ne permet pas de connaître l'effectif précis des immigrés kosovars en Suisse, mais un nombre approximatif peut tout de même être établi (Burri-Sharani et al., 2010, p. 30).

Comme nous venons de le relever ci-dessus, il semble difficile de connaître les effectifs des élèves kosovars dans les différentes sections scolaires. Cependant, il est possible, grâce au rapport de Burri-Sharani et ses collègues (Burri-Sharani et al., 2010), de cerner les données sociodémographiques qui nous intéressent pour cette étude.

Les Kosovars d'origine ou d'ascendance, vivant en Suisse, seraient selon ces auteurs entre 150 000 et 170 000⁶, dont 35% d'entre eux avaient moins de 18 ans en 2007. Soulevons également le taux presque paritaire de la population masculine (48%) et féminine (52%) (Burri-Sharani et al., 2010, p. 31). Les données statistiques concernant le niveau de formation des immigrés originaires du Kosovo indiquent une surreprésentation dans la catégorie « sans formation postobligatoire »⁷, et d'une rareté d'obtention de diplômes tertiaires (Burri-Sharani, et al., 2010, p. 42). En effet, il semblerait que près de la moitié des immigrés kosovars, soit 48,6%, n'ont pas continué leur scolarité au-delà du seuil obligatoire, et ce à près de 40% chez les hommes et 60% chez les femmes (Burri-Sharani et al., 2010, p. 44). Quant au niveau de formation du secondaire II achevé, il se situe à 44,6%, hommes et femmes confondus, et seuls un quinzième (6,8%) ont terminé une formation de niveau tertiaire, soit trois fois moins que les Suisses (Burri Sharani et al., 2010, p. 44). Il est important de préciser que même ceux qui ont atteint un niveau de formation tertiaire dans leur pays d'origine n'ont que très rarement la chance d'exercer en Suisse un emploi lié à leur niveau de compétences (Burri-Sharani et al., 2010, p. 42).

⁶ La consultation du rapport « *La population étrangère en Suisse* » publié par l'Office fédéral de la statistique (2008) nous a permis de percevoir quelques différences minimales dans les chiffres donnés, mais qui se veulent d'une nature représentative semblable. Nous nous permettons donc de nous baser uniquement sur le rapport de Burri-Sharani et ses collègues (2010) pour cette partie.

⁷ Lischer (2003, p. 13) fait cette observation chez les parents d'enfants étrangers originaires des pays de recrutement traditionnels : « Les enfants étrangers proviennent le plus souvent de familles dans lesquelles les parents n'ont pas poursuivi leur formation au delà de la scolarité obligatoire. Il y a une distinction frappante au niveau de la population résidente étrangère. En effet, ce sont surtout les parents qui proviennent des pays traditionnels de recrutement de main-d'œuvre à bon marché qui n'ont pas une bonne formation. Les parents originaires d'autres pays ont par contre, en général, une bonne voire excellente formation ».

Enfin, au niveau de leur insertion sociale en Suisse, il est également important de préciser que les hommes bénéficient de connaissances élémentaires dans l'une des langues nationales suisses, alors que les femmes, arrivées la plupart du temps plus tard que leurs conjoints, ont des connaissances plus restreintes (Burri-Sharanai, et al., 2010).

Retenons donc que les observations statistiques nous indiquent une faible proportion de kosovars en Suisse possédant un diplôme du tertiaire. Cependant, les auteurs nous invitent à comprendre qu'une minorité qui s'élargit petit à petit, et qui est composée de jeunes, « parvient à accéder à des qualifications de haut niveau » (Burri-Sharani et al., 2010, pp. 44-45, voir également Lanfranchi, 2002a, p. 85).

2.2.3 Situation des élèves kosovars ?

Si ces données générales sont importantes à prendre en compte pour saisir les aspects centraux concernant le niveau de formation de la population qui nous intéresse, elles ne nous donnent pas un aperçu concret du niveau de scolarité des jeunes élèves et de leurs orientations aux différents niveaux de la scolarité. Burri-Sharani et ses collègues (2010) affirment que les jeunes Kosovars, qu'ils soient nés en Suisse ou non, trouvent difficilement leur place dans le système éducatif suisse, et y acquièrent en moyenne moins de qualifications reconnues que leurs pairs provenant d'autres groupes d'immigrés, ou de nationalité suisse.

Selon le rapport « *La population étrangère en Suisse* » publié par l'Office fédéral de la statistique (2008), les immigrés de l'ex-Yougoslavie et d'autres groupes d'immigrés récents tels que les Turcs ou les Portugais représentent, avec 10%, le taux le plus bas de fréquentation d'écoles préparant à la maturité (OFS, 2008, p. 50), pour l'année 2005-2006⁸. Dans

⁸ Le lecteur trouvera, en annexe, un tableau présentant les données détaillées de l'orientation scolaire suite à l'école obligatoire et au niveau du secondaire I. Par

la même direction, et quelques années auparavant, Müller (2001) constatait déjà le faible niveau de fréquentation des voies du secondaire II par les jeunes d'ex-Yougoslavie. Dans son article, il reprend en effet des données parues en août 2000, qui portaient sur la répartition des jeunes de 16 à 20 ans dans les voies du secondaire II, durant l'année 1998 à 1999, en tenant compte de leur nationalité (Müller, 2001, p. 273). L'auteur constate que c'est chez les jeunes turcs et ex-yougoslaves que le taux de fréquentation de telles voies est particulièrement faible et ce peu importe qu'ils aient fait toute leur scolarité en Suisse ou pas (Müller, 2001, p. 272). Ainsi, seuls 38,54% des jeunes immigrés d'ex-Yougoslavie fréquentent une orientation du secondaire II, et parmi eux seuls 2,8 % rejoignent les écoles de maturité (Müller, 2001, p. 273). De plus, même dans les voies d'apprentissages où ils sont proportionnellement plus nombreux (25,08%), Müller (2001, p. 273) considère que les jeunes d'ex-Yougoslavie sont là encore sous-représentés par rapport aux autres jeunes immigrés et aux autochtones. L'auteur en vient à qualifier la situation des jeunes turcs et ex-yougoslaves de « précaire » (Müller, 2001, p. 274).

Ces rapports rejoignent donc le constat de Burri-Sharani et ses collègues (2010) concernant le fait que suite à l'école obligatoire, les jeunes immigrés d'ex-Yougoslavie, et plus particulièrement les Kosovars, se dirigent vers une formation professionnelle. Ces auteurs indiquent cependant que le taux d'obtention d'une maturité gymnasiale s'élève à 4%, pourcentage qui reste tout de même proche de celui indiqué par Müller (2001) des années auparavant.

En vue des difficultés présentes pour déterminer le taux de fréquentation mais également de réussite des élèves kosovars au niveau de la maturité, il ne semble guère

ailleurs, il est intéressant de noter que les chiffres donnés par Lischer (2003, p. 22) des années auparavant ne varient que très peu, puisqu'il s'agit de 9%. Nous reprenons également ce tableau à titre de comparaison.

étonnant que nous en ayons éprouvé d'encore plus grandes en tentant de trouver des chiffres concernant la population féminine de ce groupe. La seule information que nous possédons est celle offerte par Müller (2001) qui reprend les données d'une enquête menée dans le canton de Berne auprès de diplômés du secondaire II, et constate une part plus importante de jeunes femmes diplômées dans les voies d'écoles de maturité, et ce autant chez les jeunes femmes étrangères qu'autochtones. Cette étude se limitant au canton de Berne il n'est pas possible d'en étendre le constat à la Suisse plus généralement.

Ainsi, s'il nous a paru difficile d'obtenir des informations précises concernant la proportion d'élèves kosovars dans les voies gymnasiales, il nous est tout de même permis de prendre pour acquis que la réussite scolaire kosovare, mesurée grossièrement en termes d'acquisition d'une maturité offrant la possibilité de poursuivre des études universitaires, est un fait plutôt rare. Malgré notre intention de traiter des cas de réussite, il s'agit donc de faire un détour par les recherches qui tentent d'expliquer ce « non-succès » scolaire des élèves kosovars. Pour pouvoir comprendre en quoi « l'échec scolaire » est plus souvent une problématique liée aux élèves immigrés qu'aux élèves suisses, nous allons faire appel aux travaux traitant directement de ce sujet. Une attention particulière sera prêtée à l'insertion des élèves kosovars.

2.3 Scolarisation des enfants de migrants

2.3.1 Inscription de la scolarisation des élèves kosovars dans la problématique plus large de l'échec scolaire

Les données que nous venons d'exposer ci-dessus nous ont servi à situer statistiquement la population kosovare et son niveau de formation. Elles reflètent également le lien qu'il est

possible d'établir entre la problématique migratoire et la problématique de l'échec ou la réussite scolaire. En effet, ayant longtemps été composée de travailleurs saisonniers, sans qualifications, la population kosovare en Suisse est peu formée, et les enfants sont susceptibles d'en subir les conséquences quant à leur scolarité. Les travaux mentionnés ne proposent cependant pas d'analyser les raisons du faible niveau de formation et de scolarité de cette population. Pour mieux saisir cela, et rentrer davantage dans le vif du sujet, nous allons nous attacher à présent à exposer quelques recherches portant sur la scolarité d'élèves immigrés en Suisse. Nous verrons que celles-ci invoquent tantôt des facteurs liés au milieu social de l'élève, tantôt à l'institution scolaire et ses structures et pratiques ségrégatives. De plus, même dans les recherches où nous espérons trouver des analyses plus centrées sur des dynamiques à la fois sociales et subjectives derrière la scolarisation des élèves immigrés étudiés (CDIP, 2001 ; Doudin, 1998), il a été difficile de cerner la richesse des dynamiques personnelles. Il est donc répandu de traiter de la scolarité des élèves en adoptant des démarches quantitatives et des analyses statistiques. Bien que celles-ci puissent donner à voir le phénomène d'inégalités sociales face à l'école, il nous semble qu'elles ne donnent que peu d'indices sur la manière dont les élèves font face à leur scolarité.

Depuis les années 2000, les enquêtes PISA menées en 2000, 2003, 2006 et 2009, se sont avérées être d'importants outils pour mesurer l'efficacité du système éducatif. Ces enquêtes, portant sur des tests qui mesurent les compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire, dans des domaines spécifiques et respectifs à chaque enquête, ont-elles offert des instruments de mesure de l'équité du système éducatif suisse, puisque suite à ces tests de nombreux travaux et rapports ont été rédigés au sein du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Ces recherches ont notamment contribué à

repenser l'impact des structures du système scolaire suisse sur les inégalités d'accès aux études. La Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a également offert des travaux traitant de la scolarité d'enfants immigrés.

Le rapport édité par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2003) et intitulé « *Le rapport scolaire et de formation des élèves immigrés à "faibles" performances* » fait suite aux thématiques abordées dans des rapports finaux de deux congrès (CONVEGNO 1998 et 2000) qui étaient consacrés, en 1998 à la formation des enseignants et enseignants aux approches interculturelles, et en 2000 à la promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans tant linguistique, social, que culturel (Wicht & Bühlmann, 2003, p. 5). Dans la mesure où ce rapport vise à approfondir la compréhension des enjeux de la multiculturalité pour le système éducatif suisse, nous espérons y trouver des pistes d'analyse qui prennent en compte les dimensions à la fois sociales et subjectives derrière les faibles performances élèves immigrés. Or, les auteurs du rapport se penchent sur les questions d'interculturalité, d'égalité des chances ou de promotion de la réussite scolaire, en les abordant plus spécifiquement sous l'angle de l'influence des « conditions structurelles générales » (Wicht & Bühlmann, 2003, p. 5). En effet, ils soulignent par exemple à plusieurs reprises la fréquentation, abusive oserait-on dire, des élèves immigrés dans les classes spéciales, problème présent depuis des décennies et qui ne parvient pas à être résolu malgré des tentatives de mesures d'intégration scolaire. Bien qu'il nous ait donc paru que la perspective individuelle de tout parcours scolaire manquait dans ce rapport, nous reconnaissons aux auteurs l'effort mené pour saisir les mesures institutionnelles et pédagogiques qui semblent entraver la réussite scolaire d'élèves immigrés. Dans ce sens les auteurs semblent avoir répondu à l'exigence de se détacher des perspectives qui

assignent les difficultés d'apprentissage aux élèves uniquement, en optant en faveur d' « interprétations des performances scolaires latéralement rapportés à l'individu » (Kronig, 2003, p. 25). Retenons que les élèves de l'ex-Yougoslavie, et donc parmi eux les Kosovars, font partie des élèves les plus sujets à être orientés vers les classes spéciales.

Comme nous le mentionnions, les études PISA ont contribué à fournir des informations sur l'efficacité du système éducatif et éclairer les mécanismes d'inégalités sociales face au système scolaire. Ainsi, reprenant les résultats principaux de ces enquêtes, qui permettent de comprendre les différences entre les pays participants à l'enquête, Rosenberg souligne que

La différence préoccupante qui ressort des résultats est qu'en Suisse l'allophonie, l'immigration et des conditions sociales modestes influencent les résultats scolaires plus fortement et plus directement que dans la majorité des autres pays et que les écoles suisses ne peuvent que d'une manière insuffisante faire face aux inégalités sociales (conditions défavorables dues aux origines sociales et linguistiques). (Education International 2001, p. 2, cité par Rosenberg, 2003, pp. 7-8).

Selon Coradi Vellacott et Wolter (2005, pp.19-20), les débats autour des inégalités des chances, et les éclairages des études PISA 2000 ont permis de souligner que les immigrés vivant en Suisse souffrent de désavantages multiples liés en partie à une connaissance insuffisante de la langue et des mauvaises conditions de travail. Mais, toujours selon ces auteurs, aucune stratégie ne serait pourtant mise en place de la part des institutions politiques pour se pencher sérieusement sur les problèmes complexes que rencontrent les immigrés. Pour eux, ceci confirme l'idée que le discours

politique en Suisse pose l'immigration en soi comme problème principal et donc prioritaire, et non les désavantages socio-économiques que peuvent connaître les immigrés (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, p. 19)⁹. Dans le même sens, Perregaux (2009, p. 155) souligne que les catégories développées dans la société et à l'école en ce qui concerne les élèves immigrés tendent à en donner une image homogène et dévalorisante : l'élève immigré est en échec scolaire et ce en raison de sa différence culturelle plutôt que de son statut socio-économique. L'auteure prône donc une déconstruction de cette catégorisation, et ce d'autant plus que nous nous retrouvons actuellement face à une mobilité des populations dont les causes sont multiples et variées. Nous avons d'ailleurs pu en saisir des échos dans le développement de l'historique des vagues migratoires de la communauté kosovare en Suisse.

Coradi Vellacott et Wolter (2005, pp. 52-54) affirment que les enfants d'immigrés sont confrontés à plusieurs barrières. En effet, tout d'abord il s'agirait de barrières institutionnelles. Dès le jeune âge des inégalités sont susceptibles de se créer entre les élèves ayant fréquenté des structures d'accueil parascolaires et ceux qui ne l'ont pas fait. Les deux auteurs soupçonnent que dans le cas des élèves immigrés, il arrive souvent que dans le cas où ces structures ne sont pas obligatoires, les parents n'y conduisent pas leurs enfants. Pour Lanfranchi (2002b), la question de la fréquentation de ces structures est au cœur des arguments que l'on peut développer en ce qui concerne la réussite scolaire dès le très jeune âge. Dans son ouvrage intitulé *Shulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienrgänzender*

Betreuung im Vorschulalter (2002b), il s'interroge sur la manière dont la fréquentation des structures extrascolaires telles que les crèches, familles de jours, et autres formes d'encadrement des enfants en dehors de la famille, peut influencer la scolarité obligatoire des enfants. L'étude sur laquelle il se base s'inscrit dans le cadre du « Programme national de recherche "Migrations et relations interculturelles" (PNR 39)» (Lanfranchi, 2002b, Lanfranchi, Gruber & Gay, 2003) menée dans trois villes ; en Suisse allemande (Winterthur), Suisse romande (Neuchâtel), et Suisse italienne (Locarno). L'argument central de ces recherches est que la fréquentation des structures d'accueil permet de faciliter les rapports entre culture d'origine et culture scolaire, le dialogue entre parents et éducateurs, pédagogues, ou autres spécialistes de l'éducation, et de renforcer les compétences linguistiques du jeune enfant. Lanfranchi affirme que les parents peuvent ainsi rapidement acquérir des connaissances du système scolaire et leurs enfants bénéficient d'une intégration plus facile. L'ouvrage de Lanfranchi (2002b) tente donc de montrer un lien entre la réussite scolaire et la fréquentation des structures d'encadrement des enfants en dehors de la famille. Cependant, les résultats de l'étude de Lanfranchi (2002b, p. 157) concernant les familles albanaises de Locarno et ceux de Gay et Hensinger (1999), pour celles de Neuchâtel, se rejoignent dans le constat d'une faible présence d'enfants albanais dans ces structures. Gay et Hensinger (1999) justifient ce manque de fréquentation par la logique éducative largement partagée par les albanais qui assignent une légitimité de l'éducation des enfants en bas âge à la famille, et plus particulièrement à la mère. Les deux auteurs invitent cependant à nuancer ces propos et à éviter des généralisations abusives, en signalant qu'une large partie des familles albanaises, à l'instar des familles portugaises auxquelles leur étude a également été consacrée, « investissent et valorisent le cursus scolaire ultérieur aux

⁹ Certaines observations que nous relevons des travaux de Coradi Vellacott & Wolter (2005), Kronig, Haeblerlin, & Eckhart (2000), Müller (2001) et Lanfranchi (2002b) ont également été faites dans le cadre d'un approfondissement bibliographique rédigé sous la direction de Heinz Gilomen et intitulé « Sélection scolaire en Suisse. Pour un meilleur niveau éducatif, ou pour un renforcement des inégalités sociales ? ».

espaces préscolaires » de leurs enfants (Gay & Hensinger, 1999, p. 16).

Certes, il peut être pertinent de s'interroger sur la réussite scolaire et ce qui peut y contribuer dès le plus jeune âge. Cependant, il se peut que les enfants immigrés arrivent dans le pays d'accueil à un âge plus tardif. Pour Dinello (1987), la problématique du lien entre expérience scolaire et expérience migratoire est en effet fortement marquée lors de la période de l'adolescence, période où émergent les questionnements identitaires. Ainsi, l'auteur affirme que chez le « petit enfant », les problématiques identitaires et de ruptures entraînées par l'intégration dans la culture d'accueil ne sont pas prégnantes : « le vécu [...] des crèches n'est pas un lieu évident d'enjeu social, l'enfant est encore assez protégé par son indifférenciation d'enfant-bébé et ne peut donc pas nous dire lui-même tout ce que les adolescents peuvent nous crier » (Dinello, 1987, p. 19).

Bien que les idées de Lanfranchi (2002b) concernant les différentes structures d'accueil comme des ressources soient intéressantes, il s'agira davantage de saisir les enjeux de ces structures dans les différentes périodes qui marquent l'histoire migratoire de l'élève. En particulier, et puisque notre intérêt porte sur la seconde génération de migrants, l'arrivée des élèves migrants dans le pays d'accueil et le rôle éventuel des structures d'accueil par rapport à leur insertion scolaire sera de grand intérêt (Nicolet & Rastoldo, 1997).

Pour Coradi Vellacott & Wolter (2005) un autre élément pourrait être perçu comme barrière institutionnelle, à savoir la sélection scolaire qui se fait après quatre à six ans d'école primaire. Le fait que ceci intervienne aussi tôt peut représenter un désavantage pour l'école, puisque celle-ci n'aurait alors que quatre à six ans pour essayer de combler les manques que peuvent éprouver les enfants de familles pauvres ou immigrées au niveau scolaire (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, pp. 53-54). Le risque est dès lors que les

inégalités qui n'ont pas pu être améliorées jusque là, se poursuivent durant les années scolaires suivantes. Les deux auteurs perçoivent un second type de barrière, qu'ils désignent comme socioculturelle (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, pp. 53, 56-58). Il s'agit ici de deux formes de rapports aux enseignants qui peuvent nuire à l'orientation scolaire de l'élève. D'une part, ils rappellent la possibilité que s'installe entre l'enseignant et son élève de l'incompréhension, due à la distance sociale et culturelle entre les deux acteurs. Il est intéressant de noter ici que Coradi Vellacott et Wolter (2005, p. 53) mentionnent deux auteurs, l'un de la sociologie de l'éducation et l'autre de la sociolinguistique, à savoir Bourdieu (1983) et Bernstein (1971), pour suggérer l'éventualité que l'enseignant, par son origine sociale, parlerait « une autre langue » que les enfants qui proviennent des couches sociales défavorisées, et évaluerait donc ces derniers de manière négative. Au-delà de l'éventuelle discrimination de la part des enseignants, le moment de décision de l'orientation vers le secondaire I peut jouer en défaveur des élèves dont les parents manquent de connaissances du système scolaire. Les auteurs observent que les parents au bénéfice d'un capital culturel élevé tendent à imposer leur choix lors de cette importante étape, à l'inverse des parents issus de milieux socio-économiques bas, ou immigrés, qui ne bénéficient pas des mêmes ressources pour affronter les enseignants (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, p. 54).

Coradi Vellacott et Wolter (2005) ne cachent pas qu'il est admis que la lutte contre la discrimination est particulièrement difficile. Kronig, Haeberlin et Eckhart (2000, pp. 131-148) confirment cette idée en ne parlant pas directement de discrimination, mais en essayant de comprendre si les élèves immigrés sont traités de manière égale aux enfants suisses ; ils s'expriment donc en termes d'attentes et de jugement ou évaluation. Une étude qu'ils ont faite démontre en effet qu'il n'y a pas un traitement ou une évaluation égale de la part des enseignants envers les élèves

issus de la migration et envers les élèves suisses. Ces derniers sont jugés de manière plus positive et les attentes des enseignants envers eux sont plus élevées. Ainsi Kronig et ses collaborateurs (2000) semblent mettre l'accent sur l'importance des représentations et attentes que l'enseignant a envers ses élèves et de l'influence néfaste que cela peut avoir sur la scolarité de l'élève.

Dans son chapitre intitulé « Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule - Integration oder Benachteiligung ? », Müller (2001, pp. 265-298) avance une idée intéressante. Selon lui, un des éléments qui peut expliquer la mauvaise intégration des élèves immigrés est le monolinguisme dominant dans le système éducatif. Il renverse ainsi la tendance en soulignant des manques et limites de la structure du système éducatif plutôt que ceux de l'élève qui parlerait une autre langue au sein de sa famille et serait de ce fait limité scolairement. Cet auteur essaye de montrer comment la théorie du capital humain joue un rôle dans le succès ou l'échec scolaire des enfants immigrés, en affirmant que la société serait intéressée à développer ses propres intérêts, laissant ainsi de côté les caractéristiques personnelles de ces enfants immigrés.

Nous pouvons donc constater que plusieurs facteurs semblent aller à l'encontre de la réussite scolaire des élèves immigrés. Müller (2001, p. 291) dresse un tableau où plusieurs données sont croisées : l'appartenance ethnolinguistique, le sexe et le milieu socio-culturel. Il essaye de comprendre en quoi ces variables affectent la possibilité d'exercer une certaine profession. Il semble effectivement qu'à compétences égales, les élèves étrangers ont moins de chances que leurs camarades suisses d'occuper des positions professionnelles aux exigences élevées, et ceci varie encore selon la provenance des élèves étrangers (Müller, 2001, p. 287, 291).

Les explications de l'échec scolaire sont donc largement données en termes de structures du système éducatif et de partage entre les classes « normales » ou « spéciales », et de rôle de l'enseignant. Cependant, à l'exception de l'ouvrage de Lanfranchi qui a tenté de comprendre le vécu des familles immigrées et de l'article de Nicolet dans le rapport publié par la CDIP (2003), aucun d'entre eux ne s'intéresse réellement aux perspectives et vécus personnels des élèves. Si bien sûr il ne s'agit pas du but visé par ces travaux, conçus pour informer les acteurs de l'éducation de tendances perceptibles dans le système scolaire et éducatif ou des questions et problématiques centrales qui doivent être traitées, nous soupçonnons que cela reflète la forte imprégnance de la conception de l'échec et de la réussite scolaire en tant que reliés à des phénomènes sociaux, structurels et institutionnels. Il nous semble justifié de penser que de telles approches tendent parfois à enfermer les acteurs de l'éducation dans des perspectives déterministes où les enseignants peuvent concevoir les enfants immigrés comme souffrant de handicaps socio-culturels, et les élèves, à leur tour, peuvent ressentir des difficultés à trouver leur place au sein d'un système scolaire qui, littéralement et métaphoriquement, ne parle pas leur langue. En vue des préjugés développés dans la société suisse à l'encontre des kosovars et en particulier envers la population féminine de cette communauté, le risque pourrait être que les enseignants s'imprègnent de ces stéréotypes et les prennent pour des réalités, allant jusqu'à douter des ambitions de réussite scolaire que celles-ci pourraient avoir.

Les études mentionnées nous invitent donc à penser qu'il y a, dans le système éducatif suisse, d'importants manques de prise en compte des réalités vécues par les élèves immigrés, en fonction de leur origine culturelle et sociale. Il semblerait cependant que des efforts ont été faits pour étudier la situation des élèves de différentes communautés de plus près. Ainsi, Doudin (1998) s'était déjà intéressé à la

scolarisation des élèves portugais dans le canton de Vaud, dont le système scolaire commençait à muter, au cours de l'année scolaire 1995-1996 (Doudin, 1998, p. 91). Cependant, celui-ci mettait également en évidence que le système scolaire vaudois se caractérise par « le recours fréquent à deux pratiques » que sont celles du redoublement et de l'exclusion des classes régulières (Doudin, 1998, p. 93). L'auteur confirme l'inefficacité de ces pratiques.

Ce travail a le mérite de s'intéresser aux élèves portugais et leur famille, et permet de saisir le lien entre plusieurs variables, conduisant à des résultats intéressants et parfois surprenants. Par exemple, le type de permis de séjour s'avère influencer le parcours scolaire de manière négative lorsqu'il ne permet pas une certaine stabilité du lieu de résidence commune à la famille (Doudin, 1998, p. 114). Ainsi, l'auteur a tenté de mieux cerner à la fois le contexte scolaire vaudois qui tendait à adopter une importante différenciation structurale, et la situation familiale qui s'avérait parfois difficile en raison de difficultés rencontrées dans le parcours administratif et le statut juridique. Pour notre propos, il est intéressant de relever que l'auteur est conscient que les résultats obtenus tendent tout de même à donner une impression de déterminisme :

À première vue, nos résultats pourraient d'une part renforcer les tenants de la sociologie de l'éducation (voir p. ex. Cherkaoui, 1986) et le point de vue que la qualité de l'intégration scolaire est déterminée exclusivement par des caractéristiques extrascolaires et, d'autre part, renforcer un point de vue défaitiste, toute aide étant vue comme inutile. Bien au contraire, nous pensons que l'école a un rôle extrêmement *actif* à jouer afin de favoriser l'insertion d'élèves primo-arrivants et de relativiser, du moins en partie, le déterminisme social. (Doudin, 1998, p.122).

S'il nous invite donc à entrevoir la nécessité de réfléchir à ces questions, son étude ne nous permet pas de comprendre comment s'articulent les dimensions soulevées dans le discours personnel des acteurs.

Trois ans plus tard, un rapport publié par la CDIP (2001) et intitulé *Des élèves italiennes et italiens en Suisse* s'est centré sur leur situation scolaire dans les cantons du Tessin, Vaud, et Zürich où leur présence est largement marquée (Kurmann, 2001, p. 37)¹⁰. L'accent y est mis sur les difficultés encore persistantes des élèves italiens malgré une présence en Suisse qui n'est pas récente. Les résultats obtenus par Doudin (2001) dans son étude menée dans le canton de Vaud confirment ceux déjà obtenus dans son étude précédente (Doudin, 1998) avec les élèves portugais (Kurmann, 2001, p. 41).

Bien que nous puissions nous attendre ici à saisir les dynamiques et processus qui entourent l'expérience des élèves italiens en Suisse, il n'en est rien. En suivant l'argument de Kurmann, ce sont le manque de confiance ressenti envers l'école et le statut d'étranger qui affectent le plus la scolarité des élèves italiens et les conduisent à l'échec scolaire. En ce sens, il peut être intéressant de noter que pour Kurmann l'origine sociale des élèves italiens n'explique pas leur faible taux de réussite scolaire : « l'infériorité des taux de réussite scolaire est également valable lorsque les élèves proviennent de milieux socio-économiques élevés, même lorsque le niveau de formation des deux parents est pris en considération » (Kurmann,

¹⁰ Kurmann présente dans ce rapport les résultats principaux obtenus par les chercheurs des trois études présentées, à savoir celle de Pierre-André Doudin pour le canton de Vaud, Urs Moser pour le canton de Zurich, et Mario Donati et Giorgio Mossi pour le canton du Tessin. Sachant que nous ne nous intéressons pas en particulier aux immigrés italiens pour la présente étude, nous nous contenterons des résultats clés présentés par Kurmann, la présentation détaillée des trois études n'étant en effet pas pertinente.

2001, p. 46). L'auteur en conclut que c'est le statut d'étranger qui semble poser problème en soi.

Il peut paraître étonnant de faire appel à des travaux concernant des immigrés perçus comme plus « assimilables » et « intégrables » que les immigrés kosovars ou plus largement d'ex-Yougoslavie. Or, Kurmann (2001, p.35) affirme que « le préjugé social et culturel sur les familles immigrantes italiennes durant les années 50 et 60 n'était pas meilleur que le sort réservé aujourd'hui à certains groupes de personnes provenant des pays de l'ancienne Yougoslavie: une sorte de marchandise encombrante destinée à satisfaire les besoins de l'économie ». Il y aurait donc un vécu relativement semblable de discrimination et préjugés éprouvés par les différentes communautés d'immigrés en Suisse, qui peut avoir un impact sur la scolarité des élèves provenant de celles-ci.

Si cette publication peut s'inscrire dans la lignée des travaux adoptant une approche macrosociologique, Kurmann semble conscient des limites que de telles approches posent, non seulement parce qu'elles « ne peuvent rendre compte des cas particuliers » (Kurmann, 2001, p. 37), sachant qu'elles conçoivent les familles italiennes comme uniformes et homogènes, ce qui ne représente pas la réalité, mais également parce qu'elles ne permettent pas de saisir la dimension subjective incluse dans les processus d'apprentissage. Nous rejoignons donc la conclusion à laquelle il aboutit dans son chapitre :

Dans une perception subjective du monde, dans l'univers dans lequel l'enfant fait ses expériences individuelles, on trouve plutôt des références à ce dont s'imprègne la personnalité de l'enfant qu'au milieu socio-économique dans lequel il grandit, vu de manière fortement simplifiée et généralisée. La recherche en matière de socialisation et la psychologie du développement sont en

l'occurrence particulièrement sollicitées. (Kurmann, 2001, p.51).

2.4 Actualité de cette problématique

Au travers des travaux qui nous ont servi d'appui pour la section consacrée à la problématique de l'échec scolaire chez les élèves immigrés (2.3.2), nous avons pu entrevoir plusieurs arguments concernant les difficultés et obstacles que rencontrent les élèves immigrés quant à l'atteinte de hauts niveaux scolaires :

- Difficultés liées à l'institution scolaire et sa structure (CDIP, 2003 ; Coradi Vellacott & Wolter, 2005 ; Kronig et al., 2000 ; Müller, 2001) : assignation répandue aux classes spéciales, système scolaire sélectif qui engendre rapidement des inégalités d'accès aux voies d'études longues, monolinguisme.
- Difficultés socio-culturelles (CDIP, 2003 ; Coradi Vellacott & Wolter, 2005 ; Kronig et al., 2000) : décalage entre la culture de l'enseignant et celle de l'élève immigré, susceptible de créer de la discrimination de la part de l'enseignant.

Une idée répandue dans ces études est donc celle des désavantages subis par les élèves immigrés en raison de discriminations exercées à leur encontre, et développées autour de leur différence culturelle. Cependant, l'appartenance culturelle ne semble pas être le seul élément explicatif du taux de réussite inégale des élèves issus de l'immigration par rapport à celles des autochtones : Coradi Vellacott et Wolter (2005) affirment ainsi que l'élève est d'autant plus désavantagé, dès le niveau du primaire et jusqu'à l'entrée du secondaire I, s'il est à la fois migrant et de milieu socio-économique bas. Ces constats étaient déjà présents dans les analyses présentées par Hutmacher (1995) dans sa contribution à l'ouvrage *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II* (Poglia, Perret-

Clermont, Gretler & Dasen, 1995). L'auteur y posait la question de savoir si l'échec scolaire des élèves migrants, généralement attribué au statut d'étranger, n'aurait pas davantage à faire avec le statut socio-économique de leur famille, qui est généralement peu élevé (Hutmacher, 1995, p. 107). Se basant sur une enquête menée dans le canton de Genève, qui est d'ailleurs, selon Hutmacher, le seul à produire des statistiques scolaire combinant origine sociale et origine nationale, l'auteur retire les mêmes conclusions. En croisant des données concernant non seulement l'origine sociale et nationale des élèves, mais aussi en prêtant une attention particulière au fait qu'ils soient nés à Genève ou non, l'auteur confirme qu'au primaire c'est bien le facteur de l'origine sociale qui est statistiquement le plus significatif : « Nos observations confirment donc une loi tendancielle bien connue, celle de l'inégalité sociale devant la réussite scolaire : la traversée de la scolarité primaire est plus aisée à mesure qu'on monte dans l'échelle des position sociales. Mais l'origine nationale y contribue peu » (Hutmacher, 1995, p. 118). Cependant, dans le cadre de notre étude il est important de préciser que si Hutmacher constate peu de différences dans le retard scolaire des élèves autochtones et étrangers provenant de classes sociales semblables, il perçoit un retard plus conséquent parmi le groupe formé des manœuvres et ouvriers spécialisés provenant des « autres pays », la Yougoslavie étant comprise dans cette catégorie. L'auteur ne précise cependant pas si ce constat est également valable pour l'orientation dans les filières du secondaire I, mais il aboutit à la même conclusion que Coradi Vellacott et Wolter (2005) concernant le manque de pouvoir explicatif de l'origine nationale comme unique indicateur. Conscient des limites posées par la représentativité des données exposées qui se bornent au canton de Genève, Hutmacher nous invite cependant à penser qu'au sein de l'école les élèves migrants ne sont que faiblement discriminés en tant que tels, et que les éventuelles difficultés

scolaires qu'ils peuvent rencontrer sont davantage liées à leur statut socio-économique (Hutmacher, 1995, p.126), même si ce constat est moins systématique lorsque les élèves migrants ne sont pas nés en Suisse. En effet l'auteur ne nie pas que la transition marquée entre le pays d'origine et le pays d'accueil requiert une adaptation rapide qui varie selon les ressources à disposition de la famille, et semble jouer un rôle important dans le retard scolaire que peuvent afficher les élèves migrants.

Les travaux sur lesquels nous avons pris appui dans les chapitres précédents datent parfois, à l'extrême, de plus de dix ans. Nous nous demandions dès lors si la problématique traitée est encore actuelle et discutée. Une étude récente de Becker, Jäpel et Beck (2011) renforce ainsi l'argument de l'influence du milieu socio-économique sur les difficultés éprouvées par les élèves immigrés. Ces auteurs reviennent sur les facteurs centraux proposés dans maintes recherches et également présents ici, en tant qu'expliquant les inégalités des chances de réussite scolaire pour les élèves immigrés, à savoir ceux de la discrimination et de l'origine sociale. Leur intérêt est de comprendre lequel de ces facteurs est le plus influent sur la réussite scolaire (Becker et al., 2011, p. 3). Les auteurs précisent alors les deux idées véhiculées concernant la discrimination des élèves. L'une est que les enseignants désavantagent certains élèves immigrés en les assimilant à des groupes communautaires précis, et distribuent donc des informations inégales entre élèves, ce qui peut engendrer des inégalités au niveau de leurs résultats. L'autre remet en cause le système scolaire lui-même qui, au niveau institutionnel, propose certaines structures et orientations scolaires que les enseignants tendent à promouvoir surtout chez les élèves immigrés, malgré de bonnes performances. Les auteurs tentent d'opérationnaliser ces idées à des fins de mesure statistiques en désignant de « discrimination statistique » le premier type de discrimination, et de « discrimination institutionnelle » le second (Becker et al.,

2011, pp. 4-6). Cependant, Becker et ses collègues remettent largement en doute cette thèse de la discrimination comme élément d'interprétation du manque de succès des élèves immigrés. Ils en critiquent le fondement empirique, et considèrent donc ces interprétations comme « spéculatives » (Becker et al., 2001, p. 6). Leur argument porte en faveur de l'explication « structurelle-individuelle », c'est-à-dire celle qui interroge certains facteurs de l'origine sociale de l'enfant pour mieux comprendre sa situation scolaire.

A l'aide de données recueillies auprès de deux groupes, à savoir des élèves du primaire (12 ans) d'une part, et du secondaire I (15 ans) d'autre part, Becker et ses collaborateurs (2001) se sont donc attachés à comprendre quelle explication (celle de la discrimination, ou celle « structurelle-individuelle ») se veut la plus plausible lorsqu'elle est analysée sous l'angle statistique. Les données pour le premier groupe sont reprises d'une évaluation, menée pour l'année 1998, sur les écoles primaires zurichoises (Moser et Rhyn, 2000, p. 16, cités par Becker et al., 2011, p. 7). Cette enquête avait été menée auprès de 1535 élèves zurichoises, soit dans 80 classes de sixième année primaire. A l'aide de ces premières données, ils espèrent donc répondre à la question de savoir si les élèves immigrés sont, davantage que les élèves autochtones, désavantagés – c'est-à-dire que leur orientation ne serait pas justement basée sur leurs réelles performances – lors du passage du primaire au secondaire I. Les données concernant le second groupe sont issues et reprises des études PISA 2000 pour la Suisse (Moser 2001, cité par Becker et al., 2011, p. 7), qui ont été élargies par le projet TREE¹¹ (2008). L'échantillon était constitué d'élèves de 15 ans de Suisse allemande, et il s'agissait d'environ 2900 élèves (Becker et al., 2011, p. 7). Comparant les résultats de ces données à celles du premier

groupe, les auteurs espéraient trouver des réponses quant à savoir si les élèves immigrés sont encore discriminés dans différents contextes de formation, même après avoir passé le niveau du secondaire I (Becker et al., 2011, p. 7). Les auteurs ont donc mesuré l'influence que peuvent exercer la langue apprise avant de rentrer à l'école, la langue parlée à la maison et le lieu de naissance, pour l'orientation au primaire. Au niveau du secondaire I ils ont également inclus la nationalité des élèves et le nombre d'années passées en Suisse. Il s'agissait également d'y mesurer le lien avec l'orientation et les notes attribuées par les enseignants et le fait qu'elles soient basées sur une logique de méritocratie ou non. Enfin l'indicateur pour l'origine sociale a été construit autour du niveau de formation et du statut socio-économique les plus élevés des parents (Becker et al., 2011, pp. 7-8). Pour notre propos, il n'est pas pertinent de donner plus de détails concernant les mesures statistiques, l'intérêt étant davantage de connaître les résultats qu'en tirent les auteurs.

Ces auteurs soulignent à nouveau les résultats déjà observés précédemment par d'autres auteurs, en particulier Müller (2001), concernant le fait que les élèves albanais figurent parmi ceux qui sont les plus enclins à être répartis dans les filières à exigences élémentaires ou faibles ; « unter den Migrantenkinder haben allenfalls die Schulkinder mit albanischer bzw. slawischer Herkunft eine signifikant geringere Chance, auf das Progymnasium überwiesen zu werden » (Becker et al., 2011, p. 10). Cependant, si ce groupe semble particulièrement touché, les auteurs constatent que le statut migratoire ne rend que faiblement compte des inégalités sociales lors de la première orientation scolaire. En effet, pas tous les migrants ne semblent désavantagés dans le système scolaire. Il faut donc prêter une attention considérable aux différences existantes entre les groupes particuliers d'immigrés. L'autre résultat important est celui qui confirme le manque du fondement empirique de l'argument de la discrimination subie par les élèves migrants,

¹¹ Transitionen von der Erstausbildung in das Erwerbsleben

lors de l'orientation du primaire au secondaire. Pour les auteurs, les résultats montrent en effet que les élèves migrants ne sont pas désavantagés par l'appréciation des enseignants quant à leurs performances en mathématiques, ni même en langue allemande. Cependant, là encore les élèves albanais, kosovars et turcs, font l'exception puisqu'ils obtiennent plus difficilement de bons résultats en allemand que leurs autres camarades migrants ou suisses (Becker et al., 2011, p. 13). Les auteurs retrouvent ces résultats pour le niveau du secondaire I et les filières fréquentées. Becker et ses collègues constatent qu'en contrôlant les données de l'origine sociale, du sexe, du niveau de formation des parents et du statut socio-économique de la famille, mais également de l'arrière plan migratoire (langue parlée à la maison, arrivée en Suisse), nous obtenons un meilleur éclairage sur les désavantages subis par certains groupes d'élèves migrants en ce qui concerne les notes qu'ils se voient attribuer en allemand. Ils concluent ainsi que les désavantages subis par certains groupes de migrants sont essentiellement dus à leur histoire migratoire et non à une discrimination institutionnelle ou statistique (Becker et al., 2011, p. 14)¹².

Dans leurs propositions théoriques, Becker et ses collaborateurs (2011) soulignent que l'origine sociale basse des parents peut engendrer deux types d'effets sur la scolarité de leurs enfants et leur fréquentation des filières à faibles exigences: 1) les parents n'ayant pas les ressources nécessaires (manque de connaissance du système éducatif suisse, manque de ressources matérielles) pour soutenir la scolarité de leurs enfants ceux-ci se voient désavantagés

¹² Dans une étude menée avec 1084 élèves albanophones de Suisse-allemande, qui fréquentent une classe de 5^{ème} à 10^{ème} année lors de l'enquête, Haenni-Hoti (2006) constate que si l'origine sociale de l'élève joue un rôle important sur la manière dont celui-ci évalue ses propres compétences en allemand, ce facteur tend à disparaître lors de la fréquentation du secondaire I où l'influence de la durée du séjour devient plus significative dans la représentation plus ou moins positive que les élèves ont de leurs propres compétences.

dans leur parcours scolaire ; 2) les parents ne connaissant pas leur moyen d'action lors des phases décisives de la scolarité de leurs enfants, ils n'y interviennent que rarement et leurs enfants sont donc susceptibles d'être orientés vers des filières qui ne dépendent que du choix de l'enseignant. Ceci semble peser davantage chez les élèves migrants que chez les autochtones. De plus, les auteurs concluent que s'ils n'ont pas trouvé de résultats attestant d'une discrimination au sein du système scolaire, il ne faut pas pour autant prendre pour acquis que la formation scolaire se base uniquement sur des critères méritocratiques ou suivant une idée de justice (Becker et al., 2011, p. 15). En effet, selon eux, il ne faut pas rejeter d'emblée les inégalités sociales qui existent, qu'il s'agisse de celles dues à l'origine sociale ou nationale, ou encore celles de genre (Becker et al., 2011, p. 15).

Dans cet article de Becker et ses collaborateurs (2011) nous avons pu observer certaines limites. En effet pour s'opposer à l'interprétation de la discrimination « statistique », celle qui sous-tend l'idée de préférences de la part des enseignants envers certains élèves plutôt que d'autres, les auteurs affirment par exemple que les enseignants sont peu susceptibles de procéder à ce type de discrimination car ils en verraient aucun intérêt professionnel et pourraient, au contraire, subir des sanctions au niveau de leur carrière (Becker et al., 2011, pp. 4-5). De plus, si cette étude est plus récente que celles sur lesquelles nous avons pris appui jusque-là, il semblerait encore difficile d'obtenir des données récentes, puisque ces auteurs ont eux-mêmes conduit leur analyse sur des données anciennes. Cependant, nous avons jugé important de présenter cette étude car elle reflète bien les idées centrales concernant les inégalités d'accès aux filières à exigences élevées pour les élèves migrants : durant leurs parcours scolaire et aux phases décisives de celui-ci, les élèves migrants souffriraient en particulier de leur origine sociale et de leur histoire migratoire.

Nous avons également fait usage de cette étude pour illustrer les limites que nous percevons dans maintes recherches qui s'intéressent à la problématique de l'échec scolaire et emploient les méthodes statistiques à des fins explicatives ; si elles ont le mérite de nous informer qu'il y a effectivement un lien entre l'origine sociale, ou encore nationale, de l'élève et l'échec ou la réussite scolaire, ces études tendent à développer chez le lecteur une interprétation du phénomène en tant qu'homogène. L'échec scolaire y est présenté dans l'ombre de, et en opposition à la réussite scolaire, sans que nous puissions saisir les dynamiques spécifiques à celui-ci. Nous y déplorons l'idée encore marquée dans les études en sciences humaines selon laquelle pour s'informer sur une problématique sociale et la rendre scientifique, il faut pouvoir obtenir des données quantitativement conséquentes et statistiquement représentatives. Nous jugeons cependant que de telles études demeurent importantes dans la mesure où elles éclairent les spécialistes en éducation sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves issus de l'immigration par rapport aux autochtones, et peuvent encourager le développement de prises de mesure pour remédier aux problèmes soulevés.

Ainsi, en explorant les aspects migratoires de la population kosovare, puis en traitant plus spécifiquement des données sociodémographiques de cette population, nous avons pu constater qu'il s'agit d'un groupe particulièrement susceptible d'appartenir à des classes sociales basses. En vue de cette appartenance, mais aussi des stéréotypes largement présents dans la société Suisse envers les Kosovars, que peut-on alors attendre d'une étude portant sur le phénomène plutôt rare de succès scolaire de certains d'entre eux ? Devons-nous penser que les jeunes femmes ayant rencontré un succès scolaire sont toutes d'origine sociale élevée, et n'ont guère eu à subir une quelconque discrimination durant leur parcours scolaire ? Nous pensons que cette boucle est au contraire loin d'être bouclée, et le but de la suite de ce

travail est de mieux penser et réfléchir la scolarité en tant qu'expérience vécue par l'individu. Il semblerait que malgré l'intérêt grandissant pour les difficultés potentiellement rencontrées par des élèves issus de certaines communautés d'immigrés, il est encore très courant de prendre appui sur les méthodes statistiques à cette fin et de porter les analyses au niveau macrosociologique. De plus, alors que Becker et ses collègues (2011) tentent à nouveau de réactualiser la problématique de l'influence de l'origine sociale sur l'échec ou la réussite scolaire, nous avons pu constater que leurs résultats rejoignent des conclusions faites par Hutmacher en 1995 déjà.

2.4.1 Vers une adoption nécessaire et pertinente des approches prenant en considération les vécus personnels ?

Comme nous venons de le voir, nous reprochons aux études traitant de l'échec scolaire d'élèves immigrés de se donner pour but d'expliquer le phénomène à l'aide de liens de causalité linéaire entre diverses variables statistiques. Notre critique centrale est donc que ces études ne nous informent ni de la culture des élèves migrants, ni de leur parcours et expériences scolaires subjectifs.

Nous pensons que l'affirmation de Becker et ses collègues (2011), selon laquelle l'histoire migratoire influence largement l'échec scolaire de certains élèves immigrés, doit être repensée. En effet, nous ne jugeons pas pertinent de concevoir l'histoire migratoire uniquement sous l'angle d'indicateurs statistiques tels que l'arrivée en Suisse, la langue parlée à la maison, mais, au contraire, sous celui du vécu personnel et de l'interdépendance entre histoire scolaire et histoire migratoire. De même, une conception dynamique de la culture des élèves migrants présente, selon nous, l'avantage de saisir en quoi ceux-ci peuvent se sentir proches ou éloignés de la culture scolaire, et en quoi leur culture est

susceptible de leur fournir des ressources psycho-sociales et symboliques afin de dépasser des difficultés potentielles. Nous pensons que l'invitation de Hutmacher à une prise en considération de la culture dans les pratiques pédagogiques mérite d'être relevée : afin de respecter au mieux les différences socio-culturelles, l'auteur préconise « que se diffuse et que se pratique dans les écoles une conception plus anthropologique de la culture » (Hutmacher, 1995, p. 136). L'auteur distingue cette dernière de la conception de la culture répandue dans les pratiques scolaires, et nous invite à nous en détacher :

Celle qui informe aujourd'hui les pratiques à l'égard des étrangers est en général trop formaliste et trop exclusivement centrée sur les aspects linguistiques et cognitifs. Elle ignore trop les dimensions pratiques de toute culture qui, une fois incorporée, fonctionne à la manière d'une « seconde nature » (Bourdieu, 1980). Elle reconnaît mal aussi les émotions et les investissements identitaires qui habitent tout rapport socialisé au monde, toute manière humaine d'être et de faire, que ce soit du côté des familles ou de celui des professionnels scolaires. (Hutmacher, 1995, p.136).

Nous nous positionnerons cependant par rapport à une telle conception de la culture à laquelle nous n'adhérons pas entièrement.

Pour encore étayer nos propos, nous proposons, ci-dessous, des observations faites par Hauswirth et Roshier (1999) qui laissent très brièvement entrevoir les réalités plus complexes que l'on peut observer lorsque nous prêtons attention au vécu, tant migratoire que scolaire, propre à l'élève. La revue *InterDIALOGOS* (1999) consacrée aux « Jeunes kosovars et nous : quels regards et quelles pratiques interculturelles », malgré qu'elle se soit centrée sur des

études menées essentiellement en Suisse romande, illustre en effet relativement bien les éléments spécifiques que l'on peut cerner lorsque nous nous intéressons de plus près au vécu des individus que l'on souhaite étudier, à leur culture, et à la manière dont ils interprètent le monde. En effet, au-delà des entretiens menés avec les familles albanaises¹³, il a également été fait recours aux observations de certains élèves kosovars dans le contexte même de la classe, et une attention a été portée aux difficultés qu'ils peuvent éprouver. Nous présentons ici deux extraits de Hauswirth et Roshier (1999)¹⁴ qui permettent d'entrevoir le lien entre les difficultés scolaires et l'expérience migratoire, éprouvées par des élèves kosovars. Dans le premier extrait, il s'agit en particulier d'une élève scolarisée dans le canton de Vaud.

Décrivant le cas de cette élève considérée comme brillante sur le plan scolaire au Kosovo, Hauswirth et Roshier expliquent que :

[...] elle apparaît comme une jeune fille sage et bien soignée. Si on ne savait pas qu'elle vient de la Kosove, elle pourrait tout à fait passer pour une adolescente calme et timide de chez nous. En classe, elle écoute attentivement, nous regarde avec intensité, nous sourit parfois. Ses devoirs (mots à apprendre, exercice en répétition) sont généralement bien faits : son application, ses efforts sont réels. Et pourtant... elle provoque la tentation insidieuse de la traiter mentalement d'incapable, de s'énerver, de la secouer¹⁵ [...]. (Hauswirth & Roshier, 1999, p. 18).

¹³ Articles de Gay (1999) et Gay et Hensinger (1999), dans cette revue.

¹⁴ Toujours dans la même revue.

¹⁵ En raison de ses difficultés à par exemple – et ne serait-ce que – remplir son carnet journalier comme il leur a été enseigné, c'est-à-dire en n'inscrivant pas systématiquement le jour, qui figure déjà dans ce carnet.

Ce ne sont donc pas le manque de travail, d'envie, ou d'assiduité de cette élève kosovare qui lui posent problèmes, mais les spécificités des contenus d'enseignement et d'apprentissage et la manière dont ceux-ci sont transmis et acquis. Ces auteurs soulèvent d'autres difficultés qu'ils ont observées de manière répandue chez les élèves kosovars, et liées à la capacité de représentations comme celle « d'évocation et de liaison », « d'imagination », ou de « transferts et généralisation », ou encore de la « représentation spatiale » (Hauswirth & Roshier, 1999, pp. 20-21). Le second extrait, portant sur les rapports établis entre les chercheurs (Hauswirth & Roshier, 1999) et des membres de la communauté kosovare en Suisse, nous montre qu'une attention prêtée au vécu migratoire, aux représentations sociales construites certaines à la fois en contexte migratoire et par rapport à des normes et valeurs répandues dans la culture kosovare, pourrait sans doute nous aider à comprendre en quoi ces capacités recherchées dans les tâches scolaires (représentations, abstraction) semblent difficilement observables chez les élèves kosovars:

A travers des contacts avec des ressortissants de la Kosove parlant français, nous sommes frappés par certaines incompréhensions et réactions lorsque nous nous exprimons par métaphores, faisons des analogies. Le recours à des images pour leur dire des choses, souvent ne leur parle pas ; par contre un geste peut être plus porteur de sens que mille paroles. Souvent la réalité parle pour elle-même et l'idée que l'on pourrait l'imaginer autre ou la souhaiter différente absurde. Le désir exprimé l'est dans l'absolu, ne plus être malade ou la Kosove libre, sans possibilité d'imaginer des chemins intermédiaires, des entre-deux, des stratégies d'accès. Nous sommes alors pris au piège d'un absolu impossible à atteindre face à un présent

inexistant car ne correspondant en rien au désir exprimé (Hauswirth & Roshier, 1999, p. 19).

L'hypothèse que nous souhaitons dès lors explorer est celle que l'attention portée au discours des jeunes étudiantes ayant réussi leur parcours scolaire peut nous offrir des pistes de lecture quant à ce qui peut positivement appuyer les processus d'investissement scolaire et d'apprentissage en contexte migratoire. Il nous sera ainsi permis de mieux comprendre comment le sens personnel que prennent les apprentissages, et les ressources que les jeunes femmes mobilisent, tendent à favoriser leur rapport à l'école et au savoir.

3 Cadre théorique et conceptuel

3.1 En guise d'introduction

3.1.1 Versant idéologique de la réussite et l'échec scolaire

Dans le chapitre précédent, nous avons fait l'effort de comprendre les idées centrales autour du phénomène d'échec et réussite scolaire des élèves immigrés, développées dans les recherches en éducation. Les arguments empruntés à la sociologie de l'éducation concernant le poids de l'origine sociale sur le destin scolaire sont largement présents. De plus, il semble difficile de concevoir la réussite scolaire autrement que comme le revers de l'échec scolaire.

Puisqu'elle découle d'une idéologie aussi marquée que celle concernant l'échec scolaire, il est important de saisir comment la réussite scolaire s'est imposée comme norme et les conséquences que cela a eu dans l'appréhension de ces phénomènes dans les travaux scientifiques. Nous nous concentrerons ensuite plus spécifiquement sur la manière dont échec et réussite scolaire affectent les élèves immigrés.

Nous allons donc rapidement rappeler la manière dont la problématique de l'échec scolaire, et l'acception actuelle des notions d'échec et réussite scolaire, se sont construites suite à des mutations sociales rencontrées dans nos sociétés, et plus particulièrement dans le contexte français, puisque la littérature sur laquelle nous avons pris appui s'inscrit dans ce contexte particulier. Ceci nous permet de rappeler les normes et représentations qui découlent de l'institution scolaire et des publics qu'elle accueille lorsqu'il est question d'échec ou réussite scolaire. En ce sens, nous considérons la problématique de l'échec scolaire comme éminemment sociale.

Dans l'évolution de la conception de la réussite et de l'échec scolaire, ce sont à la fois les représentations de l'école et des publics qu'elle est sensée orienter vers les voies universitaires qui se sont transformées. Dès les années 60, une nouvelle acception est donnée à l'échec scolaire. Auparavant ce terme était utilisé pour désigner les élèves qui, bien que provenant de classes aisées, ne parvenaient pas à mener de longues études (Crahay, 2007), et il était admis que l'école exerce un pouvoir ségrégatif : « la moitié des enfants de milieux populaires n'obtenait pas le certificat d'études et quittait alors l'école avant la fin de la scolarité obligatoire. L'école se résignait [...] à ne donner qu'un bagage scolaire minimum à ces enfants d'ouvriers et de paysans » (Bouteyre, 2004, p. 1), la réussite scolaire n'influençant pas leur insertion professionnelle. Bouteyre (2004) ajoute que l'échec scolaire n'était par conséquent pas encore perçu comme problème social.

La nouvelle acception de l'échec scolaire va de pair avec des mutations sociales, politiques, sociodémographiques et économiques, et une nécessité pour l'école de répondre aux nouveaux besoins de l'Etat pour gérer ces changements. Pour ce faire, des mesures sont prises pour démocratiser

l'enseignement¹⁶. Cependant, comme l'attestent Duru-Bellat et Van Zanten (2002) les enquêtes statistiques développées dès les années 60 montrent que ces mesures n'ont pas conduit à l'effet escompté :

La massification de l'enseignement s'accompagne d'un accroissement important de la ségrégation interne : aux inégalités d'accès à l'enseignement vont se substituer progressivement des inégalités de cursus à travers des filières et des options qui délimitent des parcours fortement hiérarchisés par la valeur qui leur est attribuée et la composition sociale de leur public. En outre, tous les enfants ne réussissent pas à acquérir au même rythme les savoirs et les savoir-faire requis par l'institution scolaire. (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002, p. 23)

Dès les années 60, la problématique de l'échec scolaire se pose donc en tant que « problème » social, sachant que la norme devient celle de la réussite scolaire : « si aujourd'hui on s'inquiète de l'importance de l'importance de l'échec scolaire, c'est parce que l'idéal de la réussite scolaire pour tous s'est imposé » (Crahay, 2007, p. 34). L'institution scolaire joue donc un rôle paradoxal puisque bien qu'elle se prétende égalitaire, les études statistiques montrent que dans les faits, elle ne fait que reproduire les inégalités sociales déjà existantes par ailleurs.

La notion d'échec scolaire a donc pris une acception particulière dès le moment où l'intérêt a été de saisir les phénomènes d'inégalités sociales face à l'école. En effet, avant les années 60, les causes invoquées pour expliquer les situations d'échec scolaire de certains élèves étaient

¹⁶ Il n'est pas pertinent, pour notre propos, de tenir compte des évolutions du système scolaire français. Nous renvoyons le lecteur intéressé à l'ouvrage de Duru-Bellat & Van Zanten (2002).

uniquement endogènes à l'élève. Reprenant les analyses de Hutmacher (1992), Crahay (2007, p. 34) explique ainsi que la question de l'échec scolaire ne s'était pas encore posée jusqu'aux années 60, car les différences de résultats scolaires entre les élèves étaient expliquées uniquement selon une idéologie du don, les élèves qui échouaient étant dès lors perçus comme souffrant de psychopathologies. Dès les années soixante, les analyses vont mettre en avant des facteurs externes à l'élève et insister sur le rôle joué par la socialisation familiale dans le destin scolaire. En effet, l'explication connue et transversale aux travaux de la sociologie de l'éducation est celle de l'influence de l'origine sociale des élèves, généralement mesurée par « la profession du père, le niveau culturel ou de diplôme combiné au revenu », sur leur réussite ou échec scolaire (Cherkaoui, 2004, p. 50 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2002, p.38).

3.1.2 Echec et réussite scolaire : une question de proximité culturelle ?

Bien que le constat de l'influence de l'origine sociale sur la réussite ou l'échec scolaire soit transversal aux travaux en sociologie de l'éducation, les approches se partagent essentiellement en deux courants, qui diffèrent selon la place accordée au sujet et les facteurs explicatifs de la réussite ou l'échec scolaire. Ainsi, l'approche culturaliste propose de saisir comment la culture de l'élève, acquise premièrement au sein de son milieu familial et dépendante de la classe sociale à laquelle celle-ci appartient, influence son destin scolaire. Des auteurs comme Boudon (1979), associé au second courant, actionnaliste, insistent davantage sur la manière dont les individus développent des projet sociaux, scolaires, et portés vers l'avenir, en tant que dépendant de leur pouvoir de décision rationnelle (Boudon, 1979 ; voir également Cherkaoui, 2004 ; Duru-Bellat & Fournier, 2007). Si la seconde approche pourrait laisser entendre un intérêt accru pour les processus individuels et personnels, il n'en

reste pas moins que dans cette approche les projets que l'élève peut développer demeurent là encore dépendants de la position sociale de sa famille¹⁷.

Nous rappellerons donc brièvement en quoi l'argument culturel a également été présent dans les théories développées autour de la problématique des inégalités des chances face à l'école, mais nous souhaitons d'abord montrer en quoi cette problématique peut apparaître particulièrement intéressante lorsqu'il est question d'échec ou réussite scolaire d'élèves immigrés.

Les remarques que nous adresserons ici se centrent donc sur le contexte Suisse en particulier. Cependant, certains auteurs observent que les éléments que nous soulignerons concernant les inégalités des chances face à l'école, dans le cas précis des élèves immigrés, s'appliquent plus largement à de nombreux autres pays industrialisés (par exemple Hutmacher, 1989).

La problématique de l'échec scolaire des élèves immigrés naît en effet, elle aussi, de mutations rencontrées dans la migration en Suisse. Suite aux transformations du caractère migratoire et de séjour des premières communautés de travailleurs saisonniers en Suisse, et par conséquent à une stabilisation et présence plus marquée de la population étrangère, la question de la scolarité des élèves immigrés a en effet engendré des questionnements tant au sein des milieux éducatifs que scientifiques. La question de l'intégration de ces élèves au sein de l'école va donc prendre de l'ampleur et donner lieu à des travaux d'experts de l'éducation (notamment Gretler, Gurny, Perret-Clermont &

¹⁷ Dans le cadre de ce travail il ne nous est pas possible de prendre en compte tous les débats autour du manque d'une conception forte du sujet dans les études portant sur les inégalités sociales face à l'école, et en particulier dans celles adoptant le courant actionnaliste. Nous renvoyons cependant le lecteur intéressé aux critiques adressées par des auteurs tels que Perrenoud (1987) (voir également Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 17).

Poglia, 1989 ; Poglia, Perret-Clermont. Gretler & Dasen, 1995). Ces travaux ont sans doute contribué à poser les jalons des questionnements fondamentaux que pose la problématique de la scolarisation des élèves immigrés. Ainsi, plusieurs éléments sont au centre des préoccupations des chercheurs et praticiens : comment rendre compte du vécu migratoire des familles migrantes, et quel impact celui-ci semble-t-il avoir sur la scolarisation des élèves immigrés, comment préparer les enseignants à accueillir de nouveaux publics d'élèves, ou encore et plus largement, de quels instruments l'institution scolaire mais aussi les institutions politiques devraient elles se doter pour appréhender cette nouvelle réalité ?

La question va rapidement être posée quant à la « spécificité » de la scolarisation des élèves immigrés. En effet, les études précédemment mentionnées vont souligner l'appartenance des immigrés aux classes ouvrières, et les conséquences que cela implique en termes de statut socio-économique et culturel. La question devient dès lors : est-ce que les élèves immigrés échouent car ils font partie des classes ouvrières, ou de par leur statut d'étranger ? En termes d'inégalités sociales face à l'école, il n'est donc que peu étonnant de retrouver l'argument de l'impact de l'origine sociale sur l'échec ou la réussite scolaire des élèves. Cependant, suivant une approche culturaliste, ce sont des arguments tels que l'écart entre la culture scolaire et celle familiale qui sont invoqués.

L'argument de la distance culturelle supposée entre les élèves immigrés et l'institution scolaire marque donc largement le discours public mais aussi scientifique sur la scolarisation de ceux-ci. Nous avons également pu observer, dans le chapitre consacré à la problématique de ce travail, qu'au sein des pratiques éducatives l'altérité n'est pas toujours expliquée en termes d'origine sociale, mais également ethnique et culturelle. Ainsi, bien que les immigrés

italiens partagent avec la société Suisse une des langues nationales, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés semblables aux jeunes issus de vagues migratoires plus récentes en ce qui concerne leur scolarisation. Il nous semble donc que l'argument culturel, autant répandu soit-il, semble pourtant être difficilement compris comme le seul invoqué dans ces recherches. Cependant, ceci nous a rendue attentive au fait qu'il est important d'avoir en vue les dimensions « sociales et sociétales » (Zittoun, Muller Mirza & Perret-Clermont, 2006)¹⁸ derrière les propositions faites dans ces recherches, et nous encourage donc dans l'idée de tenir compte des arguments proposés par les études sur les inégalités des chances, sans adhérer pour autant à la vision déterministe de ces approches.

Nous avons conscience que les observations présentées ci-dessus sont générales, mais il nous a paru nécessaire d'introduire notre cadre théorique de la sorte, en espérant ainsi permettre au lecteur de comprendre que celui-ci est construit autour d'approches qui tiennent compte à la fois des contraintes sociales, de la question culturelle, et des processus psychiques.

¹⁸ Nous avons en effet été rendue attentive par Zittoun, Muller Mirza & Perret-Clermont (2006) que les évolutions rencontrées dans les études en psychologie du développement et l'attention portée à la « culture » au sein de celles-ci « ne doivent pas faire oublier les questions de pouvoir, de valeur et d'identité qui traversent et transforment les situations d'apprentissage, d'enseignement, ou d'évaluation » (Zittoun et al., 2006, p. 131).

3.2 Conceptualisation du rôle de la culture dans la mobilisation scolaire des jeunes femmes kosovares

3.2.1 Les considérations sociologiques de Bourdieu et Passeron

La problématique de l'inégalité des chances a donné lieu à différentes approches de la notion et différentes conceptions de ce qui les cause. Suivant les idées clés de Bourdieu et Passeron (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) il apparaît que les élèves issus des classes sociales basses échouent davantage que les élèves issus des classes moyennes ou élevées en raison de leur « habitus », ce dernier étant trop éloigné de celui de l'école et des pratiques qui y sont développées. Ainsi, l'argument sous-jacent au poids de l'origine sociale dans le destin scolaire est celui de la présence ou l'absence d'une distance culturelle entre classes sociales, c'est-à-dire entre la classe sociale dominante, dans laquelle s'insère l'institution scolaire, et celle des élèves qui peuvent dès lors également appartenir aux classes moyennes ou basses. Si cette analyse reste limitée dans la mesure où les différences culturelles s'expliquent en termes de classes sociales, il apparaît dans tous les cas que l'élève n'arrive pas à l'école dénué de représentations, de savoir faire et savoir être, même si elles sont présumées inconscientes dans les œuvres de ces auteurs.

Une lecture transversale des travaux de Bourdieu et Passeron (entre autres Bourdieu, 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), sans pour autant être exhaustive, permet de saisir les interprétations et propositions théoriques des auteurs concernant les relations entre école et famille qui conduisent les élèves issus massivement des mêmes classes sociales à l'échec ou la réussite scolaire.

a) Du côté de l'institution scolaire

Pour ces auteurs l'institution scolaire évalue les élèves selon les normes et représentations de la classe dominante, et ce sont donc les élèves issus des classes défavorisées qui en subissent les conséquences les plus lourdes en termes de sélection scolaire. Bourdieu (1966) s'oppose ainsi à l'idéologie d'égalité prônée dès les années 60, suite aux mesures prises en faveur de la démocratisation de l'enseignement. En effet, pour l'auteur, l'idée de pallier aux inégalités sociales en instaurant l'école démocratique n'est qu'un leurre. Dès lors, et en se montrant indifférente aux différences préexistantes entre élèves, l'institution scolaire contribue à maintenir le mythe de l'égalité et reproduit de ce fait même les inégalités tout en leur donnant une apparence légitime : « en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » (Bourdieu, 1966, p. 336, voir également Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Le concept de « violence symbolique » (Bourdieu & Passeron, 1970) désigne cet acte d'imposition par un pouvoir arbitraire, qui est représenté en l'occurrence par l'école, d'un arbitraire culturel. Ayant trait au culturel et touchant aux significations partagées au sein des cultures de classes qui diffèrent de celle de l'école, cet acte de violence est donc caractérisé de symbolique par Bourdieu et Passeron (1970, pp. 18-19).

Les deux auteurs nous laissent cependant entendre que c'est un rapport à la culture et au langage que l'institution scolaire promeut au travers des contenus enseignés et des méthodes choisies (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 163). Dans la mesure où ils reprochent à l'école d'imposer des normes de la classe dominante au sein de ses pratiques, notamment dans ce qui a trait aux pratiques langagières qui s'y développent, il est possible d'écarter quelque peu la vision déterministe conférée aux travaux de Bourdieu et Passeron :

l'école est en effet susceptible de remédier aux inégalités de rapport au langage, ou plus largement à la culture, en exerçant une pédagogie explicite (Rochex, 1998, pp. 110-113). Pour Rochex cette invitation à une pédagogie explicite disparaît cependant dans les travaux ultérieurs de Bourdieu, et conduit donc à une interprétation de la violence symbolique exercée par le système scolaire comme reposant uniquement sur « la fonction sociale d'imposition arbitraire et de légitimation de l'arbitraire culturel des classes dominantes » (Rochex, 1998, p. 112), que nous soulignons précédemment.

b) Du côté de la famille

Pour tenter de saisir en quoi l'origine sociale joue un rôle dans le destin scolaire des élèves, la théorie de Bourdieu met donc l'accent sur l'école mais également sur le rôle que joue le milieu familial de l'élève. Si la « violence symbolique » est susceptible d'être exercée par l'école sur les élèves issus des classes sociales inférieures à la sienne, c'est que l'élève a acquis une autre culture au sein de sa famille. En tant que lieu de socialisation primaire, la famille va transmettre à l'enfant un ensemble de représentations, savoir être et savoir faire, en bref tout ce qui a trait à ce que Bourdieu nomme « habitus », et qui guide l'enfant dans son rapport à l'environnement. Bourdieu décrit l'habitus comme étant ce que l'on a acquis, mais s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes. La notion rappelle donc de façon constante qu'elle se réfère à quelque chose d'historique, qui est lié à l'histoire individuelle, et qu'elle s'inscrit dans un mode de pensée génétique, par opposition à des modes de pensée essentialistes (Bourdieu, 1984, p. 134)

Pour notre propos il est important de noter que Bourdieu a semble-t-il tenté de donner à voir le lien qui s'établit entre action individuelle et contraintes sociales, dans la mesure où la notion d'habitus sert à désigner un système de schèmes qui, bien que sociaux, orientent les pratiques individuelles et

ce de manière relativement imprévisible. La famille étant conçue dans la théorie de Bourdieu en tant qu'inscrite dans un champ social, l'habitus qui s'y développe dépendra des formes de capitaux qu'elle possède. En termes de réussite et échec scolaire, le capital culturel est celui qui joue le rôle le plus important (Bourdieu, 1966) : chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain « capital culturel » et un certain « ethos », système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribuent à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère, sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux de réussite (Bourdieu, 1966, pp. 325-326).

Soulignons que dans ce cadre, Bourdieu avait lui aussi rapidement réglé la question de l'éventuelle spécificité de l'échec scolaire des élèves étrangers en indiquant qu'« à niveau social égal, les élèves étrangers ont un niveau de réussite sensiblement équivalent à celui des élèves français » (Bourdieu, 1966, p. 328). Ainsi, c'est de la proximité de l'héritage culturel de l'élève avec la culture dominante que va dépendre sa réussite.

Au-delà donc de l'aide concrète que peuvent apporter les parents issus des classes aisées et au bénéfice d'un diplôme universitaire, c'est surtout tout le rapport à la culture, sous entendu ici comme l'ensemble de savoirs et savoirs faire, du goût et du « bon goût » (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1964) qu'ils transmettent à leurs enfants qui va jouer en faveur de ces derniers. Le capital linguistique transmis par la famille joue également un rôle primordial dès le jeune âge et tout au long du parcours scolaire. Dans la mesure où Bourdieu et Passeron considèrent que le rapport pédagogique est un « rapport de communication » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 89) il peut là encore y avoir

confrontation d'habitus entre le langage scolaire et celui de l'élève issu des classes dominées, car la langue offre « une syntaxe, c'est-à-dire un système de catégories plus ou moins complexes, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes [...] semble directement fonction de la complexité de la structure de la langue initialement parlée dans le milieu familial » (Bourdieu, 1966, p. 330). Dans *Les héritiers*, Bourdieu et Passeron, (1964) montrent que ces inégalités dans l'accès à la « culture savante » perdurent même au niveau universitaire et que par conséquent le milieu familial peut favoriser ou inhiber la réussite scolaire de l'élève selon les dispositions et visions qui y sont développées par rapport à l'école, l'ambiance intellectuelle qui y règne, ou encore la langue dont il y est fait usage. Ainsi, il peut être attendu que l'élève développe des attentes plus ou moins marquées de réussite scolaire selon le système de valeurs répandu au sein de son appartenance sociale.

L'une des principales critiques adressée aux travaux de Bourdieu, notamment par les chercheurs d'ESCOL (Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997, 1999) est de proposer la notion d'habitus sans indiquer les mécanismes et processus qui le fondent. Nous pensons qu'il reste tout de même intéressant de concevoir l'élève comme issu d'un milieu dans lequel il acquiert des représentations, savoirs faire et savoirs être, et surtout des attentes et visions de l'école qui peuvent jouer un rôle dans son parcours scolaire. Ainsi, en adoptant le « regard psychosocial », qui présuppose une « lecture ternaire des faits et relations » (Moscovici, 1984, pp .8-9), autrement dit que chaque relation de l'individu à l'objet est médiatisée par autrui, il est possible de s'éloigner et d'éviter une grille de lecture de type binaire où il serait admis que l'élève échoue à l'école parce qu'il est issu d'une classe sociale basse. Dans une telle perspective, le concept d'habitus peut devenir intéressant à condition qu'il conduise au type d'interprétation suivant, que nous empruntons à

Zittoun et Perret-Clermont (2009) : un enfant [pôle 1 de la relation ternaire : *individu*] impliqué dans une tâche scolaire [pôle 2 de la relation ternaire : *objet*] a nécessairement une perspective et un rapport à la tâche différant de ceux de l'enseignant [pôle 3 de la relation ternaire : *autrui*] qui lui demande de résoudre cette tâche, en raison de leurs expériences passées (*habitus*, attentes, etc.).

Cependant, là où nous pensons qu'il est nécessaire de renforcer les arguments de Bourdieu et Passeron pour notre objet d'étude, c'est sur le versant subjectif de tout parcours scolaire. Il semble en effet qu'en vue des inégalités sociales de toutes sortes qui affectent les élèves issus de la communauté kosovare en Suisse, le seul poids de l'origine sociale ne peut être suffisant pour comprendre la mobilisation scolaire des jeunes femmes kosovares.

Il nous faut donc opter pour une approche qui, sans écarter l'insertion de l'individu dans une culture qui le forme, reconnaît cependant à celui-ci une certaine intentionnalité et un pouvoir d'action. Pour ce faire, le paradigme de la psychologie socioculturelle du développement nous semble particulièrement pertinent.

3.2.2 Considérations de la psychologie socioculturelle

Pour discuter de la question culturelle dans les processus d'apprentissage, nous avons privilégié la psychologie sociale et culturelle qui rend compte du sujet comme inscrit dans une situation, un cadre, ou un contexte, et dans lesquels il est capable d'agir. L'individu est conçu ici en tant que sujet doté d'intentionnalité, inscrit dans des processus interactionnels, sémiotiques, qui médiatisent son rapport aux objets, et dans notre cas, en particulier à l'école et aux savoirs qui y sont transmis. Une perspective développementale rend, de plus, attentif à la manière dont l'individu se construit au cours du temps, et des processus qui permettent d'étayer le maintien de son identité malgré les changements. Notre intérêt

principal étant donc de saisir les liens étroits entre dimensions sociales et psychologiques derrière le phénomène de réussite scolaire, la psychologie socioculturelle du développement s'y prête particulièrement. En effet, une telle perspective s'intéresse à la manière dont l'individu interprète nécessairement son environnement, en puisant certes dans des significations partagées mais en conférant un sens personnel à ce qui lui arrive (Lawrence & Valsiner, 2003).

Bien que passionnante, la question culturelle ne peut être ici définie davantage mais il demeure nécessaire de présenter les conceptions qui orientent les perspectives théoriques abordant la question. Valsiner (2007, p. 16) marque ainsi une différence entre trois conceptions des relations entre individu et culture.

i) il peut être perçu que l'individu *appartient* à une culture, et il est ici question de saisir la similarité des individus qui y appartiennent et en sont porteurs. Cette conception prévaut en psychologie cross-culturelle et n'est donc pas de notre ressort malgré que nous ayons pu constater que le terme « culturel » prend parfois cette connotation dans les discours et pratiques éducatives (Perregaux, 2009).

ii) il est également possible de concevoir la culture en tant qu'organisant les systèmes psychologiques des personnes, et comprendre donc que *la culture appartient à la personne*. Les éléments culturels sont ici transformés en un monde subjectif même si cela reste orienté par la culture. Il est intéressant de relever ici que pour l'auteur il n'est pas important de s'attacher à saisir l'appartenance de l'individu à tel ou tel groupe ethnique dans la mesure où la culture fonctionne dans le système intrapsychologique de chaque individu. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un individu quitte son pays qu'il abandonne pour autant tout le système culturel qu'il a intériorisé : « the cultural means – nuances of language meanings social norms and religious beliefs that

were developed in the country of origin – do not stop to function in the deep subjective worlds of a guest worker or an immigrant to a country » (Valsiner, 2007, p. 16).

iii) enfin la relation entre individu et culture peut être appréhendée de sorte à considérer que la culture est ce qui *unie la personne à son environnement*. Ici l'individu se construit et se transforme donc à partir de la culture mais il contribue également à la construction et la transformation de celle-ci.

Deux notions intéressantes éclairent cette dernière conception du rapport entre culture et individu, à savoir celles d'intériorisation et d'externalisation. Par le concept d'intériorisation, Vygotsky (1978, pp. 56-57) souhaitait expliquer les opérations et processus psychiques en jeu lorsqu'un individu intériorise les informations extérieures, offertes par son environnement social: « we call the internal reconstruction of an external operation *internalization* » (Vygotsky, 1978, p. 56). Cependant, comme l'indique Zittoun (2005) il a pu lui être reproché à cette idée de Vygotsky de ne pas laisser assez saisir les processus d'appropriation et transformation de la culture par l'individu, en offrant une vision unidirectionnelle de ce processus d'intériorisation. Pour pallier à ce manque, Valsiner (2007) et Lawrence et Valsiner (2003) utilisent non seulement la notion d'intériorisation, mais également celle d'« externalisation » pour désigner les processus par lesquels des significations socioculturelles sont tournées en système de sens personnel et par lesquels de nouvelles significations peuvent émerger grâce à cette appropriation individuelle. Zittoun (2005, p. 31) ajoute qu'« ainsi, le passage de la culture socialement partagée à l'utilisation psychique qui en est faite par un sujet est dès lors considéré comme un processus bidirectionnel : l'intériorisation d'éléments culturels les transforme et les intègre à des structures internes préexistantes, lesquelles sont alors également coordonnées et recombinaées ». La

notion de « culture personnelle » est également importante à retenir dans ce contexte, dans la mesure où elle sert à désigner « un système unique de significations (sens personnels) constructivement internalisées qui guident la réflexion personnelle du sujet sur le monde, même si des alter sociaux sont impliqués dans l'activité de construction » (Lawrence et Valsiner, 1993, cités par Zittoun, 2005, p. 32).

3.2.3 Interdépendance entre processus psychiques et processus sociaux : choix de deux approches

Les contraintes temporelles et structurelles d'un travail de mémoire ne nous permettent pas d'établir un cadre théorique qui puisse entièrement rendre justice à la psychologie socioculturelle. De plus, il apparaît que le fait de nous pencher sur la problématique de l'échec scolaire en tant que liée à la question des inégalités sociales rend difficile une analyse qui ne propose pas de tenir compte des contraintes sociales et le fait que des conflits intrapsychiques peuvent tout de même naître à l'intérieur d'une culture personnelle lorsque l'individu est confronté à une hétérogénéité culturelle (Zittoun, 2005, p. 32). En vue de ces considérations, il nous paraît que les approches dessinées par l'équipe de recherche ESCOL, et Zittoun s'avèrent particulièrement intéressantes. En effet, les auteurs d'ESCOL, bien que s'inscrivant dans une démarche interdisciplinaire, prennent largement appui sur la théorie de l'activité. A l'inverse, Zittoun se centre sur la manière dont les individus confèrent du sens à ce qui leur arrive, en particulier lorsqu'ils se trouvent dans des situations peu communes, et s'intéresse à la manière dont ils peuvent dépasser ces situations potentiellement stressantes en faisant recours à des outils culturels et plus précisément symboliques.

En fonction de ces approches, il nous a été permis de poser le postulat théorique suivant : la réussite scolaire ne dépend pas tant de l'origine sociale des élèves mais du fait de

pouvoir donner sens au fait d'aller à l'école, d'y apprendre, et d'y réussir. De plus, le fait que s'investir à l'école fasse sens ou non pour des élèves immigrés n'est pas sans lien avec les enjeux de la situation et l'expérience migratoire. Les élèves immigrés doivent en effet pouvoir gérer les ruptures qu'engendre la migration sur plusieurs niveaux. Voyons donc les concepts et idées clés de ces approches, sur lesquelles nous nous sommes appuyée.

3.3 Une approche en termes d'expérience scolaire : recherches d'ESCOL et notion de rapport au savoir

Se positionnant contre la démarche adoptée dans les théories de la reproduction, Charlot et ses collègues s'inscrivent dans le courant des approches théoriques qui proposent d'étudier les liens entre rapports sociaux et trajectoires scolaires personnelles (Charlot et al. 1992, p. 19). En effet, bien qu'il soit important pour ces auteurs de connaître les dimensions sociales et structurelles qui entourent le phénomène d'échec ou réussite scolaire, ils se positionnent toutefois en faveur d'une investigation du sens personnel conféré à l'école par les élèves.

3.3.1 Rapport à l'école et au savoir

Au-delà des critiques que développe l'équipe ESCOL par rapport aux théories de la sociologie de l'éducation des années 60, ces chercheurs offrent donc des notions que nous avons jugées pertinentes d'exposer, sachant qu'elles s'avèrent être des outils conceptuels et analytiques importants pour notre objet d'étude.

Comme l'explique Rochex (2004), la notion de rapport au savoir a été utilisée dès les années 1960 dans les domaines de la psychanalyse et de la sociologie de la formation, et est devenue, dans les années 1980-1990, « organisatrice d'une problématique et de perspectives de recherches

empiriques » (Rochex, 2004, p. 94). De plus, Rochex explique qu'en vue de l'ampleur qu'a pu prendre l'usage de cette notion, différentes compréhensions de celles-ci ont vu le jour. Selon les disciplines dans lesquelles elle a été développée, il est important d'en saisir les enjeux théoriques, empiriques et sociaux, et c'est dans ce souci qu'il a rédigé son article portant sur « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques » (2004), et sur lequel nous baserons largement nos propos pour situer les débats qui entourent cette problématique au sein de l'équipe ESCOL (section 3.3.5)¹⁹.

Pourquoi adopter la perspective de l'équipe ESCOL plutôt qu'une autre ? Nous l'avons indiqué à maintes reprises, notre intérêt est de comprendre comment nous pouvons mieux comprendre les réalités sociales et subjectives derrière la réussite ou l'échec scolaire, et par conséquent, dépasser une conception déterministe telle que celle développée par les sociologies de la reproduction et du handicap socio-culturel. S'inscrivant dans cette optique, l'équipe ESCOL semble non seulement rendre compte de la centralité du sujet et de sa subjectivité, mais dans son inscription dans une activité précise qu'est celle de l'apprentissage. Parce que l'activité est conçue par ces auteurs à la fois comme cognitive et sociale, cette approche nous semble la plus adéquate à adopter. Nous allons donc présenter de manière plus précise la manière dont ESCOL conçoit le rapport au savoir. Nous verrons que si cette notion est présente dans les premiers travaux de cette équipe de recherche (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992), et surtout chez Charlot (1997 ; 1999 ; 2001), dans des travaux plus récents Rochex (2001a ; 2001b ; 2004) prend ses distances sur plusieurs points.

¹⁹ Il n'est pas intéressant, dans notre cas, de mentionner tous les débats théoriques, épistémologiques et empiriques qui entourent les recherches et perspectives sur la notion de rapport. Nous renvoyons cependant le lecteur intéressé en particulier aux travaux de Charlot (1997, pp. 44-55 ; 2001, pp. 5-10) et Rochex (2004).

3.3.2. Le rapport au savoir chez ESCOL

Dans son ouvrage *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Charlot (1997) présente le concept de rapport au savoir comme impliquant une vision anthropologique, partant du fait que l'on trouve d'une part l'enfant, en tant qu'être inachevé, et d'autre part, le monde, déjà là et structuré. Ainsi, pour Charlot les fondements du concept de rapport au savoir sont la proposition de base qui définit le rapport au savoir en tant que « forme de rapport au monde », et la « condition anthropologique » en tant que « fondement de toute élaboration théorique sur le rapport au savoir » (Charlot, 1997, p. 89). Ainsi conceptualisé, le rapport au savoir « est un rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme *ensemble de significations*²⁰ mais aussi comme *espace d'activités* et il s'inscrit *dans le temps* » (Charlot, 1997, p. 90). En 1982 il avait déjà offert une définition du rapport au savoir en l'exprimant ainsi : « j'appelle rapport au savoir l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (Charlot, 1982, cité par Charlot, 1997, p. 93, Charlot et al., 1992, p. 29). Cependant, selon lui cette définition est insatisfaisante dans la mesure où elle donne une impression d'accumulation de rapports au savoir, alors que l'idée essentielle derrière le rapport au savoir est celle de relation. D'où une définition remaniée et utilisée de manière transversale dans les travaux de l'équipe ESCOL qui est la suivante : « Le rapport au savoir est une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992, p.29²¹). De même que le rapport à l'école se définit comme « une

²⁰ Souligné ainsi par l'auteur

²¹ Voir également Bautier et Rochex (1998, p. 34), Rochex (1998, p. 127)

relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot et al., 1992, p. 29).

Mais là encore Charlot (1997) voit deux manques à cette définition : le fait qu'elle soit trop formelle et par conséquent parfois peu opératoire, et le fait qu'elle occulte non pas l'idée de relation mais celle de pluralité des rapports. Il rectifie donc cette notion en affirmant qu'il faudrait ajouter l'idée « d'ensemble » de relations dans cette définition. Présentant le rapport au savoir en tant que relation à la fois de sens et de valeur, ce concept nous semble particulièrement important à retenir pour notre objet d'étude sachant qu'il met également l'accent sur l'aspect identitaire. En effet l'idée de « relation entre sens et valeur » (Charlot et al., 1992, p. 29 ; Bautier & Rochex, 1998, p. 34) nous semble pertinente sachant qu'il est donc conçu que l'individu « valorise, ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier & Rochex, 1998, p. 34), et de son identité (Charlot et al., 1998, p. 29). L'identité y est d'ailleurs présentée comme constituée d'un ensemble de repères, représentations, objectifs et mobiles, et située dans sa dimension temporelle qui inclut passé, présent, et projection dans l'avenir (Charlot et al. 1992, p. 30).

Il semblerait donc qu'une définition formelle et précise de la notion de rapport au savoir soit difficile à donner, mais nous pouvons retenir l'idée d'ensemble de relations qu'entretient un sujet avec tout ce qui a trait à l'apprendre et au savoir, qu'il s'agisse de lieux, d'activités, ou de relations interpersonnelles qui les fondent. Ainsi, s'il nous a paru surprenant de n'avoir guère de définition précise de cette notion, Charlot (1997) indique que l'important n'est pas tant de donner une définition « en forme » (Charlot, 1997, p. 94) du rapport au savoir mais de l'inscrire dans un réseau de concepts. Ceci est important à soulever, car la notion de *représentations sociales* développée en psychologie sociale nous avait parue

importante à utiliser dans le cadre de cette étude, et nous nous étions interrogées sur la pertinence d'adopter celle du rapport au savoir plutôt que celle précédente. Il semblerait que ces deux notions soient très proches. En effet, pour Charlot (1997) le rapprochement entre l'idée de représentation du savoir présente chez Jodelet (1989) et Gilly (1989) avec celle du rapport au savoir est évidente lorsque « l'accent est mis sur l'idée de système en relation avec d'autres systèmes », idée présente chez Gilly (1989, cité par Charlot, 1997, p. 97) pour qui les représentations sont des « ensembles organisés de significations sociales », et qui précise « les systèmes de représentations sociales relatifs à l'école ne peuvent être considérés indépendamment de leurs liens avec d'autres systèmes généraux de représentations sociales dont ils sont dépendants » (Charlot, 1997, p. 97). Là où Charlot (1997) prend cependant une distance avec cette notion, c'est qu'il la considère comme signifiant un « contenu de conscience (inséré dans un réseau de significations) » alors que le rapport au savoir est, selon l'auteur, un « ensemble de relations (c'est le réseau lui-même) » (Charlot, 1997, p. 98). C'est principalement au niveau du recueil des données et de leur interprétation que Charlot (1997) perçoit les apports plus considérables de la notion de rapport au savoir, en ce qu'elle permet d'éviter le risque d'expliquer certains comportements des élèves par les « représentations » que le chercheur a pu recueillir de ceux-ci. Ainsi, si tout élève a par exemple des représentations de ce qu'est un bon ou un mauvais élève, pour Charlot (1997) ces représentations peuvent être exprimées en raison de la question posée, mais n'ont pas forcément été élaborées « dans la tête » de l'élève avant que cette question ne lui soit posée (Charlot, 1997, p. 97). Sachant que nous nous intéressons à dépasser l'idée d'habitus, tout en maintenant l'idée que les représentations sociales sont présentes dans la manière dont les élèves conçoivent l'école et les savoirs au sein de celle-ci, nous trouvons les remarques de Charlot

judicieuses dans la mesure où il semblerait que la notion de rapport au savoir puisse rendre compte de l'appropriation de ces représentations et non simplement de leur expression spontanée.

3.3.3 Sens de l'activité scolaire

L'équipe d'ESCOL prend largement appui sur la théorie de l'activité pour décrire certains des concepts dont elle fait usage. Ainsi, le concept de sens est utilisé parallèlement aux concepts d'*activité* et de *mobilisation*. Charlot décrit la mobilisation comme ce qui met en mouvement et comme un concept qui renvoie à deux autres que sont les mobiles, compris comme « raison d'agir », et celui de ressources : « mobiliser c'est mettre des ressources en mouvement. Se mobiliser, c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource » (Charlot, 1997, p. 62). Pour l'auteur l'individu s'engage dans une activité parce qu'il a des « bonnes raisons de le faire » et a donc des mobiles. C'est à ce stade que l'auteur insiste sur la théorie de l'activité empruntée à Leontiev (1975) qui distingue l'activité en plusieurs composantes, à savoir les motifs, c'est-à-dire ce qui pousse l'individu à agir, l'action orientée vers un but, et les opérations mises en place pour atteindre ce but. Le sens de l'activité est à comprendre comme le rapport entre le but et le mobile de l'activité, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action orientée comme résultats immédiat (Rochex, 1998, p. 46). Ainsi, les auteurs souhaitent montrer que dans leurs activités scolaires les élèves ne visent pas tous les mêmes buts, de même qu'ils n'ont pas tous les mêmes moyens pour répondre aux exigences d'une activité. Ceci a pour conséquence qu'il ne suffit pas que l'élève se mobilise *sur* l'école, il doit nécessairement se mobiliser *à* l'école aussi (Charlot et al., 1992). Cependant, un élève qui se contente par exemple de résultats scolaires moyens, se fixe le but de ne pas redoubler, peut développer de nouveaux mobiles en s'apercevant qu'il atteint de bien meilleurs résultats scolaires,

et commence dès lors à porter un intérêt pour la discipline où il obtient de bons résultats.

Rochex (1998) se distingue quelque peu ici des approches répandues dans les autres travaux de l'ESCOL, dans la mesure où il ne conçoit pas la notion de sens comme construite uniquement sur la dimension de l'activité, mais également celle de repères identificatoires. En particulier, Rochex (1998) insiste sur les tensions créatrices qui confrontent l'élève au détachement avec son groupe familial tout en pouvant s'y identifier. Nous pouvons ainsi penser que le sens que prend l'école et sa réussite pour les jeunes femmes kosovares n'est pas sans rapport avec la manière dont elles traiteront de leur identification à leur famille ou de leur autorisation à s'en émanciper.

3.3.4 Les formes du rapport au savoir

A partir des données obtenues auprès de collégiens, Charlot et ses collaborateurs (Charlot et al., 1992) ont pu observer différentes formes de rapport au savoir. Trois formes principales ont été décelées ; le rapport épistémique au savoir, le rapport identitaire au savoir, et le rapport social au savoir. Le troisième type de rapport au savoir englobant les deux premiers, il est important de préciser que même ceux-ci sont à concevoir comme « non exclusifs l'un de l'autre » (Bautier & Rochex, 1998, p. 34).

Dans le rapport au savoir de type identitaire, le savoir est appréhendé par rapport à « des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener et au métier que l'on veut faire » (Charlot et al. 1992, pp. 31-32 ; Bautier & Rochex, 1998, p. 34). Ce type de rapport au savoir permet de saisir l'importance des dimensions identitaires sous-jacentes aux situations d'apprentissage. Pour Charlot (1997, p. 85) le rapport au savoir n'est pas indépendant d'un rapport à soi-même à travers l'apprendre, dans lequel la construction de soi ou l'image de soi sont toujours présentes.

Ce qui est sous-jacent à ce type de rapport au savoir est la recherche d'une image de soi positive. Ces auteurs constatent ainsi que les élèves perçus comme en difficultés ont un rapport au savoir de type identitaire, dans lequel ce qui est recherché par l'apprenant est la réalisation d'un but précis de l'apprentissage, leur rapport au savoir étant ainsi presque de type utilitariste (Charlot et al., 1992 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Rochex, 2001) . Ainsi ces élèves réduisent l'obligation de travailler à telle ou telle discipline à l'utilité et la rentabilité qu'ils peuvent en retirer par rapport au marché de l'emploi ou aux filières de formation (Rochex, 2001, p. 111).

Le rapport épistémique au savoir implique une autre conception du sens du savoir : ici l'intérêt est porté sur la nature même de « l'activité que l'on nomme savoir » (Charlot et al., 1992, p. 32) ou que le sujet met sous ces termes (Bautier & Rochex, 1998, p. 34). Ainsi, les élèves considérés comme en réussite scolaire développent, eux, ce type de rapport au savoir, qui se caractérise par ce que Charlot lie au processus d' « objectivation – dénomination » (Charlot, 1997, p. 80), soulignant ainsi que l'apprenant s'approprie ici le savoir et en est conscient. Ainsi, ce type de rapport au savoir conduit les apprenants à apprendre pour l'intérêt et le plaisir que cela leur procure, et non pas uniquement pour son aspect utilitaire. Dans le même sens, Rochex (2001) précise cela en soulignant que ces élèves, à l'inverse de ceux en difficulté, peuvent affirmer qu'une discipline peut être intéressante « même si elle ne leur paraît pas directement 'utile' », et même si elle ne leur sert pas concrètement par ailleurs, que « ça va [leur] rester » (Rochex, 2001, p. 112). Ces élèves développant donc un rapport au savoir épistémique peuvent se caractériser par un intérêt et un plaisir marqués pour l'apprentissage, ils ont ce que Rochex (2001, p. 112) nomme une « soif d'apprendre ».

La troisième forme du rapport au savoir est en fait une « condensation (non consciente) de "rapport à" et de

"rapports sociaux" » (Charlot et al., 1992, p. 32). Ainsi, cette troisième forme du rapport au savoir englobe en fait les deux précédentes et illustre la problématique qui est au cœur des travaux d'ESCOL ; « comment penser une trajectoire scolaire qui, tout à la fois, apparaît comme individuelle, et, dans les statistiques, se laisse agglomérer aux trajectoires d'individus appartenant à la même classe sociale ? » (Charlot et al., 1992, p. 32). Dans son ouvrage de 1997, Charlot apporte quelques informations supplémentaires sur cette notion. Selon lui, cette forme de rapport sous-tend les deux précédentes dans la mesure où elle souligne à la fois la singularité du rapport au savoir d'un sujet, et son ancrage dans des réalités sociales : « il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet. Il n'y a de sujet que dans un monde et dans une relation à l'autre. Mais il n'y a de monde et d'autre que déjà-là. Sous des formes qui préexistent au sujet » (Charlot, 1997, pp. 86-87), d'où la notion de rapport social au savoir. Cependant, il est important de mentionner qu'il peut y avoir ici un risque de concevoir cette notion comme correspondant à celle de position sociale, chère aux sociologues de la reproduction et du handicap socio-culturel, risque que Charlot (1997) souligne et tente de dépasser en affirmant que « la société n'est pas seulement un ensemble de positions, elle est aussi *histoire* » (Charlot, 1997, p. 87), c'est-à-dire qu'elle rencontre des évolutions (structurelles, scolaires, culturelles) qu'il est nécessaire de prendre en considération pour mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes.

3.3.5 Apports de la notion et tensions existantes au sein du groupe de recherche ESCOL

Comme indiqué précédemment, nous trouvons la notion de rapport au savoir pertinente dans la mesure où elle crée le lien entre dimensions sociales et dimensions subjectives dans l'étude des processus d'apprentissages ou plus largement d'échec et de réussite scolaire. Dans le cas de notre étude, il est en effet intéressant de comprendre en quoi

l'école, et les apprentissages au sein de celle-ci, ont pu avoir du sens pour des jeunes femmes migrantes, c'est-à-dire des jeunes femmes comprises dans une certaine réalité sociale que nous avons partiellement décrite dans le chapitre consacré à la problématique de ce travail.

Cependant, il est important de préciser qu'en vue de la conceptualisation qu'elles ont du sujet, les différentes équipes de recherches ne s'accordent pas sur l'usage et la conceptualisation de la problématique du rapport au savoir. En effet, dans les travaux plus récents, Rochex (2001 ; 2001b ; 2004) semble vivement reprocher à Charlot son ambition de fonder une « sociologie du sujet », considérant qu'elle ne donne pas à voir « les conditions concrètes de scolarisation dans lesquelles se nouent des processus de production/reproduction des inégalités sociales d'accès au savoir et à la réussite scolaire » (Rochex, 2004, p. 97), car elle se cantonne à réfléchir sur les « figures de l'apprendre » (Charlot 1997). Ces dernières sont des formes sous lesquelles le savoir et « l'apprendre » (Charlot, 1997, p. 77) se présentent aux élèves. Rochex (2004) juge également négativement la centration de Charlot sur la manière dont les élèves des classes sociales basses peuvent mettre en ordre le monde, qui ne donne pas à voir des histoires scolaires singulières. Les reproches de Rochex semblent porter sur quatre points : le fait de ne pas tenir compte des « exigences normatives propres à l'école » (Rochex, 2004, p. 98), d'expliquer ce manque par la fonction élitiste de l'école, de ne pas permettre de saisir l'hétérogénéité dans les groupes sur lesquels son intérêt porte, et enfin de ne pas analyser les formes du langage de plus près. Par conséquent, c'est donc également du point de vue méthodologique que Rochex (2004) s'éloigne de Charlot à qui il reproche de ne construire sa théorie et ses analyses que sur du matériel « déclaratif » (Rochex, 2004, p. 98). Nous ne pensons pas pertinent d'expliquer davantage cette critique qui se situe sur le plan méthodologique.

Rochex semble donc considérer le rapport au savoir comme élément de processus plus larges que ceux proposés dans les définitions de Charlot. En effet, pour l'auteur les savoirs scolaires et hors scolaires sont entremêlés et résultent à la fois des « caractéristiques et [...] dispositions sociocognitives des élèves, [de] leur rapports au(x) savoir(s) des règles de fonctionnement du système scolaire et des pratiques qui y sont en jeu » (Rochex, 2004, p. 99). Ces caractéristiques et [...] dispositions sociocognitives des élèves sont à nouveau à considérer comme subissant l'influence des « modes de socialisation et d'expérience "non scolaire" », qui préparent inégalement les élèves aux spécificités des apprentissages scolaires. Ainsi, le rapport au savoir est une des composantes de la problématique que propose dès lors Rochex, mais elle s'étend au-delà de celle-ci. Rochex insiste ici sur l'intuition de Bourdieu et Bernstein de concevoir les groupes sociaux comme partageant certains modes de socialisation mais aussi certaines pratiques langagières et orientations sociocognitives, et pense qu'il est donc important de saisir l'importation de ces modes de penser, d'être, et d'expression, dans les situations ordinaires des classes et établissements. Étudiées ainsi, ces situations et pratiques d'apprentissage peuvent être comprises non seulement au sein de ce qui s'y passe dans l'« ici-et-maintenant », mais au-delà, en tant que « s'y importent, s'y confrontent, s'y mettent à l'épreuve et peuvent s'y transformer des modes d'interprétation, des dispositions et des rapports au savoir et aux savoirs, à l'étude ou à l'enseignement » (Rochex, 2004, p. 99).

Il est important de relever que pour l'auteur il est donc certes nécessaire de tenir compte de la dimension à la fois subjective et sociale du sujet, mais de ne pas oublier la place de l'objet ; il se positionne donc en faveur d'une théorie de l'apprentissage et des savoirs scolaires en ce qu'ils peuvent avoir de spécifique. Comme nous l'avons vu précédemment, les bons élèves semblent développer un rapport au savoir de

type épistémique, rapport au savoir dans lequel l'apprentissage fait sens pour les élèves en ce qu'ils y recherchent le développement de connaissances et sont, par là même, capables de distinguer les différents registres de savoir-faire et savoir-être auxquels ils sont confrontés, tant en procédant à des mises en lien favorisant l'acquisition de savoirs. Pour Rochex (2004) une des spécificités des savoirs scolaires réside dans le fait même de pouvoir distancier des pratiques de l'expérience ordinaire, et donc dans les capacités de « ressaisie, de décontextualisation-recontextualisation » de ceux-ci (Rochex, 2004, p. 99). Pour l'auteur, dans ce travail de « secondarisation » (Rochex, 2004, p. 99), l'essentialité de l'activité et des outils sémiotiques qui permettent la représentation est à soulever. Par rapport aux théories de la reproduction et du handicap socio-culturel, cette remarque tend à se concentrer sur la question de la transmission des savoirs et leur appropriation, question que ces théories ont écartées, considérant la transmission de savoir comme l'image artificielle des buts réels de l'institution scolaire qui sont justement ceux de distinction, aliénation ou encore domestication (Rochex, 2001b, 2004²²). Inversement, la prise en compte uniquement de l'élève en situation d'apprentissage ne suffit pas non plus, sachant qu'il agit « dans des situations sociales concrètes et non épurées pour les besoins de l'étude », et qu'il n'est donc pas un « être générique abstrait, universel, ou [...] pur sujet cognitif ou épistémique » (Rochex, 2004, p. 100 ; Rochex, 2001b, p. 345). Ceci conduit Rochex à la conclusion que le rapport au savoir « doit alors être pensé et étudié, dans une approche relationnelle, comme le produit d'une histoire et de la confrontation entre modes de socialisation et univers de pratiques de nature nécessairement différente » (Rochex,

²² Voir également Bernstein (1992, pp. 20-21, cité par Rochex, 2001b) qui parvient au même constat concernant le contexte anglo-saxon.

2004, p. 100). Ainsi, il semblerait que Rochex voit en l'approche de Charlot un manque de prise de considération et de conception forte de « l'objet », donc du savoir, de l'activité d'apprentissage, et de son appropriation par le sujet, et par conséquent de l'aspect cognitif sous-jacent à la notion de rapport au savoir. Pour Rochex, s'il peut être reproché aux approches psychanalytiques de se centrer premièrement et de manière exclusive sur le sujet, dans la mesure où sa socialisation est mise au second plan, l'intention de Charlot de fonder une « sociologie du sujet » souffre elle-aussi de manques, car elle situe l'aspect cognitif au second plan.

Nous sommes consciente de l'importance de ces critiques lorsque la question de la transmission des savoirs et de leur appropriation se pose. Cependant, notre intention étant de comprendre comment peut se construire un parcours scolaire dans son intégralité, ceci nous a contrainte à écarter les perspectives portées sur les activités et pratiques scolaires, dans le contexte même de l'école. Nous jugeons donc que les critiques récentes de Rochex sont pertinentes, mais tendent à développer des apports du côté de la didactique, discipline qui, rappelons le, forme avec la sociologie et la psychologie, les disciplines qu'il est important de mobiliser pour la problématique du rapport au savoir. Nous nous situons donc plus près des premiers travaux d'ESCOL auxquels Rochex a collaboré (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998), ou dont il a été auteur (Rochex, 1998), et où le rapport au savoir tendait plutôt à être analysé comme « ce qui se noue entre expérience scolaire et projets familiaux » (Rochex, 2004, p. 96), tout en restant consciente des manques de ce type d'approche. Nous pensons cependant que l'intérêt porté à la manière dont des jeunes femmes migrantes, provenant généralement de classes sociales basses, font part de leur parcours, et par là-même l'interprètent, est susceptible d'offrir des pistes de réflexion quant à la manière dont processus sociaux et cognitifs peuvent s'entremêler.

De plus, en vue du risque de catégorisation présent dans les analyses d'ESCOL entre *bons* élèves – capables de se mobiliser à la fois *sur* et à l'école - et *faibles* élèves - souvent mobilisés *sur* mais pas à l'école - nous souhaitons mieux saisir et interroger cette double exigence de mobilisation *sur* et à se dessine dans le parcours scolaire de jeunes femmes qui ont, elles, a priori réussi à respecter les exigences des activités scolaires.

Ainsi, en tentant de mieux comprendre la manière dont les pratiques scolaires mais aussi les exigences de celles-ci se dessinent tant chez les élèves en difficulté qu'en réussite scolaire, Bautier et Rochex (1998) et Rochex (2001) ont pu déceler certains « malentendus » socio-cognitifs chez les élèves en difficultés, dont le plus important pour notre propos demeure celui de la capacité, nécessaire pour acquérir des savoirs scolaires, de pouvoir intégrer des expériences et des savoirs scolaires et non scolaires.

3.3.6 Limites et apports de la notion pour notre objet d'étude ?

Les chercheurs d'ESCOL s'intéressent davantage aux élèves issus des classes populaires en tant que groupe social spécifique, plutôt qu'au cas des élèves immigrés. Or, il apparaît que les modèles culturels que développent les élèves immigrés concernant l'école, le fait de s'y investir et d'y acquérir des savoirs, semblent généralement différer de ceux des élèves autochtones, alors que cela n'est pas prononcé au sein des travaux d'ESCOL. Sachant que des « modèles culturels » peuvent médiatiser le rapport des individus à leur environnement (Valsiner, 2007), il peut être justifié de concevoir que ceux-ci peuvent également représenter des sources de mobilisation sur l'école, et qu'elles conduisent à l'adopter d'un certain rapport au savoir.

Bien que Charlot (1997) souligne que l'interprétation des formes du rapport au savoir ne se traduit pas par une

typologie d'élèves, mais plutôt par des manières d'appréhender et catégoriser le savoir, dans les études menées par l'équipe ESCOL les résultats tendent pourtant à montrer que le rapport identitaire est davantage celui des élèves en difficultés, alors que celui des élèves en réussite scolaire se veut plutôt épistémique. Or, il nous semble que Charlot (1997) est conscient de ce manque lorsqu'il indique que la notion de rapport au savoir doit être enrichie d'autres concepts. Certaines recherches menées par des chercheurs en éducation (Williams, Black, Hernandez-Martinez, Davis, Pampaka & Wake, 2009) mais aussi en psychologie sociale (Martinez & Costalat-Founeau, 2005) nous permettent donc de remettre en question cette catégorisation, en ce qu'elles soulignent l'importance de la construction identitaire dans le rapport au savoir. Ces auteurs ne s'intéressent pas spécifiquement au rapport au savoir des élèves mais au lien entre la réussite et l'échec scolaire et les dynamiques identitaires. Ainsi, dans le cas de l'étude menée par Martinez & Costalat-Founeau (2005), dans le contexte français, des entretiens ont été menés avec des étudiantes maghrébines et françaises, dont la situation scolaire se caractérise par la réussite, puisqu'elles ont obtenu un baccalauréat et fréquentent une université. Dans le cas de l'étude menée en Grande-Bretagne (Williams et al., 2009), des élèves du secondaire II ont été observés dans le contexte de l'activité scolaire précise que sont les mathématiques. Les chercheurs ont également procédé à des entretiens avec certains élèves. Leur intérêt était de saisir la manière dont des modèles culturels peuvent servir ou non aux élèves à développer un récit de soi, et en quoi ce récit est susceptible de favoriser leur investissement pour les mathématiques (Williams et al., 2009, p. 46). Autrement dit, bien que ces différents chercheurs aient mené leurs études dans des contextes variés, il n'en reste pas moins que leurs observations se rejoignent : dans les deux cas, les élèves là tendent à concevoir l'éducation comme moyen de promotion sociale, et

souhaitent par là « devenir quelqu'un » (Martinez & Costalat-Founeau, 2005 ; Williams et al., 2009). Dans les deux études, l'échantillonnage a également joué en faveur des observations des différences entre groupes autochtones et groupes d'immigrés, puisque dans l'étude française la comparaison entre le groupe d'immigrées françaises et celui des maghrébines a été explicite, et que dans l'étude anglaise l'échantillonnage a été construit à partir de la prise en compte des facteurs socioculturels dont il est traditionnellement fait usage dans les recherches statistiques pour situer la probabilité des élèves qui échoueront en mathématiques. Ainsi, bien que l'étude française ait distingué les deux groupes observés selon leur appartenance ethnique, à l'inverse de l'étude britannique où les différences ont été d'abord mesurées en termes d'appartenance socio-économique, il n'en reste pas moins que les observations se rejoignent sur la dynamique identitaire qui caractérise le groupe autochtone et celui immigré. En effet, à l'inverse de l'idée de « devenir quelqu'un », les élèves autochtones tendent davantage à s'épanouir dans ce qu'ils font, leur réussite scolaire s'inscrivant dans une logique de développement de soi (Martinez & Costalat-Founeau, 2005 ; Williams et al., 2009). L'étude britannique souligne de plus la manière dont le projet parental semble se développer selon les styles observés : si dans le style « devenir quelqu'un » les parents rendent explicite leur forte demande scolaire, et sont par conséquent exigeants quant au parcours scolaire de leur enfant, cela n'est pas le cas chez le groupe autochtone où la pression des parents semble absente.

Ces observations nous semblent importantes à soulever dans la mesure où les recherches s'intéressant aux situations d'apprentissage et enseignement en contexte multiculturel tendent à souligner que les élèves immigrés investissent souvent les activités scolaires en fonction de leur milieu socioculturel et attendent une certaine reconnaissance sociale en réussissant scolairement.

3.4 Gestion des ruptures et ressources

3.4.1 Les élèves immigrés face à l'hétérogénéité culturelle

Nous avons vu que l'argument de la distance culturelle supposée entre élèves issus des classes sociales basses rend le débat d'autant plus complexe lorsque la problématique migratoire s'y mêle. L'expérience migratoire confronte en effet les familles migrantes à une rupture avec le pays d'origine et le système culturel qui y était construit, et à la nécessité de développer des capacités d'adaptation et de création de liens avec le pays d'accueil (Dinello & Perret-Clermont, 1987). Ainsi, il peut devenir d'autant plus compliqué pour l'élève de gérer les différentes sphères d'expériences dans lesquelles il s'inscrit que l'hétérogénéité et les contradictions des discours sont marquées en leur sein. Il n'apparaît dès lors que peu étonnant de trouver des travaux cliniques portant sur des problématiques ayant trait à la réussite ou l'échec scolaire d'élèves immigrés, en ce que le champ de la psychopathologie peut souligner à la fois le caractère traumatique et la potentialité créatrice de l'expérience migratoire (Boutyere, 2004 ; Moro, 1994).

Dans la littérature consultée, nous avons pu trouver deux propositions théoriques qui nous offrent des pistes d'analyse des processus qui peuvent étayer la gestion de la rupture engendrée par la migration et susceptibles de favoriser l'investissement scolaire des élèves immigrés. Pour que l'élève puisse trouver du sens à apprendre à l'école, en Suisse, et par là-même entrer dans la culture suisse, il doit pouvoir ressentir une continuité dans son identité et se projeter dans le temps : il apparaît que le *projet migratoire* joue ici un rôle important. Cependant, si une telle analyse permet d'observer les pratiques et discours auxquels l'élève fait face au sein du milieu familial, elle ne permet pas de comprendre en quoi les éléments culturels, en particulier

ceux qu'il peut attribuer aux différents systèmes culturels auxquels il est confronté, peuvent représenter des ressources pour rendre intelligible son expérience scolaire, et le fait d'y réussir. Nous avons donc retenu l'approche de Zittoun qui nous permet de comprendre qu'un individu confronté à une situation potentiellement stressante peut mobiliser des ressources différentes, et en particulier des *ressources symboliques*.

3.4.2 Enjeux du projet migratoire

Toute une littérature (Bouteyre, 2004 ; Cesari Lusso, 2001 ; César & Kumpulainen, 2009 ; Klein, Nicolet & Grossen, 2000 ; Zéroulou, 1988) permet de saisir qu'une des manières de comprendre comment se développent les mises en lien entre différentes sphères d'expérience est d'interroger la trajectoire et le projet migratoire de la famille et leur interdépendance avec des processus d'intégration scolaire. L'idée est que dans leurs stratégies d'adaptation, les familles migrantes sont susceptibles de se mobiliser sur le projet scolaire de l'enfant en tant que partie prenante de leur projet migratoire (Zéroulou, 1988). Le cas contraire, c'est-à-dire l'instabilité conféré au séjour dans le pays d'accueil, et le projet migratoire tourné essentiellement vers le retour au pays peut engendrer des difficultés d'investissement scolaire chez l'élève, et sont sources de tensions entre les parents et l'enfant (Cesari Lusso, 2001 ; Darbellay & Cesari Lusso, 2003 ; Klein, Nicolet, & Grossen, 2000 ; Nicolet & Rastoldo, 1997 ; Zéroulou, 1988).

De telles approches suivent selon nous la lignée théorique précédemment développée, puisqu'elles permettent de dépasser une analyse du phénomène d'échec ou de réussite scolaire en suivant des variables liées à l'origine sociale, pour se tourner vers une analyse en termes de processus complexes qui lient l'expérience migratoire à l'expérience scolaire.

En sociologie de l'éducation, la prise en compte de l'importance de la trajectoire et du projet migratoire a semblé-t-il joué un rôle important dans le dépassement des limites que sous-tend une analyse de l'échec ou la réussite scolaire basée sur l'influence de l'origine sociale. Dans son étude auprès de familles d'immigrés algériens en France, la sociologue Zahia Zéroulou (1988) a observé que la présence d'étudiants algériens au sein des Universités lilloises ne s'explique guère par la profession exercée par leur père, et par conséquent ce qui désigne l'« origine sociale » de l'élève, puisque plus des deux tiers des étudiants dont il est question sont issus de familles ouvrières (Zéroulou, 1988, p. 452). Pour l'auteure, l'appréhension du phénomène d'échec et réussite scolaire des élèves immigrés selon les trajectoires sociales et migratoires des familles contribue à « corriger les effets de la variable "origine sociale" » (Zéroulou, 1988, p. 467). Il est dès lors possible de mieux comprendre le poids des caractéristiques sociales des parents avant l'émigration, et leurs enjeux dans le développement d'une mobilisation familiale sur l'école. Cependant, l'analyse de Zéroulou (1988) est selon nous limitée, dans la mesure où elle donne à voir des inégalités qui se reproduisent du pays d'origine au pays d'accueil. En effet, elle observe que dans les quinze familles interrogées dont les enfants connaissent une réussite scolaire et fréquentent une université, les parents sont généralement d'origine urbaine, et ont atteint un niveau élevé de formation. A l'inverse, les familles dont les enfants souffrent de difficultés scolaires ont un faible niveau de formation et sont plus souvent issus de milieux ruraux. L'auteure affirme donc que ces résultats « ne remettent pas en cause les principales théories explicatives de la réussite scolaire différentielle par les disparités sociales, économiques et culturelles des familles et par le fonctionnement de l'appareil scolaire », et qu'« au contraire, ils les renforcent » (Zéroulou, 1988, p. 467). De plus, son étude datant, nous avons pu observer que les études plus

récentes (par exemple Becker et al., 2011) tendent à tenir compte du niveau de formation le plus élevé des parents, et non plus uniquement de la profession exercée par le père. L'intérêt de cette étude réside cependant dans l'analyse qui y est établie concernant la trajectoire et les conditions d'émigration de la famille, et leur rôle dans l'investissement scolaire de l'élève. Ainsi, il apparaît que l'écart temporel entre l'émigration du père et celle du reste de la famille peut affecter les projets développés au sein du pays d'accueil. Dans les familles où les enfants réussissent, Zéroulou (1988) observe que l'émigration de toute la famille s'est généralement déroulée en même temps ou dans un laps de temps de deux ans au maximum. Pour les membres de ces familles, dont l'émigration n'a pas été vécue difficilement et la cohésion n'a pas été fragilisée, la mobilisation sur un projet scolaire s'inscrit dans la continuité du projet migratoire. Les familles où les enfants rencontrent des difficultés scolaires ont, quant à elles, connu la situation inverse : l'équilibre familial perdu ou fragilisé par l'absence marquée du père durant de nombreuses années semble entraver une mobilisation sur un projet scolaire qui risquerait, pour les parents, de rendre « étrangers » leurs enfants (Zéroulou, 1988).

Ces travaux permettent également de comprendre que les familles migrantes quittent leur pays d'origine avec un projet relativement marqué d'ascension sociale (Bouteyre, 2004 ; Zéroulou, 1988), mais que ce projet prend différentes formes selon qu'il est tourné vers le pays d'accueil ou le pays d'origine. Bouteyre (2004) explique ainsi que de par leur histoire migratoire, les parents des familles migrantes ont pour leurs enfants, et ce à niveau socio-économique égal à celui des familles autochtones, des aspirations d'ascension sociale d'autant plus marquées ; si les parents ouvriers des enfants nationaux « envisagent une ascension sociale immédiatement supérieure à la leur (« ma fille sera coiffeuse », « mon fils travaillera à la Poste ») », les parents

immigrés développent, quant à eux, des attentes « plus hardies (mes enfants seront docteurs, avocats, professeurs » (Bouteyre, 2004, p. 67). Pour Zéroulou, cette volonté marquée de réussite de l'émigration par la promotion sociale « correspond à un besoin de compensation au vécu migratoire (sacrifices, déracinement) » éprouvés par les émigrés qui quittent leur milieu (Zéroulou, 1988, p. 456).

Dans la mesure où nous nous intéressons aux processus de sens que prennent les expériences des individus, ces travaux nous ont invitée à concevoir l'expérience migratoire comme nécessitant elle aussi de faire sens pour les jeunes femmes kosovares; que signifie venir en Suisse, y rester, s'y investir, et comment le sens de cette présence en Suisse se co-construit entre elles et leur famille. Dans son étude, Zéroulou constate, auprès des familles d'élèves en situation d'échec scolaire, que les parents ne trouvent parfois guère de sens à leur vécu migratoire et tournent dès lors leur regard uniquement vers le pays d'origine, désinvestissant ainsi totalement le pays d'accueil ; « quand le présent est dur et qu'on a du mal à cerner l'avenir, on se raccroche au passé » (Zéroulou, 1988, p. 458).

Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de concevoir qu'un lien de causalité linéaire s'opère entre les éléments soulignés. Les travaux de psychologues sont plus illustratifs de l'interdépendance des processus mentionnés, puisqu'ils permettent d'insister davantage sur le point de vue de l'élève. Il devient dès lors possible de comprendre la manière dont l'élève peut négocier et réinterpréter le projet migratoire afin de l'inscrire dans la continuité de son projet scolaire. Dans leur étude portant sur des élèves immigrés récemment arrivés en Suisse et fréquentant une structure d'accueil à un niveau scolaire correspondant à la septième année (secondaire I), Nicolet et Rastoldo (1997) observent que certains élèves sont capables de s'appropriier le projet migratoire, et l'éventuel projet de retour, et d'adopter des

stratégies qui leur permettent de ne pas y ressentir de graves tensions : « Ils se gardent la possibilité de jouer sur deux plans, augmentant ainsi le champ des possibles en y ajoutant un terrain de repli ou à conquérir. Cette vision leur permet de diversifier leurs stratégies d'insertion sociale » (Nicolet & Rastoldo, 1997, p. 75). Selon ces auteurs, cette observation est d'ailleurs répandue en ce qui concerne la seconde génération d'immigrés. Les observations faites par Klein et ses collaborateurs (2000) corroborent ce constat.

3.4.3 Une approche en termes de ressources

Dans une perspective attentive au développement des individus dans des contextes variés, Tania Zittoun s'est intéressée aux périodes durant lesquelles les personnes vivent des ruptures. En effet, pour que l'environnement et le quotidien de l'individu lui soient intelligibles, l'individu a besoin de construire des significations (Zittoun, 2005, p. 13). Zittoun ajoute que la nécessité pour l'individu de pouvoir donner sens à ce qu'il vit ne tient pas uniquement d'un besoin quasi existentiel, mais que cela conditionne, de plus, son rapport aux autres, à l'apprendre, au travail (Zittoun, 2005, p. 13). Mais tout ce système de significations construit par l'individu peut être brisé et donner lieu à des « crise de sens » dues aux remises en questions de « ce qui allait de soi » (Zittoun, 2005, 2006, p. 5, 2007, p. 348 ; Zittoun et al., 2003, p. 3). Dans les situations de migration, il peut être attendu qu'une telle crise se présente, dans la mesure où la personne change d'environnement social ou culturel (2005). L'étude de Zéroulou (1988), que nous mentionnions précédemment, tend par exemple à montrer que les parents algériens qui parviennent difficilement à donner du sens à leur séjour en France se retrouvent très perturbés lorsqu'ils constatent certaines façons de faire et d'être qu'adoptent leurs enfants, craignant que la France les détache de leurs parents et du système symbolique et traditionnel auquel ils adhèrent.

Zittoun (2005 ; 2006) désigne par le terme de « transition » les périodes qui suivent des ruptures et durant lesquelles les personnes tentent de retrouver un certain équilibre, et qui sous-tendent trois processus : les personnes redéfinissent leur identité, sont susceptibles d'acquérir de nouvelles aptitudes et connaissances, et construisent du sens quant à leur vécu.

Dans le cadre de notre étude, il n'est pas nécessaire d'insister sur la notion de transition. En effet, celle-ci nous sert ici surtout à comprendre que l'individu peut se retrouver fragilisé dans les moments où il ne parvient pas à conférer du sens à ce qui lui arrive et remet en doute ce qui allait jusqu'alors de soi. Dans la mesure où les élèves immigrés sont perçus comme confrontés à des tensions entre culture d'origine et culture d'accueil, c'est-à-dire entre leur insertion dans des systèmes représentationnels qui peuvent ébranler leur sens de continuité, une telle perspective aurait pu s'avérer être pertinente. Cependant, d'un point de vue méthodologique ceci aurait nécessité une démarche différente de celle adoptée ici. L'approche de Zittoun a cependant attiré notre attention, d'une part, parce qu'elle permet de saisir l'importance pour les individus de donner du sens à leur environnement, et, d'autre part, la richesse des ressources qu'ils peuvent mobiliser même dans des situations difficiles sur le plan psychique et affectif. Ainsi, Zittoun (2005, p. 49, 2006, p. 19) recense les ressources proposées dans les approches développementales du cours de la vie et qui envisagent le développement selon un modèle défis-ressources.

- Des *ressources financières, matérielles, spatiales* (Zittoun, 2005, p. 49)²³.

²³ Il s'agit ici du cas spécifique de la transition vers la parentalité, mais de telles ressources peuvent s'avérer être importantes lorsqu'il s'agit de scolarisation d'élèves issus généralement de classes sociales basses.

- Des *ressources sociales* (Zittoun, 2006, p. 19). C'est-à-dire que les individus sont insérés dans des réseaux relationnels qui peuvent représenter des ressources importantes tant pour le support informationnel, l'aide matérielle et instrumentale que pour son support affectif (Zittoun, 2005, p. 49). De plus, les individus peuvent faire usage des compétences sociales développées au sein de leur réseaux sociaux (Zittoun, 2006, p. 19). Parmi les ressources sociales, Zittoun (2005, p. 49) propose également les *ressources institutionnelles*. La personne peut en effet faire appel à des institutions ou aux personnes qui les représentent.
- Des *ressources personnelles et cognitives* (Zittoun, 2005, 2006 ; Zittoun et al., 2003) : la personne peut faire appel à ses connaissances, raisonnements. Il est intéressant de noter ici que l'auteur précise que l'usage de telles ressources implique la capacité de mobiliser des formes de connaissances requises dans une situation donnée (Zittoun, 2006). La confiance de la personne en ses capacités, en son sentiment de cohérence joue également un rôle important de ressource (Zittoun, 2005).
- Une capacité de distanciation avec la situation vécue douloureusement grâce à des *médiations sémiotiques*. Il peut s'agir de signes élémentaires, du langage, ou encore d'entités symboliques plus complexes (Zittoun, 2006). C'est sur ces dernières, les ressources symboliques, que nous aimerions à présent insister.

Une des questions transversales aux travaux de Zittoun est donc celle de savoir comment, malgré d'éventuelles ruptures, l'individu parvient à garder un sens de soi-même et ce en faisant usage de ressources. Les ressources symboliques se distinguent des autres ressources dans la mesure où elles

sont tirées d'éléments culturels qui peuvent se présenter sous formes d'artefacts (des livres, films, musiques, etc.), ou de systèmes symboliques (religion, systèmes ethniques, etc.), et qui ne deviennent des ressources symboliques qu'à trois conditions : que l'individu les utilise avec une certaine *intentionnalité*, qu'elles soient utilisées *en dehors de leur fonction initiale ou de leur acception socialement reconnue*, et qu'elles donnent lieu à une *expérience imaginaire* (Zittoun, 2007, p. 344, 2006, p. 34 ; Zittoun et al., 2003, p. 4).

Les études portant sur les défis rencontrés par les jeunes immigrés, et les ressources mobilisées pour les affronter ne font que rarement état des ressources de type symboliques, alors même qu'il peut tout à fait s'avérer intéressant d'observer en quoi des instruments symboliques spécifiques à une « minorité » peuvent représenter des ressources pour gérer la confrontation à l'altérité, et la nécessité d'être compétent dans plusieurs codes culturels (Zittoun & Cesari Lusso, 1998). Nous serons donc attentive à ce type de questionnements.

Dans une recherche plus récente soutenue par le Fond National Suisse de la Recherche (# 100014-116040) et menée auprès d'adolescents fréquentant des classes du secondaire II (soit dans 2 écoles qui préparent à l'Université et une école professionnelle), Zittoun et Grossen (2012) croisent une perspective dialogique inspirée par Bakhtin avec le regard de la psychologie socioculturelle pour comprendre en quoi des éléments culturels rencontrés à l'école et en dehors de celle-ci sont susceptibles de devenir des ressources symboliques. En particulier, cette étude permet de lier la perspective d'ESCOL avec celle d'auteurs comme Zittoun dans la mesure où Zittoun et Grossen s'interrogent ici sur le rapport des élèves aux éléments culturels rencontrés en cours de philosophie et littérature, mais aussi sur la potentialité de ces éléments culturels de contribuer au maintien d'un sens de soi dans des périodes sensibles du

développement. Grossen, Zittoun et Ros (2012) ont également tenté de comprendre comment les enseignants conduisent les activités afin de permettre ou non aux élèves de faire des mises en lien entre les différentes sphères d'expériences dans lesquelles ils s'inscrivent.

Il nous semble que de telles pistes sont particulièrement intéressantes à investiguer dans la mesure où l'investissement scolaire n'est pas sans lien avec la mobilisation sur l'école, mais que celle-ci ne suffit pas à être efficace dans les activités scolaires et se mobiliser à l'école. En effet, dans une perspective sensible aux inégalités sociales face à l'école, il peut être permis de penser que l'autorisation des élèves à établir des mises en lien entre leurs différentes sphères d'expériences grâce aux outils culturels développés à l'école ou à l'inverse hors de celle-ci peut représenter un réel apport pour les élèves se sentant trop différents de leurs camarades ou plus largement de la culture scolaire.

3.5 Précisions de l'objet d'étude et questions de recherche

Grâce à la problématique et au cadre théorique développés dans ce travail, il est possible de comprendre qu'actuellement de nombreux élèves provenant de familles qui peuvent être situées dans des classes sociales basses réussissent scolairement, et leur réussite ne peut donc se cantonner à une explication en termes de corrélation entre milieu socio-économique et social et réussite scolaire. Nous avons constaté que les élèves kosovars proviennent généralement de classes sociales basses, et de parents peu formés. Cependant, il semblerait que certains d'entre eux parviennent tout de même à ouvrir les portes d'entrée des formations élevées, et acquièrent un haut niveau de qualification (Burri-Sharani et al., 2010).

Ainsi, le questionnement principal de ce travail est le suivant : quels processus psycho-sociaux y a-t-il derrière la réussite scolaire de jeunes femmes kosovares en Suisse ? Cette question large permet de questionner les dimensions à la fois sociales et psychologiques sous-jacentes à la réussite scolaire d'un groupe précis. Cependant, en regard des différentes perspectives théoriques mobilisées pour cadrer cette recherche, il est nécessaire de poser des questions plus précises. Ainsi, les sous-questions posées sont les suivantes :

- Quels éclairages l'origine sociale des participantes semble-t-elle apporter quant à leur réussite scolaire ?
- Comment se développe l'expérience scolaire des jeunes femmes kosovares ?
- Quel sens confèrent-elles à l'école et aux savoirs qui y sont enseignés ?
- Qu'est-ce qui les a mobilisées à réussir scolairement ?
- Quel rapport au savoir développent les jeunes femmes interrogées ?
- En quoi l'histoire migratoire est-elle susceptible de jouer un rôle dans la construction de sens de l'expérience scolaire ?
- Quelles ressources psycho-sociales et symboliques ont été mobilisées par les participantes durant leur scolarité, et en quoi ont-elles été particulièrement significatives dans leur mobilisation et réussite scolaire ?

4 Méthodologie : comprendre des processus vs. mettre en avant des rapports de causalité

Nous avons tenté de montrer à maintes reprises que notre intention dans ce travail est de réfléchir à la question de la réussite scolaire de jeunes femmes migrantes et à la manière

dont nous pouvons comprendre ce phénomène comme construit autour de réalités multiples tant sur le plan sociologique que psychologique. Cependant, pour maintenir une cohérence de ces propos avec les résultats que nous parviendrons à exposer grâce à cette étude, la méthodologie adoptée devait être, elle aussi, soigneusement pensée. Ainsi, plusieurs questions ont guidé nos choix méthodologiques : Quelle méthodologie développer lorsque l'on souhaite déconstruire des réalités souvent exposées comme homogènes dans les recherches scientifiques ? Quels instruments de récolte et d'analyse des données peuvent nous permettre d'appréhender le phénomène large de réussite scolaire en laissant place au discours des individus qui le vivent ?

De plus, les limites soulevées dans les études qui se donnent pour but d'expliquer l'échec scolaire, et par là même de proposer de construire la connaissance sur ce phénomène autour de variables et indicateurs statistiques, nous ont sensibilisée à l'importance du lien entre la manière dont nous appréhendons un phénomène et tentons ensuite de le mesurer à des fins explicatives.

Traitant de la méthodologie en psychologie culturelle, Valsiner (2000 ; 2007) insiste sur la nécessité de dépasser une conception de celle-ci en tant que regroupement de méthodes particulières, et de « champ de bataille » entre méthodes quantitatives et qualitatives (Valsiner, 2007, p.360). Nous avons donc tenté de respecter au mieux sa proposition d'entreprendre la création de connaissances en tant que processus cyclique, de constants va-et-vient entre éléments théoriques et empiriques. Ce que l'on peut nommer « méthodologie » peut donc être compris comme signifiant ce processus cyclique (Rosa & Valsiner, 2007, p. 702 ; Valsiner, 2000, p. 2 ; 2007, p. 367).

Le choix de la méthodologie adoptée est donc indéniablement lié à notre intention de donner une voix aux

acteurs au sujet de leur expérience scolaire, tout en prêtant attention aux phénomènes sociaux dans lesquels ils s'inscrivent. Ainsi, la présentation des caractéristiques de l'immigration kosovare nous a permis de saisir qu'il s'agit d'un groupe particulièrement sujet à une appartenance aux classes sociales basses, ou populaires, et dont le niveau de formation est peu élevé. Nous jugeons dès lors important de saisir, à travers les discours personnels de jeunes femmes de cette communauté, en quoi leur interprétation du monde et de leur expérience scolaire, et les processus de sens qui les accompagnent, s'imbriquent dans cette éventuelle réalité sociale mais peuvent également la dépasser.

Nous l'aurons compris, plutôt que des phénomènes disséqués que l'on tente de mettre en lien par des procédures strictes et chiffrées, nous tentons d'observer et comprendre des processus. Nous pensons que la méthodologie qualitative est donc la plus à même de rendre compte de ces dimensions. En effet, parce qu'elle accorde une place primordiale à l'individu, son identité, sa subjectivité, mais aussi au rôle du chercheur, et situe ces éléments dans le contexte dans lequel ils s'inscrivent, l'approche qualitative nous a semblé être la plus adéquate.

Plusieurs auteurs nous permettent de saisir que différents paradigmes et perspectives théoriques existent en sciences humaines et sociales (Denzin & Lincoln, 2005 ; Flick, 2006 ; Guba & Lincoln, 1994 ; Mucchielli, 2009). Pour se situer dans un paradigme, Guba et Lincoln (1994, p. 108) et Anadon et Guillemette (2007, p. 28) nous éclairent sur les questions qu'il faut se poser. Ainsi, l'une des questions centrales est ontologique, c'est-à-dire la manière dont nous concevons la forme et la nature de la réalité, et ce que nous pouvons en connaître. La seconde question à se poser est épistémologique, et interroge la relation entretenue par le chercheur avec son objet d'étude et la connaissance qu'il en génère. Enfin, la manière dont le chercheur va pouvoir

enquêter sur son objet d'étude est également une question à poser. Il s'agit là de la question méthodologique, et donc des processus, moyens et stratégies utilisés pour construire la connaissance. Soulignons que si ces trois questions sont présentées distinctement dans le but d'en faciliter la lecture, il ne s'agit pas pour autant d'éléments indépendants. Au contraire, ces questions s'entremêlent, si bien que la réponse donnée à l'une ou l'autre question influence les réponses données à l'ensemble (Guba & Lincoln, 1994, p. 108). Denzin et Lincoln (2005) distinguent cinq temps forts de l'évolution de l'approche qualitative, durant lesquels différents paradigmes ont été développés. Pour notre propos il n'est pas pertinent d'exposer ces paradigmes, mais soulignons que l'évolution la plus marquante est l'éloignement du paradigme positiviste dans lequel le chercheur est en quête d'explications à donner à une réalité observée, explications qui se veulent donc comme « vraies » et objectives. L'approche qualitative s'est donc réorientée vers une approche qui tient compte de la place du chercheur dans le processus de production de connaissances, et des interprétations personnelles et subjectives des acteurs. Le paradigme constructiviste répond à ces fins. En effet, dans celui-ci, il y est admis que de multiples réalités existent (question ontologique). De plus, les acteurs tant l'enquêteur que l'enquêté y développent des interprétations et des compréhensions propres, et co-construisent donc la connaissance (question épistémologique). Enfin, la procédure méthodologique et les outils de récolte et d'analyse des données sont développés de façon à pouvoir enquêter sur des situations « naturelles » (question méthodologique) (Anadon & Guillemette, 2007, p. 28 ; Denzin & Lincoln, 2005, p. 24 ; Guba & Lincoln, 1994, p. 109-111).

Nous adoptons donc une posture qui invite à comprendre et à interpréter la diversité des vécus subjectifs de « réussite » scolaire. La posture constructiviste semble être pertinente par rapport aux perspectives théoriques que nous avons

mobilisées, sachant que Mucchielli (2005) considère que dans le constructivisme le parti pris est phénoménologique et contextualisant, permettant d'adopter une approche compréhensive du phénomène abordé, mais également de le situer dans un contexte et une temporalité précis.

4.1 Méthode qualitative

4.1.1 Apports et limites pour notre problématique

Afin de mieux cerner les raisons de notre choix d'adopter l'approche qualitative, nous présentons ici quelques caractéristiques de celle-ci, en tentant d'en saisir les limites et apports, et en la situant par rapport à l'approche quantitative. Ce, non pas dans le but d'en exposer une simple distinction ou opposition, mais dans le but de cerner la cohérence entre cette approche et notre objet d'étude.

Selon Denzin et Lincoln (2005), la recherche qualitative se définit comme « a situated activity that locates the observer in the world » et « consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible » (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3). Cette approche implique de se centrer sur les qualités des entités, et sur les processus de sens, en s'opposant à leur examen ou mesure en termes de quantité, nombre, intensité, ou fréquence (Denzin & Lincoln, 2005, p. 10). Les recherches qualitatives se baseraient donc plutôt, selon les deux auteurs, sur la construction sociale de la réalité, sur la relation que peut avoir le chercheur avec son sujet d'étude, et les situations qui déterminent la recherche, alors que les recherches quantitatives se centrent sur la mesure et l'analyse de relations causales entre des variables (Denzin & Lincoln, 2005, p. 10 ; voir également Mucchielli, 2009, pp. 218-220). Le comportement humain a cela de particulier qu'il confère du sens, de la valeur, et de l'intention à ses activités (Guba & Lincoln, 1994, p. 106 ; Soler, 2000, p. 23) et l'approche qualitative se définit justement par « l'intérêt

pour les significations subjectives que les individus attribuent à des situations diverses » (Cesari Lusso, 2001, p. 207). Notre intérêt étant de mieux comprendre le sens conféré à l'école, par des jeunes femmes kosovares, nous en concluons que l'approche qualitative s'y prête le mieux.

Nous avons cependant constaté que les travaux portant sur le phénomène large de réussite ou échec scolaire ont souvent eu recours à une méthodologie quantitative et en particulier aux méthodes statistiques. Il ne s'agit pas tant de concevoir les limites de ces études comme dues à l'emploi de méthodes statistiques qu'aux variables construites et portant uniquement sur des facteurs exogènes à l'élève, alors qu'il est pourtant l'acteur qui vit la situation d'échec ou réussite scolaire. Nous pensons donc qu'en écartant les méthodes qualitatives, nous nous retrouvons rapidement confrontés au manque de la perspective individuelle et de la prise en compte du sens que peuvent attribuer les acteurs à une situation précise. Dès lors, l'école et l'expérience scolaire doivent être étudiées selon la perspective des acteurs qui y évoluent.

Si les méthodes qualitatives offrent donc l'opportunité de saisir les processus de sens, d'interprétation, ou de significations personnelles, quant à des situations précises, elles peuvent cependant induire certaines difficultés en raison de la marge de liberté que peut prendre le chercheur, tout en craignant un manque de validité dans les démarches qu'il adopte. Denzin et Lincoln (2005) soulèvent ce manque de méthodes strictes dans la recherche qualitative en affirmant que « qualitative research, as a set of interpretive activities, privileges no single methodological practice over another. As a site of discussion, or discourse, qualitative research is difficult to define clearly. It has no theory or paradigm that is distinctly its own » (Denzin & Lincoln, 2005, p. 6). Il en va de même concernant les difficultés à définir des outils et méthodes strictes : « nor does qualitative research have a

distinct set of methods or practices that are entirely its own » (Denzin & Lincoln, 2005, p. 7). En vue de la variété de méthodes offertes par la recherche de type qualitative, mais sans qu'il n'y ait des procédures réellement strictes à adopter, le chercheur peut être considéré comme un « bricoleur » (Denzin & Lincoln, 2005) ou un « artisan, en ce sens qu'il crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation » (Taylor & Bogdan, 1984, cités par Mucchielli, 2009, p. 73).

Par souci de clarté concernant les choix opérés, nous allons présenter ici les outils de récolte de données que nous avons jugé adéquats pour notre objet d'étude. Nous détaillerons notre procédure de recherche plus loin.

4.2 Choix des outils de récolte de données et triangulation

Comme l'expliquent Denzin et Lincoln (2005) la recherche qualitative inclut l'usage de différentes approches, méthodes, et matériaux empiriques tels que les études de cas, les discours personnels, qu'ils soient sous forme de récits, d'entretiens, ou de textes, les observations, les textes culturels, et les matériaux visuels. Cependant, pour ces auteurs ces différentes méthodes servent à comprendre différentes réalités et conduisent à des interprétations différentes de celles-ci. Ainsi, le chercheur tend à faire usage de plusieurs de ces pratiques avec l'espoir d'atteindre une compréhension profonde de l'objet d'étude. Nous trouvons intéressant de reprendre, à ce sujet, la métaphore du « montage » que présentent Denzin et Lincoln (2005) pour mieux décrire ce « bricolage » du chercheur :

In montage, several different images are juxtaposed to or superimposed on one another to create a picture. In a sense, montage is like pentimento, in which something that has been painted out of a picture (an image the painter

« repented », or denied) becomes visible again, creating something new. What is new is what had been obscured by a previous image. (Denzin & Lincoln, 2005, p. 4).

C'est également ce que nous avons cherché à faire en utilisant deux outils de récolte de données ; l'une passant par la rédaction d'un texte de la part des participantes, et l'autre par l'entretien du chercheur avec ces dernières. En procédant à une triangulation des outils de récolte de données, nous visons à assurer une certaine validité à notre démarche empirique, mais aussi une connaissance plus approfondie et large du phénomène étudié (Denzin & Lincoln, 2005 ; Flick, 1992 ; 2006).

Le fait de nous intéresser à des phénomènes touchant à l'expérience scolaire aurait pu nous conduire à nous tourner vers des techniques de récolte de données « en temps réel » (Zittoun, 2006, p. 76), c'est-à-dire que nous serions par exemple allée observer des élèves kosovares en classe. Cependant, les travaux sur lesquels nous avons pris appui, afin d'ancrer notre objet d'étude dans des débats théoriques, nous ont conduit à comprendre le phénomène d'inégalités sociales face à l'école en tant que construit tout au long de la scolarité. Nous avons donc souhaité comprendre comment se développe le parcours scolaire de jeunes femmes kosovares qui ont passé toutes les phases sélectives de leur scolarité et atteint le niveau universitaire. Nous faisons donc usage de méthodes reconstructives (Rosenthal, 2007 ; Zittoun, 2006). Bien qu'il soit possible de percevoir dans ces méthodes certaines limites quant au fait que le discours soit produit à une distance plus ou moins grande avec les faits dont il est question (Rosenthal, 2007 ; Zittoun, 2006), ceci ne représente pas un obstacle en soi puisque nous avons indiqué que notre intérêt n'est pas de percevoir des faits comme « vrais » mais comme prenant un sens particulier pour les individus. Bruner (1991) nous sensibilise ainsi au fait

que l'intérêt n'est pas, dans ce cas, porté sur la dimension « vraie » du discours produit par la personne, mais « plutôt à ce qu'[elle] pense avoir fait, ce qu'elle croit être les raisons profondes pour lesquelles elle l'a fait, les états qu'elle pense avoir été les siens, etc. » (Bruner, 1991, p. 129). Par conséquent, bien qu'il s'agisse de « reconstructions » et par là même de « réinterprétations » (Rosenthal, 2007 ; Zittoun, 2005, p. 59), les discours produits par les participantes permettront d'accéder à des valeurs, représentations, sens qu'elles confèrent à leur expérience scolaire, et qui ont pu être construits tout au long de celle-ci.

Dans le sous-chapitre qui suit, nous présentons nos deux types d'outils de récolte de données, et soulignerons en quoi il est pertinent de les trianguler en fonction des éléments théoriques et des considérations méthodologiques développés ci-dessus.

4.2.1 Bilans de parcours scolaire

Selon la perspective psycho-sociale et culturelle, les activités sont médiatisées par des outils sémiotiques. Vygotsky a permis de concevoir le langage comme outil sémiotique par excellence. Ainsi les auteurs de l'équipe ESCOL (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1999 ; Rochex, 1995) ont développé un instrument qui puisse à la fois laisser apparaître des expériences singulières, et rendre compte de procédures langagières qui peuvent éclairer le chercheur quant à la manière dont les élèves se représentent et découpent le monde, l'expérience scolaire, et les apprentissages (Bautier & Rochex, 1998 ; Rochex, 1998). L'outil méthodologique dont il est question est désigné par les auteurs sous le nom de « bilan de savoir » (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992 ; Charlot 1999, 2001 ; Rochex, 1998). Celui-ci a été utilisé dès leur première recherche menée dans les collèges (Charlot et al., 1992). Il s'agissait pour les élèves de répondre par écrit à la consigne

suivante : « j'ai... ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot et al., 1992, p. 36 ; voir également Bautier & Rochex, 1998, p. 113 ; Charlot 1999, p. 7). Dans le cas des recherches menées par l'équipe ESCOL ces bilans ont été réalisés en classe, et de manière anonyme. Les auteurs voient dans cet outil un apport considérable tant du point de vue de la saisie des processus de sens que prennent l'école et les apprentissages pour les élèves interrogés, que des pratiques langagières (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1999 ; Rochex, 1998). La consigne développée par les chercheurs invite en effet les élèves à « opérer, de manière plus ou moins consciente et plus ou moins réfléchie, une sélection et une hiérarchisation parmi tous les éléments susceptibles de figurer dans un tel bilan » (Rochex, 1998, pp. 127-128). Ainsi il est bien question, pour les auteurs, de tenter d'accéder au sens que les élèves confèrent aux apprentissages, à leur expérience scolaire, et non pas à « des faits » (ce que les élèves ont réellement appris) (Charlot 1999, p. 8, Rochex, 1998, p. 128).

Pour notre objet d'étude, nous avons remanié la consigne. Nous souhaitons en effet, à partir de deux consignes, comprendre comment se décline le parcours scolaire de jeunes femmes kosovares et la manière dont elles se positionnent par rapport à celui-ci. Nous pourrions donc renommer cet outil méthodologique sous le terme de « bilan de parcours scolaire » plutôt que bilan de savoirs. Nous avons volontairement posé des questions larges, à partir desquelles les participantes sont susceptibles de faire part de leurs apprentissages, sans que nous les y dirigeons explicitement comme il a été fait dans les travaux d'ESCOL. Les questions servant de consignes que nous avons proposées sont donc les suivantes ; « *si je devais décrire mon parcours scolaire je dirais que...* », et « *si je devais me décrire par rapport à mon parcours scolaire je dirais que...* ».

Malgré que les bilans de savoirs commencent à se répandre en tant qu'outils méthodologique dans les études développées autour du concept de rapport au savoir²⁴, nous pensons qu'à lui seul il peut rapidement se poser en tant que frein à la rigueur scientifique nécessaire dans une telle étude. En effet, les bilans de savoirs étant analysés à partir des productions écrites d'élèves – ou dans le présent cas d'étudiantes – l'interprétation peut s'avérer particulièrement difficile en vue non seulement des styles d'écriture adoptés par les sujets, mais aussi du manque de possibilité pour le chercheur de réagir et interroger les propos tenus par les participants. De plus, chez les jeunes participants, nous pouvons penser que la rédaction de ces textes est susceptible d'être comprise comme une *épreuve* scolaire, davantage qu'un outil aidant le chercheur. Il nous semble donc pertinent d'utiliser d'autres outils de récolte de données qui permettent de dépasser ces limites. Nous avons donc utilisé cet outil parallèlement aux entretiens semi-directifs, suivant un processus circulaire (Blanchet & Gotman, 2001, p. 49).

4.2.2 Entretiens semi-directifs

A l'aide des « bilans de parcours scolaire », nous avons souhaité partir de deux questions relativement larges afin de saisir les éléments saillants du parcours scolaire des participantes, et leur positionnement identitaire et subjectif par rapport à celui-ci. En vue de notre objet d'étude, et de la littérature importante existante sur le sujet, nous avons voulu également recueillir des données qui puissent rendre compte de processus qui n'ont pas forcément émergé dans les bilans de parcours, mais demeurent nécessaires pour une compréhension fine du phénomène étudié. L'enquête par

²⁴ Voir par exemple les études internationales dans Charlot (2001).

entretien représente à cet effet un important apport puisqu'elle permet de mettre en avant les processus de sens, les repères et systèmes de valeurs des participants, en interrogeant leur propre expérience (Blanchet & Gotman, 2001, p. 27). Plus particulièrement, et bien que nous nous intéressions à l'ensemble du parcours scolaire des jeunes femmes, l'entretien semi-directif nous a paru pertinent pour notre objet d'étude. Ce type d'entretien permet à l'interviewer de traiter de thèmes spécifiques, tout en gardant une certaine ouverture quant aux réponses données par l'interviewé (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p. 195). Cette marge de manœuvre nous a semblé importante malgré qu'elle puisse être discutable dans la mesure où nous nous intéressons à l'ensemble du parcours scolaire des jeunes femmes, et que le récit de vie aurait pu paraître plus cohérent. Cependant, il nous semble d'une part que la centration sur l'expérience scolaire nous permet de justifier ce caractère plus dirigé que prend un entretien semi-directif. D'autre part, dans le cadre d'un travail de recherche tel que le mémoire, il est important de se cantonner à l'usage d'outils pour lesquels nous avons acquis une certaine maîtrise. En effet, ayant conscience des modalités spécifiques du récit de vie, nous jugeons qu'une formation plus poussée aurait été nécessaire pour que nous puissions faire usage de cet outil de récolte de données avec la rigueur scientifique qui lui est nécessaire.

En nous basant sur les définitions de l'entretien dans les ouvrages méthodologiques, il nous est tout de même permis d'en saisir la pertinence pour notre sujet. Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995), les principaux objectifs de l'entretien sont l'analyse du sens donné aux pratiques et événements évoqués, l'analyse d'un problème précis, et la reconstitution de processus d'action, d'expérience ou d'événements du passé (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 196). Dans le même ordre d'idées, Charmaz (2001, p. 676) affirme que l'entretien de type qualitatif

provides an open-ended, in-depth exploration of an aspect of life about which the interviewee has substantial experience, often combined with considerable insight. The interview can elicit views of this person's subjective world. The interviewer sketches the outline of these views by delineating the topics and drafting the questions.

Les principaux avantages sont donc le degré de profondeur des éléments d'analyse et la souplesse et faible directivité du dispositif (Quivy & Campenhoudt 1995, p. 196).

Dans son article intitulé « L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires des jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques », Cesari Lusso (2000) propose une réflexion à la fois sur l'objet d'étude des processus identitaires chez les jeunes immigrés, et sur l'outil même qu'est l'entretien. Selon l'auteure, l'entretien connaît certes certains avantages, comme celui de pouvoir se centrer sur la singularité du sujet, d'avoir un meilleur accès à ses croyances et à ses systèmes de valeurs, et même de tirer profit des différentes conduites non verbales. Cependant, il a également des limites dont la part d'interprétation et de projection liée à la situation d'interaction entre interviewer et interviewé, la nécessité d'une certaine maîtrise de l'outil par l'interviewer, ou encore la dimension temporelle (cela prend du temps). Dans tous les cas, l'entretien a tout de même une valeur heuristique, dans la mesure où il « permet d'étudier l'expérience de la personne, située dans le temps et l'espace social, et de l'inscrire dans un réseau de significations personnelles et collectives » (Cesari Lusso, 2000, p. 15)

En nous basant sur l'approche de Cesari Lusso (2000 ; 2001) nous pouvons également qualifier le type d'entretien que nous menons de semi-directif et biographique. En effet, par semi-directivité nous en rejoignons le sens qu'en développe Cesari Lusso (2000, p. 16), à savoir le fait que, en tant que

chercheur une attention est prêtée au contrôle du cadre, aux types de contenus amenés par l'interviewé, et au fait de soutenir la personne interrogée en développant un style d'interaction qui dénote de notre intérêt et empathie à son égard (Cesari Lusso, 2000, p. 15).

4.3 Démarche d'enquête

4.3.1 Population

Choix et définition de la population

Trois questions ont du être précisées dans le choix de la population d'étude. D'une part, il s'est agi de s'interroger sur le niveau de scolarité ou d'étude considéré comme signe de réussite. Ensuite, il a fallu préciser notre choix quant à la génération d'immigrés à interroger. Enfin, il s'est avéré important de préciser en quoi nous jugeons que la centration sur la population féminine s'avère intéressante pour observer les processus importants pour notre problématique.

Nous avons choisi de nous inspirer d'une définition « institutionnelle » (Perret-Clermont, 1981) ou « statistique » (Bouteyre, 2004) de la réussite scolaire, et concevons donc celle-ci comme indiquant le passage réussi d'un degré à l'autre de la scolarité, et l'orientation vers les filières à exigences élevées. Nous nous sommes basée sur le schéma du système éducatif suisse²⁵ pour cibler les différentes orientations scolaires et définir le type d'élèves que nous considérons comme étant en « réussite scolaire ». Ainsi, à l'instar de Convert et Pinet (1989, p. 219, cités par Martinez & Constalat-Founeau, 2005, p. 150) qui définissent la réussite scolaire en termes de « réussite finale au baccalauréat », nous avons défini la réussite scolaire en termes d'obtention d'une maturité gymnasiale, et avons donc choisi d'interroger

²⁵ Ce schéma est disponible en annexe, au point 1.3.

des jeunes femmes qui fréquentent une Université ou l'Ecole Polytechnique Fédérale. Précisons que nous n'avons pas choisi la voie universitaire par ethnocentrisme ou élitisme mais parce qu'elle est indéniablement liée à la question de l'échec et la réussite scolaire, en sociologie de l'éducation. De plus, même si nous sommes partie a priori d'une définition de la population selon la « définition statistique » ou « institutionnelle » de la réussite scolaire, nous nous attendions à rencontrer, dans notre population, des parcours scolaires non linéaires en termes de passage d'un degré à l'autre. En effet, en vue des possibilités offertes par le système éducatif suisse d'atteindre le niveau gymnasial et d'y obtenir un diplôme, selon des parcours scolaires diversifiés, il a été jugé pertinent d'également retenir les cas de parcours scolaires non linéaires en termes de fréquentation des voies destinées à ce type d'école. Suivant une perspective psychosociale du développement, il est d'autant plus intéressant de tenir compte des parcours scolaires non linéaires, avec des obstacles ou difficultés rencontrés par les sujets, afin de saisir comment une « réussite » peut être atteinte malgré ceux-ci.

Le choix de la population s'est donc porté sur des étudiantes albanophones, de niveau Bachelor ou Master. Dans la lignée des travaux sur lesquels nous avons pris appui pour développer notre problématique, nous avons jugé important de nous attacher aux élèves de parents immigrés, et par là-même de prendre en considération la seconde génération²⁶.

²⁶ Nous avons pris appui ici sur la définition de la seconde génération offerte par la Commission Fédérale des Etrangers (1980, p. 3, cité par Cesari Lusso, 2001, p. 15) : « Par deuxième génération d'étrangers il faut entendre les enfants nés en Suisse de parents étrangers ayant immigré, de même que les enfants entrés en Suisse dans le cadre du regroupement familial, dans la mesure où ils ont accompli dans notre pays la plus grande partie de leur scolarité ». Comme le précisent les auteurs du rapport sur « *La population kosovare en Suisse* », les immigrés kosovars qui ont procédé au regroupement familial l'ont fait relativement tard, et il faut adapter le terme de seconde génération en y incluant les jeunes arrivés dans leur tendre enfance mais

Cependant, nous n'avons, a priori, pas écarté les immigrés de troisième génération, car nous jugions intéressant de cerner en quoi les problématiques rencontrées par les élèves de la deuxième génération, quant à leur expérience scolaire, convergent ou s'éloignent de celles rencontrées par les élèves de troisième génération.

Nous avons mis en avant des stéréotypes auxquels la population kosovare féminine peut avoir à faire face. Il peut être attendu que ces stéréotypes soient également présents au sein de l'institution scolaire. En vue de ces éléments, nous avons jugé que les jeunes femmes kosovares représentent des cas « atypiques » de réussite scolaire, et qu'elles méritent donc investigation. Nous sommes consciente que ce choix limite l'analyse, puisque nous ne pouvons pas y observer des différences de constructions sociales autour du genre, sachant que nous n'interrogeons pas de jeunes hommes. Cependant, notre objet d'étude ne portant pas sur les différences de genre, ce choix n'a pas de lourdes conséquences.

Prise de contact

Les participantes ont été contactées par voie électronique. En effet, afin d'obtenir le maximum de coordonnées, les annuaires des sites universitaires et de l'École Polytechnique Fédérale ont été utilisés. Il s'est agi d'y inscrire des noms ou prénoms à consonance albanaise dans la rubrique de recherche. Cette démarche nous a permis de recueillir une cinquantaine de coordonnées. Cependant, dans cette première prise de contact nous avons obtenu peu de réponses, malgré des semaines d'attente. Ainsi, afin de nous assurer que la taille de notre échantillon soit valide, c'est-à-

dire que nous puissions interroger le nombre de participantes nécessaire à la compréhension de notre objet d'étude, nous avons réfléchi à d'autres procédures de recherches de coordonnées. C'est ainsi que l'idée de rechercher des sites Internet d'étudiants albanais nous est venue à l'esprit et a permis d'élargir le nombre de coordonnées. En plus de cela, nous avons fait appel au réseau communautaire « Facebook » grâce auquel d'autres coordonnées ont pu être trouvées. Au total, nous avons donc pris contact avec plus de septante étudiantes de septembre 2010 à novembre 2010.

La rencontre de certaines participantes a également permis de rentrer en contact avec des étudiantes, par effet « boule de neige » puisque certaines d'entre elles nous ont spontanément proposé de contacter des étudiantes qu'elles connaissaient. Parfois il s'agissait d'étudiantes avec lesquelles un contact avait déjà été établi, mais pour des raisons d'anonymat il a été jugé pertinent de ne pas le leur mentionner. Deux participantes ont donc été contactées et ont pris part à la recherche suite à des suggestions que nous ont faites des participantes avec lesquelles nous nous sommes entretenues.

Lors de la prise de contact avec les participantes, nous nous sommes contentée d'indiquer que nous nous intéressions au phénomène de réussite scolaire de jeunes femmes albanophones - c'est-à-dire provenant de communautés albanaises présentes sur différents territoires (Albanie, Macédoine, Monténégro) sans donner davantage d'informations sur le sujet. Nous avons précisé les critères de sélection de notre échantillon qui concernaient l'âge (entre 18 et 30 ans), le niveau d'étude (Bachelor ou Master universitaire, peu importe l'orientation), et le statut migratoire (immigrée de deuxième ou troisième génération).

scolarisés en Suisse (Burri Sharani et al., 2010, p. 88). Notre intérêt portait donc essentiellement sur le fait d'avoir été majoritairement scolarisé en Suisse.

Nombre et profil sociodémographique des participantes

Seize participantes ont répondu favorablement à notre invitation, et deux personnes ont fait part de leur intérêt mais ne répondaient malheureusement pas à tous les critères exigés pour cette étude. Nous n'avons en principe reçu aucune réponse de la part des personnes qui n'ont pas souhaité participer ; une seule personne a tout de même tenu à justifier son refus en nous indiquant qu'elle jugeait l'exercice difficile, en raison du caractère subjectif et personnel du sujet traité. Elle a ajouté avoir déjà fait un entretien sur un sujet semblable et ne souhaite donc pas reproduire une expérience qu'elle n'a pas vécue de manière positive.

En vue des contraintes pratiques et temporelles sous-jacentes au travail de mémoire, nous avons prévu de recueillir une douzaine de bilans de parcours et entretiens. Cependant, nous avons quelque peu élargi la taille de notre échantillon car nous souhaitons être certaine d'obtenir une diversité de cas, et avons, de plus, eu l'opportunité d'interroger la sœur d'une des participantes, ce qui dans le cadre de notre étude portant sur des processus à la fois sociaux et psychiques est de grand intérêt.

Nous avons donc cessé la phase de récolte de données selon le principe de saturation (Blanchet & Gotman, 2001, p. 54 ; Mucchielli, 2009, pp. 226-227), c'est-à-dire une fois que nous avons pu observer – et nous assurer – que les informations recueillies laissent apparaître une certaine redondance et n'apportent rien de nouveau quant à l'intérêt de notre objet d'étude. Dans la lignée de l'approche constructiviste, cette saturation est le signe que nous avons atteint des données riches et nuancées, susceptibles de créer un savoir transférable, à l'inverse du courant post-positiviste où la saturation donne le signal de la « représentativité des données » (Mucchielli, 2009, p. 226).

Pour faciliter la description des profils sociodémographiques des jeunes femmes interrogées, un tableau²⁷ présentant ceux-ci se trouve en annexe (Annexe, Fig. 5).

Comme pourra le constater le lecteur, les jeunes femmes avec lesquelles les entretiens ont été menés sont toutes âgées de vingt à vingt-six ans, et fréquentent des Universités de suisse romande (dix en Bachelor et six au niveau Master). Quinze d'entre elles font partie de la seconde génération d'immigrés et sont arrivées en Suisse entre les années 1989, pour celle qui est arrivée le plus tôt, et 1998 pour celle qui est arrivée le plus tard. Il est cependant important de préciser qu'une des participantes est arrivée en Suisse en 2005, et est donc considérée ici comme immigrée de première génération. Ce cas a tout de même retenu notre attention car Donika, la participante en question, a été immigrée de seconde génération dans un pays limitrophe de la Suisse, où elle a fait toute sa scolarité obligatoire. Le système scolaire du pays en question étant très proche de celui de la Suisse, nous avons jugé justifié d'inclure cette participante dans notre échantillon.

4.3.2 Procédure quant aux bilans de parcours scolaire

Comme décrit plus haut, les bilans de savoir permettent de recueillir des textes personnels provenant d'élèves, ou dans notre cas d'étudiantes. Afin de tester la pertinence d'un tel outil pour notre problématique, nous avons demandé à deux étudiantes, l'une gymnasienne et l'autre fréquentant la Haute Ecole Pédagogique, d'effectuer cet exercice. Nous avons pu apercevoir des extraits de leur texte dans l'introduction de ce travail, qui, selon nous, reflètent la pertinence que peut avoir un tel outil pour la récolte de données. Nous avons donc choisi de mobiliser cet outil pour cette étape de la recherche.

²⁷ Nous précisons qu'à des fins de respect de l'anonymat des participantes, les prénoms utilisés sont fictifs.

Ces bilans ont été recueillis par courrier électronique et il était exigé de la part des participantes qu'elles les rédigent et les envoient au chercheur avant la rencontre pour l'entretien. La longueur de ces textes variait entre quelques lignes et deux pages, toutes dactylographiées. Pas tous les bilans ne se sont avérés être riches dans leur contenu et par conséquent dans l'analyse que nous pouvions en faire. Seule une participante n'est pas parvenue à rendre le bilan de parcours mais a tout de même souhaité participer à l'étude. En vue du manque de richesse du contenu de certains bilans de savoir recueillis, nous avons dû remanier nos exigences et avons donc jugé justifié de tout de même accepter de mener cet entretien.

Il est également important de préciser que même si nous avons volontairement construit notre grille d'entretien avant le recueil de ces textes, ceux-ci ont tout de même été utilisés de manière complémentaire à la grille d'entretien. En effet, lorsque nous avons déjà obtenu des éléments de réponses aux questions de notre grille, nous avons profité de les intégrer dans les questions présentes dans la grille d'entretien. Nous visons, par cette démarche, à la fois à éviter des biais de compréhension par rapport à ces textes, et une validation de l'analyse des données. Nous reviendrons sur cet aspect ultérieurement.

4.3.3 Déroulement des entretiens

Nous avons mené les entretiens semi-directifs entre décembre 2010 et février 2011. Au préalable, nous avons procédé à un entretien pilote avec une étudiante albanaise d'une Haute Ecole Pédagogique afin d'avoir un aperçu de la validité et pertinence des questions composant notre guide d'entretien.

Le lieu de la rencontre avec les participantes a été convenu avec celles-ci, selon ce qui les arrangeait le mieux. Nous les avons donc majoritairement rencontrées dans l'Université

qu'elles fréquentent, sauf dans deux cas où la rencontre a été faite à leur domicile familial, et dans trois autres dans leur chambre d'étudiante. Nous avons chaque fois pensé à remercier les participantes de leur disponibilité en leur offrant une boîte de chocolats.

Au niveau de la langue utilisée, un seul entretien a été conduit en langue albanaise, les quinze autres ont été conduits en français, bien que plusieurs participantes aient également utilisé la langue albanaise à quelques reprises. Malgré que nous ne nous étions pas préparée à l'éventualité de mener l'entretien en albanais, nous avons pu gérer la situation et mener l'entretien à bien.

Les seize entretiens menés ont duré entre cinquante minutes et trois heures. Comme mentionné précédemment, nous nous sommes munie d'une grille d'entretien que nous avons préparée avant de nous rendre sur le terrain. Nous avons construit notre grille (Annexe, fig. 4) à l'aide des questions centrales que nous avons dessinées dans notre cadre théorique, et nous nous sommes inspirée des travaux d'ESCOL pour certaines d'entre elles. Bien qu'un guide d'entretien standard ait ainsi été établi, celui-ci a cependant été personnalisé pour chaque participante, le bilan de parcours ayant servi à cet effet.

4.3.4 Place du chercheur

Avant de présenter les résultats obtenus grâce aux différents outils de recueil de données, nous souhaitons présenter quelques réflexions faites quant à la position du chercheur et aux outils de récolte de données choisis. En effet, un travail de mémoire implique des réflexions par rapport aux choix opérés pour chaque étape de celui-ci et nous jugeons donc intéressant, d'un point de vue épistémologique, de présenter cela ici.

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, une méthodologie qualitative implique une certaine place du

chercheur qui, dans le cas de notre étude, est importante à relever. En effet, le chercheur partageant plusieurs caractéristiques avec les participantes, à savoir le fait d'être également étudiante, jeune femme, et d'origine kosovare, il a fallu prêter attention à ne pas tomber dans le risque de ressentir « trop » de compréhension des propos des participantes et de ne pas demander d'explicitier des éléments qu'elles pourraient communiquer avec des sous-entendus. De plus, le danger est présent de se sentir parfois touchée par les propos des participantes et de vouloir y réagir, mais c'est bien là une réalité que le chercheur doit pouvoir gérer, et cela n'est pas apparu au cours des entretiens menés. Au contraire, malgré les craintes que peut soulever une ressemblance trop frappante entre le groupe interrogé et le chercheur, ceci s'est souvent avéré être un plus dans cette étude, puisque les participantes semblaient être rassurées de cette proximité ; le tutoiement lors des entretiens, les occurrences de « tu sais comment c'est », le recours à la langue albanaise, semblent en attester. Ceci fait échos aux arguments de Bourdieu (1993, p. 903) pour qui la dissymétrie sociale entre interviewer et interviewé peut être réduite lorsque le chercheur a une « proximité sociale », et permet donc une communication « non violente », et ceux de Labov (1978, cité par Blanchet et Gotman, 2001, p.7 4) qui constatait que la distance trop grande entre interviewer et interviewé tend à inhiber la production discursive de ce dernier (voir également Cesari Lusso, 2000, p. 17). Cependant, si dans le travail de Bourdieu (1993) cela s'est parfois avéré contre-productif, dans la mesure où la conversation entre les individus ayant des positions sociales trop proches était susceptible de tourner à une discussion qu'il est difficile de traiter scientifiquement, dans notre cas cela n'a pas été un obstacle. En effet, si nous sommes de statut social et d'origine ethnique semblable aux participantes, plusieurs auteurs nous ont permis de nous rendre sur le terrain en gardant à l'esprit la nécessité d'opérer

une distance suffisante pour que le rôle de l'interviewer soit maintenu dans l'interaction, et, en même temps, une certaine proximité qui permette de mettre les participantes en confiance (Blanchet, 1985²⁸ ; Cesari Lusso, 2000). De plus, en vue de l'adoption de la perspective de la psychologie culturelle, nous devons être conscients qu'il est possible d'y voir là un leurre par rapport à la création de connaissance ; dans ce sens, Valsiner (2007, pp. 363-364) affirme que « it is an illusion in psychology to think that due to researchers being similar to the persons they study, the phenomena are immediately accessible to the psychologist ». S'il nous a donc paru que cette proximité sociale entre interviewer et interviewée a favorisé la conduite de l'entretien, nous avons parfois eu à préciser certaines questions, notamment parce que les participantes ne parvenaient pas à comprendre le sens. Ainsi, malgré que nous n'ayons pas eu à nous confronter à la problématique de la « distance culturelle » (Cesari Lusso, 2000) dans le cadre de l'entretien, ceci nous a tout de même rappelé qu'au cours de celui-ci, l'intersubjectivité qui s'y crée doit être interrogée à des fins épistémologiques (Abbey & Zittoun, 2010). En effet, il est arrivé à une reprise qu'une des participantes ne percevait pas de logique dans la question qui lui était posée concernant des « ressources » qu'elle aurait mobilisées, considérant sa réussite scolaire comme allant de soi et ne nécessitant, par conséquent, pas de ressources.

4.4 Traitement et analyse des données

Les seize entretiens ont tous été enregistrés et transcrits intégralement. Nous avons procédé à une transcription « littérale », c'est-à-dire que nous avons utilisé les signes conventionnels de la ponctuation pour traduire la parole orale

²⁸ En particulier les contributions de Bézille (1985) et Gotman (1985) dans cet ouvrage édité par Blanchet.

en texte écrit (Blanchet et Gotman, 2001, p. 91). Nous avons utilisé quelques conventions de transcriptions répandues qui sont les suivantes :

(())	commentaire
(.)	pause brève
(..)	pause moyenne
(...)	pause longue
[début de chevauchement
]	fin de chevauchement
xxx	segment non identifiable
—	mot (souligné) accentué par l'interviewée

Notre intérêt portant sur le contenu des entretiens, la gestuelle n'a pas été prise en compte. Lors des transcriptions, nous avons veillé à rendre anonymes les prénoms des participantes, leur lieu de résidence, et d'autres informations susceptibles de les rendre reconnaissables (nom des écoles fréquentées, noms d'enseignants). Toutefois, en vue de respecter l'authenticité des discours et leur cohérence, nous avons choisi des prénoms d'emprunt en conséquence; c'est par exemple le cas lorsqu'une participante indique, en tant que ressource significative dans son parcours scolaire, un personnage historique portant le même prénom qu'elle.

Nous précisons également que l'entretien mené en albanais a été directement retranscrit et traduit en langue française. Dans la mesure où nous ne visons pas à traiter de procédures discursives ou langagières et que nous portons notre intérêt sur le contenu du discours, et selon l'accord de la directrice du mémoire, il n'est pas apparu nécessaire de transcrire l'entretien en albanais puis de le faire traduire. Cependant, pour nous assurer de rendre compte de l'authenticité du discours de la participante, nous avons

consulté un interprète lorsque nous butions sur la traduction de certains proverbes ou expressions albanaises.

4.4.1 Procédure d'analyse

En suivant les conseils de Miles et Huberman (2003), des notes ont été prises suite à chaque entretien. Bien que ces notes « ne possèdent généralement qu'une faible structure inhérente » (Miles & Huberman, 2003, p. 109), elles nous ont tout de même permis de nous imprégner et recueillir une première impression des thèmes abordés par les participantes et d'y repérer certaines occurrences. Cependant, c'est surtout dans un souci de validation de la recherche que ces notes ont été utilisées, puisque nous visions à cerner d'éventuels biais dans nos analyses. Grâce à ces notes, il nous était permis de nous demander si les premières pistes d'analyses que nous avions dessinées n'étaient que le fruit d'impressions spontanées suite à la rencontre avec les participantes, ou si au contraire l'analyse plus fine des données en corroborait certaines.

Suite aux transcriptions d'entretien il a été nécessaire d'adopter une démarche d'analyse qui puisse respecter au mieux le caractère de nos données. En effet, les bilans de parcours recueillis et les entretiens menés portaient, comme nous l'avons souligné, sur tout le parcours scolaire des jeunes femmes et contenaient en ce sens une dimension reconstructive et autobiographique importante à relever, sans qu'il s'agisse pour autant de récits de vie. En effet, suite à la première question de la grille d'entretien, concernant la narration du parcours scolaire dans son intégralité, l'entretien mené tournait rapidement en un entretien semi-directif. Nous avons donc veillé à adapter notre procédure de traitement et analyse des données de sortes à en tenir compte. Pour ce faire, nous avons croisé les méthodes d'analyse proposées par Flick (2006) et Rosenthal (2007). Dans la mesure où il nous a semblé nécessaire de saisir les perspectives

individuelles, tout en ayant la possibilité de les comparer, il nous a paru pertinent de nous inspirer des démarches de ces deux auteurs. L'approche analytique de Flick (2006) s'inspire de la démarche de la « théorie ancrée ». Cette démarche tend à promouvoir la création d'une théorie en se basant sur les données recueillies. Dans notre étude, nous avons emprunté des approches et modèles théoriques principalement centrés sur le rapport au savoir et la gestion des ruptures. Nous n'avons donc pas la prétention d'analyser un phénomène nouveau ! Nous souhaitons plutôt en développer une compréhension approfondie. Ainsi, la démarche de Rosenthal (2007) nous a semblé intéressante dans la mesure où elle propose de suivre une procédure abductive qui, tout en tenant compte des hypothèses et directions esquissées dans le cadre théorique, permet de laisser émerger des corpus des éléments surprenants et inattendus, et qui tendent à renforcer la compréhension du phénomène étudié. Reprenant les idées de Kelle (1995), Anadon et Guillemette (2007) conçoivent les apports de l'inférence abductive comme suit :

par induction analytique, un phénomène est décrit et interprété à partir de la catégorie et l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories et donc des « règles » pour comprendre un phénomène. Ainsi, l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence. L'utilisation de l'induction analytique et de l'abduction permet d'actualiser le travail créatif de la recherche qualitative tout en ayant recours aux connaissances existant dans le domaine auquel l'objet d'étude appartient. (Anadon & Guillemette, 2007, p. 34).

Ainsi, la procédure d'analyse des bilans de parcours scolaire et des entretiens s'est déroulée en plusieurs étapes. Tout d'abord, en suivant les idées de Flick (2006) nous avons procédé à une analyse globale, en relisant chaque bilan de parcours scolaire et transcription d'entretien. Ceci nous a permis de condenser quelque peu la masse importante de données que nous avons. Lors de cette étape il nous également a été permis de constater que des bilans de parcours pouvaient être écartés des analyses dans la mesure où ils n'apportaient pas de compréhension approfondie du phénomène : certaines participantes se sont contentées de dire qu'elles ont eu un parcours « banal » et que tout s'est bien passé.

Suite à cette première étape, nous avons croisé les démarches d'analyse adoptées par Rosenthal (2007, pp.54-62) et Flick (2006, pp. 318-319), en procédant de la sorte pour chaque cas :

- nous avons d'abord mené une analyse des données biographiques les plus pertinentes pour notre étude : arrivée en Suisse, projet migratoire, famille (membres, place de la jeune femme au sein de la famille), niveau d'études des parents, profession exercée au Kosovo/en Suisse.
- pour la seconde étape, Rosenthal (2007) et Flick (2006) s'accordent en proposant de dégager les thèmes abordés par chaque participante. Pour ce faire, nous avons ici découpé le texte en séquences, ou des « unités d'analyse significatives » (Miles & Huberman, 2003, p. 133). Pour Rosenthal (2007, p. 57) ce découpage peut être fait en fonction de critères tels que les sortes de textes, les changements de locuteurs, ou encore les changements et modifications de thèmes. Nous avons privilégié ce dernier critère ;

- suite à cette étape nous avons pu reconstruire chaque cas en fonction d'analyse précise de la logique et structures des thèmes abordés.
- enfin, une fois chaque cas analysé isolément, il nous a été permis de les comparer en procédant à une analyse plus horizontale des thèmes répertoriés et en les regroupant en catégories.

Le chapitre 5.1 présente les cas que nous avons jugés les plus intéressants à exposer en raison à la fois de leur caractère « typique » (Rosenthal, 2007, p. 61) mais aussi parce qu'ils donnaient à voir des processus particulièrement riches et intéressants pour la problématique qui nous intéresse ici.

Bien qu'il soit nécessaire de comprendre comment se construisent des trajectoires individuelles, nous avons jugé adéquat de tout de même présenter des observations obtenues de manière plus transversale dans la mesure où celles-ci éclairent des processus plus larges et peuvent être davantage discutés avec la littérature. En effet, dans le cadre d'un mémoire, et à moins de prendre appui sur un modèle théorique existant, il est relativement difficile de prétendre à une rigueur scientifique nécessaire en ne procédant qu'à des analyses de cas.

Nos résultats nous ont ainsi permis de saisir comment se construit un rapport au savoir autour de dimensions sociétales et subjectives, plus particulièrement autour du projet migratoire de la famille, des aspirations parentales, des processus de sens que prennent l'école, et sa réussite pour les jeunes femmes en fonction de ces dimensions intersubjectives et macrosociales que nous soulignons. Puis, dans une analyse plus transversale il nous a été permis de dégager à la fois le rôle de la famille dans le parcours scolaire des jeunes femmes, et les ressources mobilisées par celles-ci.

5 Résultats : réussites scolaires autour de dimensions subjectives, interpersonnelles, sociales et symboliques

5.1 Expérience scolaire : des cas singuliers

Comme indiqué dans la section précédente, nous avons ici retenu des cas qui contiennent un caractère « typique » (Rosenthal, 2007). En effet, le courant de la sociologie de l'éducation met en avant la corrélation statistique entre réussite scolaire et proximité de la culture propre de l'école avec celle scolaire. En ce sens, les deux cas présentés ne sont, a priori, que peu surprenants dans la mesure où l'un des parents au moins a mené des études du degré tertiaire, et est donc susceptible de transmettre à sa fille un *ethos scolaire*. Cependant, l'approche de la psychologie sociale et culturelle que nous adoptons ici nous invite à nous pencher sur la manière dont les individus se créent une identité d'apprenant, s'approprient et gèrent leur histoire familiale, migratoire, et scolaire. En ce sens, les deux cas choisis ici illustrent, selon nous, au mieux ces processus. En effet, nous verrons que dans le premier cas, le père de la participante transmet un *héritage culturel* et un *ethos scolaire* à sa fille, Flora, cependant, celui-ci ne prend sens dans le parcours et l'expérience scolaire de la participante que dû au fait qu'elle parvient à les mobiliser pour construire son identité d'apprenante, mais aussi de jeune femme kosovare ayant grandi en Suisse. Ce n'est que parce qu'il est mis au profit d'un récit cohérent de soi que cet héritage devient signifiant et mobilisé par la participante. En ce sens, l'investissement scolaire de Flora ne s'explique pas uniquement par son héritage culturel, mais également par son attachement à sa culture d'origine. En vue de ces considérations, ce cas peut être considéré d'« extrême » ou « atypique » (Flyvbjerg, 2006, 2011). Dans le second cas, le récit de la participante montre d'autres aspects de la réussite scolaire : en effet,

Blerta montre comment son histoire et expérience scolaire, mais aussi son histoire familiale et personnelle se sont construites autour d'enjeux et négociations identitaires. Dans ce cas, bien que pas toujours mobilisée *sur* l'école, cette participante est parvenue à se mobiliser à l'école. En ce sens, ce cas peut également être considéré d'« extrême » ou « atypique » (Flyvbjerg, 2006, 2011).

Au départ, nous avons conçu ces cas comme des cas « critiques » (Flyvbjerg, 2006, 2011), nous permettant de discuter nos observations dans la lignée des travaux d'ESCOL notamment. Cependant, il s'est avéré que ces deux cas présentent des aspects nouveaux et particuliers, qui ouvrent la voie à de nouvelles hypothèses et interprétations. Flyvbjerg (2006, 2011) montre que ce constat peut se retrouver chez nombre de chercheurs qui utilisent les études de cas et avance que les différents types de cas choisis ne sont pas à concevoir comme exclusifs les uns des autres (Flyvbjerg, 2006, p. 233, 2011, p. 308). Cependant, il nous a paru intéressant et pertinent de considérer les deux cas que nous présentons ici comme atypiques dans la mesure où Flyvbjerg (2006, p. 229, 2011, p. 306) considère que ceux-ci « often reveal more information because they activate more basic mechanisms in the situation studied ».

5.1.1 Flora : réussir pour sa communauté

Trajectoire et projet migratoire

Flora et sa famille sont arrivées en Suisse en 1995, alors qu'elle était âgée de cinq ans. C'est pour fuir l'oppression serbe et le risque de se retrouver à nouveau emprisonné que le père de Flora a pris la décision de quitter le Kosovo. Nous avons vu que les années 1995 se caractérisent, dans l'histoire migratoire de la communauté kosovare de Suisse, par une diversité de l'appartenance socioculturelle des immigrés kosovars, et de leur niveau de formation (Von

Aarburg, 2002). Ainsi, le père de Flora fait partie du groupe d'immigrés de l'« élite albanaise », composée essentiellement d'étudiants et individus hautement formés, qui se sont engagés dans la lutte pour l'indépendance du Kosovo. De par sa situation précaire au Kosovo, la requête de refuge en Suisse, déposée par le père de Flora, se voit donc acceptée par les autorités compétentes : *« on était un peu instables puisqu'on avait fui ee (...) on a réussi à avoir l'asile politique assez rapidement donc comparé à plein d'autres parce que notre cas était vraiment très e tous les journaux en parlaient c'qui fait quee ils pouvaient juste pas nous refuser »*. Si le père de Flora a donc réussi à s'échapper, les frères de celui-ci n'ont pas connu la même chance, et se trouvaient alors toujours en prison. C'est ainsi que le père de Flora a pris la charge de ses trois nièces. Lorsqu'ils sont arrivés en Suisse, la famille était alors composée de sept membres : cinq filles, dont les trois cousines de Flora, et les deux parents.

Le projet migratoire de la famille n'est donc pas ici économique. Le père de Flora est en effet réfugié politique. En suivant le discours de la jeune femme, il apparaît que ce projet a plusieurs conséquences. D'une part, les aspirations parentales quant à la scolarité de leurs enfants sont marquées et exprimées, et illustrent ainsi ce que Charlot et ses collègues nomment une « demande familiale forte » (Charlot et al., 1992) : *« et ils disaient que si on était venus ici c'était pas pour ee qu'on gagne de l'argent mais, pour qu'on étudie »*. D'autre part, bien que le projet scolaire soit éminemment ancré dans le projet migratoire de la famille, cela n'empêche guère d'observer une certaine instabilité dans le séjour migratoire : lorsque nous l'interrogeons sur d'éventuelles difficultés rencontrées lors de son parcours scolaire, Flora ne se réfère pas à des difficultés concernant les savoirs scolaires mais au projet de retour qui avait été projeté par la famille, en 1999, alors qu'elle était encore à l'école primaire : *« Vers fin des années nonante-neuf, donc*

nous on était venus en nonante-cinq, [...] on a cru qu'on allait retourner chez nous. Et on avait, tout e, mon père il arrétait pas de retourner pour arranger la maison parce qu'elle était un peu détruite et tout ça, trouver un travail (...) et c'est vrai que dès que la guerre était terminée ben nous on voulait retourner. Nous on voyait absolument pas notre vie ici, [...] ces quatre-cinq années là étaient plutôt des, des années où [...] on a vécu un peu entr, en transition (...) en nonante-neuf on a cru qu'on allait retourner au Kosovo. Et pendant des mois donc on s'est préparés à ça, mais mon père est tombé malade. Et il a du être hospitalité. Il a du être transplanté. En deux-milles. Eee, transplantation de cœur. Et bah ça c'était clair qu'on allait plus jamais y retourner quoi ((rires)). Donc on est resté. Donc, ça, c'était difficile ». La manière dont Flora fait usage du « nous » dans son discours nous permet de penser qu'elle s'était approprié ce projet de retour, d'où le fait de l'avoir ressenti en tant que moment difficile de son parcours scolaire. Le cas de Flora nous invite donc à renforcer les analyses faites dans les études portant sur l'importance du projet migratoire tourné vers la stabilité du séjour (Klein, Grossen & Nicolet, 2000 ; Zéroulou, 1988). En effet, il s'agit ici de repenser en quoi une mobilisation sur et à l'école a tout de même été possible chez Flora, bien que celle-ci ait rencontré un projet migratoire vacillant entre le pays d'accueil et le pays d'origine. Pour mieux comprendre cela, nous devons comprendre l'histoire familiale et le rapport à l'école et au savoir que développe Flora.

Histoire et pratiques familiales

Dans le discours de Flora, la famille occupe une place majeure. En effet, il n'est pas inutile de souligner qu'elle est l'une des rares participantes à en faire d'ores et déjà part dans son bilan de parcours scolaire, où elle indique que ses parents ont terminé des études à Pristina. De plus, lors de l'entretien menée avec elle, et lorsque nous l'avons interrogée au sujet des aspirations parentales quant à sa

scolarité, Flora semblait vouloir souligner qu'elle s'inscrivait dans une lignée d'intellectuels, où la réussite scolaire représente en quelques sortes une norme : « *comme j'dis on était cinq filles à la maison. Eee, avec des écarts d'âge de deux trois ans. Et ee, déjà laa, less deux grandes²⁹, elles, même au Kosovo quand elles étaient, elles apprenaient très très bien et tout ça. Et c'est vraiment s, c'est vrai qu'si on peut dire e les parents, tous nos parents ont fait des études donc nous on veut en faire aussi en fait ».* Le succès scolaire de ses sœurs (18 ans et 11 ans) et de son frère (12 ans), tous scolarisés dans des filières et orientations à exigences élevées, semble attester d'une réussite scolaire « *de famille* »³⁰.

De par son statut de réfugié politique, et des propos tenus par Flora, nous pouvons supposer que son père occupait une place importante dans la lutte pour l'indépendance du Kosovo. Ceci nous conduit à penser que non seulement elle s'inscrit dans une lignée d'intellectuels, mais qu'elle a largement été sensibilisée à la question des inégalités et des injustices qui régissent au Kosovo. Ainsi, son bilan de parcours reflète l'interdépendance des processus que nous soulignons :

« Si je devais me décrire par rapport à mon parcours scolaire, je dirais que... j'ai toujours essayé de donner le meilleur de moi-même, et ce pour plusieurs raisons. Pour accomplir une certaine satisfaction personnelle, mais également pour montrer à mes parents que les sacrifices qu'ils ont dû faire durant leur vie pour nous assurer un avenir meilleur n'étaient pas inutiles. En effet, mes parents ont terminé à Prishtina des études universitaires et occupaient

²⁹ Précisons que lorsque Flora indique qu'elles étaient « *cinq filles à la maison* », elle inclut ses cousines qui ont quitté le domicile partagé avec Flora lorsque leur père les a rejointes en Suisse.

³⁰ Nous reprenons ici volontairement les mots d'une des participantes, dont nous avons appris le lien de parenté avec Flora lors de l'entretien mené avec celle-ci.

des postes importants jusqu'aux années 90, lorsqu'ils furent renvoyés par les forces serbes. [...] notre famille a été contrainte de s'enfuir et de s'établir en Suisse grâce à l'asile politique. En Suisse, mes parents n'ont pu exercer leurs professions, à savoir ingénieur en télécommunication pour mon père et professeur de biologie pour ma mère. Pour moi, faire des études est non seulement une nécessité d'un point de vue professionnel, mais également un devoir vis-à-vis de mes parents et de mon peuple dont la grande majorité des étudiants restés au pays rêveraient d'étudier dans les conditions offerts par les facultés suisses ».

La réussite scolaire semble donc s'inscrire dans un devoir de «*lutte pour son peuple* », projet qui n'est sans doute pas sans lien avec l'histoire personnelle du père.

Bien que la mère de Flora ait obtenu un diplôme universitaire, alors que son père lui est bénéficiaire d'un diplôme d'une haute école, il semblerait que ce soit surtout ce dernier qui ait été responsable de la transmission d'un héritage culturel et de ce que Bourdieu (1966) nommerait un «*ethos* » scolaire ; «*c'est vraiment e, d'faire comprendre à un enfant que, étudier, que travailler à l'école c'est, très important pour plus tard. Et que nn, pas seulement d'un point de vue professionnel* ». Lorsque Flora procède plus spécifiquement au lien entre son milieu familial, les activités scolaires et la valeur accordée à l'école, l'accent est dès lors mis sur le rôle joué par son père, figure dominante de son discours. La mère n'est évoquée qu'à deux reprises ; par exemple lorsque Flora nous fait part de son sentiment de révolte quant au manque de reconnaissance, en Suisse, du diplôme de biologiste de sa mère, et des expériences scolaires que celle-ci partageait avec la jeune femme. Flora semble également trouver en sa mère une source de comparaison et d'identification positive. En effet, non seulement sa mère a effectué et réussi ses études dans des conditions matérielles difficiles, mais elle s'est également opposée, en Suisse, à l'exercice d'une

profession éloignée de celle pour laquelle elle avait formée au Kosovo. Le fait que la mère ait entrepris et réussi, en Suisse, une formation qui peut s'inscrire dans la continuité des domaines dont elle est experte semble également fournir à Flora des sources de motivation pour en faire de même : «*comparé à moi, maintenant. J'ai un grand appartement, j'ai ma maman qui m'fait à manger, quelqu'un qui mm. Je vis à côté de de, de mon Université. Par exemple elle me dit des fois qu'on est vraiment privilégiés. Et que par faire des études ce serait limite un peu un ((rires)), un, une non reconnaissance en fait [...] de la chance qu'on a. [...] Ma mère, elle a refait des études en Suisse après. Elle a fait e, la Haute Ecole Spécialisée de laborantine médicale. Donc [...] elle, rentrée en deux mille un dans cette école. Elle l'a quand même finie ee, sans savoir la langue*». Au-delà de ces deux éléments, Flora n'insiste guère sur le rôle joué par sa mère. Au contraire, son père est non seulement celui qui «*pousse* », sans pour autant «*obliger* » à la réussite scolaire et aux études, mais il est également celui qui inculque des savoirs et pratiques, propose des activités, que Flora peut facilement lier à l'école. Ainsi, Flora raconte qu'elle a rapidement été initiée à la lecture, et que son père ne se contentait pas de souligner l'importance de cette activité mais qu'il opérationnalisait sa demande (Charlot et al., 1992) . Par exemple, il ramenait souvent des livres à la maison, et l'incitait à lire : «*Donc il nous³¹ faisait lire [...] du moment qu'on lisait lui il était content. Et puis e, finalement il nous a fait em, à peu près fait aimer la lecture à tous. On aime tous lire maintenant* ». Flora évoque un autre épisode qui est d'autant plus important qu'il illustre la manière dont le père s'investissait dans la scolarité de sa fille, et développait des stratégies pour étayer un projet scolaire marqué et explicite.

³¹ Dans la mesure où Flora nous a expliqué qu'elle et ses cousines ont grandi ensemble, et qu'elles sont à des niveaux d'âge et de scolarité proches des siens, nous pouvons supposer que ce «*nous* » désigne ses cousines et elle-même.

Faisant part de difficultés qu'elle a rencontrées lors de sa septième année, et bien que fréquentant la filière d'orientation la plus élevée lors du secondaire I, la jeune femme nous raconte la manière dont son père avait alors réagi : « *En fait j'ai eu le déclic pour la lecture e, en septième année. Septième année, donc on a douze ans, où j'ai fait ma [...] première épreuve de français sur un livre où j'avais vraiment pas bien réussi. J'avais eu vraiment une mauvaise note. Et là mon père il m'avait dit la seule manière d'apprendre le franç, de de, de répondre, en français correctement, c'est de lire des livres. Et donc là, il m'a f un petit peu poussée à aller à la bibliothèque et à choisir, il était même venu avec si je me souv s je sais pas. Ah moi j'étais restée des heures avec la dame, elle m'a proposé des livres. Pis là j'ai vraiment eu le déclic où j'ai passé toute la journée à lire. Ehhh, là mes notes elles ont fulguré. En français j'ai jamais eu des, moins de six. Ni en dissertation ni en, présentation* ». Cet extrait nous invite à penser que le père ne se contente pas de transmettre des pratiques qui s'apparentent à des activités scolaires, telles que la lecture, mais qu'il est capable d'en cerner la spécificité lorsqu'il s'agit de contenus scolaires. Ainsi, nous pensons qu'il est légitime d'interpréter le « déclic » que Flora mentionne non pas comme un « déclic » pour la lecture en général, découverte bien avant, mais pour une lecture en particulier, celle qui permet d'appuyer des arguments et favoriser les exercices exigés dans la discipline scolaire mentionnée (« *dissertation* », « *présentations* »). Les propos tenus par la jeune femme, alors que nous l'interrogeons quant aux apprentissages appréciés semblent en attester : « *le français j'ai toujours aimé [...] j'ai toujours aimé écrire. Parce qu'en lisant beaucoup ça facilite beaucoup la, l'écriture. Ca c'est. C'est pas un don que j'avais du tout mais c'est juste e ben là, ça m'a beaucoup aidée* ».

Il est également important de mentionner que le père semblait pouvoir déléguer le devoir d'aide à des personnes

significatives (« *dame de la bibliothèque* ») et connaître certaines institutions qui peuvent servir de ressources pour combler les manques qu'il peut éventuellement éprouver. En effet, à l'inverse de l'aide apportée aux devoirs pour des branches où il est expérimenté (« *tout ce qui est maths, physique, ça c'était mon père puisqu'il est e ingénieur en télécommunication* »), le père de Flora n'apportait pas lui-même l'aide nécessaire pour d'autres disciplines, mais conduisait sa fille vers les endroits où elle pouvait bénéficier de cette aide.

Il nous est également apparu que le père de Flora offre des repères positifs de leur culture d'origine. En permettant à sa fille de développer rapidement un goût pour la lecture, mais en insistant pour que celle-ci n'oublie pas sa langue maternelle qui est l'albanais (« *On devait toujours parler en albanais à la maison hein. Ca c'était la règle d'or !* »), le père de Flora semble lui avoir donné goût à la littérature albanaise. Nous verrons que Flora y puise d'importantes ressources.

Le cas de Flora illustre donc, selon nous, la nécessité que les aspirations parentales ne demeurent pas à un niveau idéologique et représentationnel, mais se cristallisent dans des interactions verbales et des pratiques étayant le développement cognitif. Ainsi, il ne semble guère étonnant que Flora, contrairement à d'autres participantes ayant une provenance socio-économique semblable et où la demande familiale est très prononcée (par exemple Eliza, Ema et Elvana), s'est approprié cette forte demande familiale, et ne nous ai guère fait part de moments de tensions entre les projets parentaux et les siens par rapport à sa scolarité. Ces éléments réunis peuvent sans doute éclairer la forte présence du père dans le discours de Flora et le fait qu'elle le décrive comme étant la personne avec qui elle a le plus appris : « *j pense que quand même la, personne avec qui j'ai le plus appris c'est quand même em em, mon père. Avec qui*

j'entr j'entretiens une relation très très particulière. Dans le sens où c'est un peu e [...] j'pourrais discut, je discute des heures et des heures avec lui, on parle un peu de tout. J'pense que c'est lui qui m'a beaucoup appris ».

Rapport au savoir et à l'école

Nous l'avons vu, l'école et sa réussite sont largement présentes dans les transmissions opérées au sein de la famille, et plus particulièrement par le père de Flora. Dans ce sens, il apparaît que Flora a un certain habitus scolaire. Non seulement la jeune femme traite de l'école comme une sorte de norme au sein de sa famille, mais la manière dont elle décrit les pratiques telles que celle de la lecture nous permet de penser que la jeune femme s'était investie non seulement sur l'école, mais aussi à l'école. Cependant, il nous est apparu que pour comprendre l'interdépendance entre mobilisation sur l'école et à l'école, et celle entre rapport à l'école et aux savoirs, nous ne pouvons concevoir qu'un seul type de rapport au savoir chez Flora. En effet, rapport identitaire et épistémique au savoir s'entremêlent, et nous tentons ici d'en développer les liens. L'ambivalence du discours de la jeune femme concernant son rapport à l'école et au savoir se reflète dès les premières lignes de son bilan de parcours scolaire. Interrogée quant à savoir la description qu'elle donnerait de son parcours scolaire, la jeune femme indique qu' « *il a toujours été rythmé par le désir de réussir une vie professionnelle. Ayant toujours aimé lire, l'école était pour moi une source de plaisir et de satisfaction personnelle* ».

Du point de vue des savoirs scolaires, Flora est capable de fournir des explications précises quant aux contenus et objets de savoirs scolaires qu'elle jugeait importants. De plus, nous avons pu observer qu'elle adoptait une position très critique à l'égard de certaines pratiques pédagogiques des enseignants. En ce sens, nous pouvons comprendre qu'elle

adopte un rapport épistémique au savoir (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992 ; Rochex, 2004). Les mots choisis par Flora pour traiter de l'école sont parlants. En effet, de par ses activités et son devoir d'instruction, l'école lui procurait du plaisir et satisfaisait le besoin qu'elle ressent d'apprendre, encore et toujours : « *rien qu'le fait de lire quelque chose ettt, d'avoir une information sur le sujet queee, j'connaissais pas ça ça m'fait plaisir à la base* » ; « *c'est vraiment le fait d'apprendre quelque chose de nouveau. J'peux apprendre quelque chose de nouveau dans n'importe quelle branche, j'serais intéressée* ». L'idée d'information est relativement présente chez Flora, et nous soupçonnons donc que c'est surtout des outils cognitifs et intellectuels qu'elle espérait obtenir à l'école. Ainsi, le savoir est apprécié car il peut être remis en question et discuté ; « *A l'école j'aimais bien un peu ces d, des fois ces petits débats. Souvent c'était en histoire géo* ». Non seulement le savoir est discutable, mais la manière dont l'enseignant le transmet est également vivement critiqué par Flora ; « *Tout c'que j'ai appris moi j'ai trouvé que c'était important. Mais j'pense qu'il manquait beaucoup de choses en fait* » [...] *La manière dont on nous enseigne l'histoire, j'trouve ça assez, de manière très superficielle et très ee [...] vraiment très superficielle, moi j'trouve qu'ils vont pas du tout au fond des choses et que ils nous cachent, beaucoup de choses, très importantes, que, il suffit e, n'imp n'importe quelle personne qui va, un peu près chercher quelques informations elle les trouve et c'est prouvé. Et c'est, donc, voilà. Donc là vraiment en matière d'histoire y'a vraiment, beaucoup de choses à faire* ».

Si nous devons isoler tout savoir des contextes dans lesquels il s'insère, et de l'identité et la subjectivité de l'individu, alors nous pourrions certainement en rester à une analyse du rapport de Flora en tant qu'épistémique. Or, son discours ne peut être compris si nous ne tenons pas compte des autrui significatifs et des objets qui médiatisent son rapport au savoir. Ainsi, il devient plus compréhensible que

Flora se positionne dans une logique de « *devenir quelqu'un* » grâce à son investissement et sa réussite scolaire.

Tout d'abord, le rapport au savoir développé par Flora ne peut être détaché du devoir de reconnaissance qu'elle juge nécessaire envers ses parents, pour les sacrifices endurés dans leur histoire migratoire. Il ne peut pas non plus l'être de celui qu'elle considère être tourné vers « *[s]on peuple* » plus généralement. Ainsi, nous avons pu noter qu'au fur et à mesure de sa scolarité, Flora a pris conscience des processus de discriminations et ségrégations au sein de la société Suisse – celle qui ne reconnaît pas les diplômes acquis par ses parents au Kosovo – et plus particulière au sein de l'école. C'est en deuxième année d'école primaire, alors qu'elle déménage dans un quartier largement habité par des immigrés, qu'elle semble être pour la première fois confrontée à cela : « *A la deuxième primaire on a déménagé on est allé dans un quartier qui, on est que des étrangers ((rires)) Et, donc, y'a vraiment, on connaissait pas de suisses. T³² : Là c'était un choix personnel [de déménager là-bas ou ? F : Non on s, oui parce qu'on a], parce qu'on a du prendre un appartement un peu plus grand parce que ma mère elle est tombée enceinte, on a du changer d'appartement, donc on est allé dans un quartier où y'avait vraiment que des étrangers. Ee, albanais, portugais [...] voilà. (...) Et c'est vrai que là-bas dans les écoles c'était très différent. On nous poussait beaucoup moins à travailler. Eee, même si on avait, de grandes ambitions ils essayaient un petit peu de nous ee, de nous calmer tout d'suite. Ils sont même allés jusqu'à appeler mes parents, leur dire que c'était pas normal qu'une jeune fille, veuille autant avoir de bonnes notes. Et que j'pleure quand quand j'ai une moins bonne note alors qu'ils*

*pouvaient pas, s'dire peut-être qu'elle a envie. Eee, ensuite on nous a emmenés dans un cycle ee, pareil, que des étrangers. J'avais cinq huit de moyenne, on m'disait que j'pouvais être esthéticienne. Y'avait des Suisses qui avaient quatre de moyenne et quii, ils voulaient les pousser à aller au collège. (...) je suis allée au collège [= secondaire II]. Là je suis allée en bilingue, anglais. Pour apprendre l'anglais. Et ben, non seulement j'étais la seule en bilingue, mais j'étais la seule albanaise, de toute la volée y'avait aucun ((rires)). Ils étaient tous à l'école de Commerce. Et pis là pareil, les professeurs e, ils arrêtaient pas hein. En géopolitique. Les professeurs de français ils sont très doués pour ça aussi ((rires)) ». La chronologie des événements racontés par Flora nous a semblé importante à relever. En effet, il apparaît que ce sont lors des phases d'orientation, et pour ainsi dire décisives, que la jeune femme a perçu ces traitements inégaux de la part des enseignants. Ainsi, alors que nous l'interrogeons quant à un élément clé de son parcours scolaire, elle n'a pas manqué de rappeler que : « *Eee, j'pense que c'était vraiment jusqu'au ss, jusqu'en sixième primaire. Des fois, jusqu'au sixième primaire j'trouvais que, on était tous gentils ee, tous les profs étaient gentils mais c'est en fait du moment que je suis passée au cycle. Et que là j'ai vraiment vu e, certains trucs e, quand on le dit aux autres ils nous croient pas, mais c'est vrai. Et, j'ai pas été la seule à le penser. Y'a, on a été e, des dizaines et des dizaines à avoir eu un peu le mê, un peu le même feedback deee, d d, de la part des e, de la part des, des autres étrangers. Et ensuite quand je suis allée au collège je me suis retrouvée avec cinquante pour cent de suisses dans la classe, et quand on échangeait un petit peu nos ee (...) notre scolarité, c'qu'on nous a inculqué, ben ça divergeait énormément. T : [...] Pis là tu entends donc les histoires de discrimination ee ? Au cycle F : Un petit peu quand même, ça on peut pas le nier ».**

³² L'initiale « T » désigne l'interviewer, les autres initiales désignent les participantes. Ceci s'applique pour tous les extraits qui impliquent un dialogue entre l'interviewer et l'interviewée.

Ces observations nous conduisent donc à penser que la notion de rapport identitaire au savoir n'échappe pas aux processus de catégorisation et d'appartenance à des groupes. En effet, il nous semble que grâce à l'école, Flora espère construire des connaissances et des outils pour penser, non seulement pour son projet de réussite professionnelle, annoncé dans le bilan de parcours scolaire, mais également pour pouvoir « *prouver à certains professeurs et à la population en générale, qui n'a envers les Albanais que l'image négative donnée par les journaux, que nous aussi sommes capables d'être de bons étudiants, comme les autres* » (bilan de parcours scolaire). Soulignons que ce type de rapport au savoir ne conduit bien entendu pas Flora à un échec scolaire. Nous avons observé à maintes reprises qu'elle ne jugeait pas ces événements comme des obstacles, et qu'au contraire cela l'encourageait à réussir : « *pask em m, moi mon caractère et, du moment qu'on critique ouu, surtout mon peuple e, j'ai tendance à à à pas, à pas parler après mais à montrer [...] par les faits* ». S'ajoute à cela la conviction que « *quoi qu'ils disent, personne, ici personne peut t'empêcher d'faire quelque chose, mais ils peuvent te pousser* » ; « *du moment qu'on étudie bien personne peut nous mettre des obstacles* ».

Suivant cette logique il n'est alors guère étonnant que certains savoirs prennent un sens particulier pour Flora. En effet, les cours de géographie, d'histoire, de politique, en particulier lors de la période du lycée (secondaire II), semblent avoir largement été mobilisés par Flora pour valoriser sa culture d'origine, et mettre en discussion l'histoire de celle-ci, dans la sphère scolaire. S'ajoute à cela l'insertion d'un projet développé lors de cette même étape, et tourné vers le pays d'origine : « *en troisième année de collège j'ai fait en extra-muros. Je sais pas si ça vous dit quelque chose à vous ? T : Ss non ? F : C'est si t'as plus de cinq trois de moyenne à la fin du premier semestre et aucune moyenne en dessous de quatre, y'a des conditions à remplir. En fait e, si*

tu proposes un projet, tu peux laisser tomber ee l'année en avril, ne pas fin continuer l'année. T'es automatiquement inscrite en quatrième, en fait. Et tu peux faire un projet. A, partir à l'étranger, faire quelque chose. Et moi j'ai, j'étais partie au Kosovo, cinq mois. Là-bas j'ai travaillé dans un orphelinat et en même temps j'me suis e, je suis allée e dans un parti ee, dans un mouvement de jeunes ».

L'engouement présent chez Flora quant à la possibilité d'inscrire, au sein de l'institution scolaire, des problématiques qui la touchent personnellement ne semble pas toujours bien accueilli par les enseignants. Nous terminons donc cette seconde partie sur le rapport mixte à l'école et au savoir, par une anecdote relatée par Flora quant à un exposé, portant sur l'histoire du Kosovo, et la réaction négative de son enseignant : « *Après oui j'ai eu un prof de géographie e. En, troisième année du collège [= secondaire II]. Qui nous avait fait lire un livre à chacun, spécial. Chacun pouvait choisir son livre, et puis après on devait écrire un texte. Donc chacun pouvait prendre sur un pays, et pis moi j'ai dit est-ce que j'peux prendre sur mon pays, il m'a dit oui pas de problèmes, et je l'ai pris. Et j'ai écrit e, trois fois plus que que, que les autres, en mettant des sources des faits, etout ça, na na na. Et sur ce travail là il m'avait mis six parce qu'il avait pas trop le choix. Mais sur un exposé en oral il m'avait mis ee, vraiment des commentaires un ptit peu e, pas du tout fondés. (...) T : De quel type], t'arrives te rappeler ? F : Beaucoup trop détaillé ee ((rises)). Eee qui qui, qui va b, ouais, vraiment, le truc c'est que i, j'allais beaucoup trop dans les détails selon lui et quee, ça enlevait un ptit peu ee, l'importance dee, du conflit e, qui s'est passé ((rises)). J'y disais écoutez Monsieur on est en géo-politique, si j'prends pas en compte les documents officiels, qu'est-ce que j'vais prendre en compte ? ((rises)). Parce qu'en fait lui il voulait que j'lui donne un cours comme lui il nous donne un cours*

sur Israël-Palestine³³. Mais ça je m, j'a, j'allais jamais le faire. Pis j'lui avais dit, j'lui avait montré écoutez ça j'ai fait dans ce livre, ça j'ai vu dans ce livre, ça c'est ce document, ça c'est ce document là, (...). Mais il m'aimait pas beaucoup parce que chaque fois qu'il disait quelque chose et que c'était faux. C'était totalement faux. (...) je donnais des arguments et pis jusqu'au moment où il voulait plus que je parle en classe quoi ((rires)) ».

Dans la mesure où ces éléments posent la question des pratiques pédagogiques et didactiques, et par là-même de l'observation de telles séquences, ils contribueraient certainement à enrichir la discussion de Rochex (2001b ; 2004) quant aux différentes conceptions de la notion de rapport au savoir, sachant qu'il apparaît que l'élève est ici découragée à procéder à des mises en lien entre des aptitudes et connaissances qu'elle a acquises par elle-même, puisqu'elle indique précédemment qu'elle a toujours adoré les lectures portant sur l'histoire de pays, lectures auxquelles elle procédait par elle-même, en dehors du cadre purement scolaire.

Ressources psycho-sociales et symboliques

Nous avons tenté de montrer en quoi le sens de l'expérience scolaire de Flora est largement développé autour de son envie de lutter contre les stéréotypes véhiculés au sein de la société suisse à l'encontre de la communauté kosovare, et d'une valorisation de celle-ci au sein du milieu scolaire, en suivant diverses stratégies. Nous souhaitons à présent comprendre les ressources psycho-sociales et symboliques qui permettent à Flora de s'investir à l'école.

Nous avons souligné l'importance de la famille dans le discours de la jeune femme, et du rôle particulier joué par le

père dans la transmission d'un héritage culturel. Or, au-delà des membres de la famille, comprenant la famille élargie - c'est-à-dire des cousins au Kosovo et un grand-père qui se montrait particulièrement intéressé par l'avancée scolaire de ses petites filles – aucunes autres relations sociales ne sont mentionnées en tant que ressources pour l'investissement scolaire de Flora. C'est semble-t-il dans la culture albanaise que Flora parvient à puiser des ressources qui lui permettent d'assurer une identité stable de kosovare en Suisse, de s'inscrire dans une lignée de personnes éduquées et fières de leur patrie, et par là-même de s'autoriser à s'investir dans un milieu étranger à la famille, à savoir l'école suisse. Ainsi, certaines traditions orales lui permettent de rappeler l'importance du travail, et par conséquent, et dans un sens personnel, celle du travail pour et à l'école : elle mentionne ainsi une citation d'un écrivain-poète albanaise, Naim Frashëri, qui dit : *Punë punë natë e ditë që të shohim pakëz dritë* et qui peut être traduit comme *Labeur Labeur jour et nuit afin que nous puissions voir un peu de lumière*. De même que certaines poésies d'auteurs albanaise lui permettent de s'approprier l'idée de l'importance de la connaissance et du maintien de la langue albanaise, d'autant plus marquée en situation de migration ; « *ou alors e, celle pour la langue albanaise qui m'avait aidée, c'était le Gjergj Fishta. T : Qui dit ? F : I mallkuar qoftë aj bir shqiptar që ketë gjuhë të perendisë, trashigim që ja la i pari, trashigim nuk ja le aj fëmisë* » [Maudit soit le fils albanaise qui n'a pas transmis sa langue première, et héritée du Divin, à son enfant]. Cette citation est tirée d'une poésie de l'auteur albanaise, Gjergj Fishta, connu pour son patriotisme et pour la promotion d'une identité nationale albanaise. D'autres citations étayaient ce fort sentiment d'appartenance exprimée par Flora : « *Feja e shqiptarit është Shqiptarija* », [la religion des albanaise c'est l'albanité], tirée du poème de Pashko Vasa, également militant pour une unification des communautés albano-phones. Ce sont aussi plus généralement des

³³ C'est-à-dire que son enseignant leur offrait, selon ses dires, des explications teintées de stéréotypes et manquant éminemment de rigueur scientifique.

personnages historiques qui offrent à Flora des exemples de réussite, et étayent son projet scolaire ; « *Y'avait tous ces ee, albanais de la Renaissance. Donc mille-huit-cent-septante-huit. Eee, donc j'avais lu un peu près tous leurs livres parce qu'ils m'avaient beaucoup intéressée. (...) Et eee, ils sont tous fait des études, ils ont tous essayé dee de de, d'organiser un peu la population et d'arranger plein de problèmes socio-économiques. Donc si eux ils ont pu le faire, nous aussi on peut le faire* ». Il nous apparaît donc que des significations de l'identité nationale en contexte migratoire, mais aussi de la réussite scolaire et sociale, sont trouvées par Flora dans la littérature albanaise, mais qu'elle se les approprie et les interprète, y attribuant ainsi un sens personnel.

5.1.2 Blerta : une réussite « autour de la chance »

Trajectoire et projet migratoire

Blerta est arrivée en Suisse en 1992 en compagnie de son frère aîné et de sa mère, alors qu'elle avait trois ans. Contrairement au cas de Flora, la trajectoire migratoire du père n'est pas ici identique à celle des enfants. En effet, le père de Blerta s'est rendu en Suisse en tant que travailleur saisonnier alors qu'il avait vingt-deux ou vingt-trois ans. C'est donc un projet économique qui a motivé l'immigration du père. La mère de Blerta a vécu au Kosovo avec ses deux enfants durant cinq ans, avant de rejoindre définitivement son mari en Suisse.

Bien que l'immigration du père ait également servi ici à assurer une sécurité à la famille, c'est surtout une motivation économique qui se dessine derrière l'histoire migratoire de la famille. En effet, Blerta nous a laissé entendre les conséquences directes du travail saisonnier du père : celui-ci a entre autres permis à la famille de procéder à une

émigration du village natal, vers une des grandes villes du pays, le père ayant pu y acheter une maison.

Histoire et pratiques familiales

Contrairement à Flora, Blerta a donc connu l'absence du père durant les premières années de sa vie et a été socialisée avec d'autres membres de la famille. Avant de venir en Suisse celle-ci a en effet vécu au Kosovo avec sa mère, son frère, son oncle et ses grands-parents. A ce mode de vie développé au Kosovo, la jeune femme oppose le sentiment de solitude ressenti lors de son arrivée en Suisse où elle ne connaissait personne : « *Avant, j'avais l'habitude d'être entourée d'enfants. En Suisse je n'avais plus que mon frère avec qui jouer et il a direct commencé l'école* » [bilan de parcours scolaire], « *je me suis retrouvée seule à la maison pendant une année quoi. Moi j'avais l'habitude, j'avais [...] une voisine au Kosovo, je trainais toujours avec et tout* » [entretien]. Il ne semble pas anodin de relever ces éléments dans la mesure où ils permettent de saisir que Blerta semble très tôt accorder une importance à l'école et aux relations sociales susceptibles de s'y développer : « *Je me réjouissais de commencer l'école d'avoir mes copines et tout ça quoi* ».

Alors qu'elle ne fait nullement part du rôle de ses parents dans son bilan de parcours scolaire, Blerta en traite largement dans l'entretien mené avec elle. Tout comme dans le cas de Flora, c'est la présence du père dans le développement du parcours scolaire qui est à souligner. Le père de Blerta a mené des études universitaires au Kosovo mais a dû les abandonner après deux ans afin de se rendre et travailler en Suisse. Nous pouvons supposer que les contraintes économiques exercées sur le père ne sont pas sans lien avec la manière dont Blerta nous fait part des interventions de celui-ci dans sa scolarité et des aspirations qu'il avait pour elle. Souhaitant que ses enfants puissent être rapidement indépendants au niveau financier, celui-ci

encourageait la jeune femme à poursuivre sa scolarité par un apprentissage et non par des études gymnasiales ; *en fait mon papa voulait que je fasse un apprentissage [...] Parce que lui il m'a dit, il était pas sûr que je réussisse pis il était sûr, enfin il avait entendu parler de chiffres comme quoi quand t'avais un CFC t'avais 99% de trouver un job alors que moi quand je vois mes copines maintenant qu'ont des CFC ee non, mais bon, voilà c'était l'avis de mon papa et pis c'était un peu ce côté eee, il était convaincu que je que je louperai quoi [...] mon papa ben voilà il s'imaginait quand même qu'à 18 ans on serait indépendants* ». C'est donc surtout dès le niveau du secondaire I que les interventions du père sont prononcées et visent à transmettre à Blerta une vision marquée des inégalités sociales face à l'école. En effet, le discours de la jeune femme nous invite à penser que le message transmis par son père est celui répandu, dans les considérations de la sociologie de l'éducation, dans les familles ouvrières : « les études ce n'est pas pour nous » (par exemple Perret-Clermont, 1981, p. 13, voir également Bourdieu, 1966). Ainsi, bien que le père accepte finalement que Blerta poursuivre ses études en fréquentant le lycée, il intervient à plusieurs reprises pour l'encourager à suivre des études qui lui permettent de trouver un métier, en lui proposant à cet égard de suivre certaines orientations plutôt que d'autres. Les représentations du père de Blerta quant à certains savoirs et à leur importance influençaient parfois ses propres choix : « *c'était surtout parce que mon papa mettait une grande importance aux mathématiques. [...] j'pense que s'il avait pas donné autant d'importance, je me serais jamais investie pour e, parce que lui du moment, on pouvait avoir les meilleures notes ailleurs, si les maths ça allait pas [...] lui se destinait à des études scientifiques donc pour lui des autres n'avaient pas vraiment de de valeur donc pour lui les maths en gros c'était la base de tout [...] donc e j'ai j'ai je devais quand même faire des efforts pour avoir des bonnes notes en maths* ».

Cependant, il apparaît difficile d'interpréter les interventions du père de Blerta et sa « non demande » (Charlot et al., 1992, p. 105) uniquement en termes de contraintes sociales. En effet, plusieurs extraits de l'entretien mené avec elles nous mènent à penser que l'expérience migratoire et le rapport aux traditions ne sont pas sans lien avec les aspirations du père quant à la scolarité de sa fille.

Certains auteurs ont souligné les craintes des parents immigrés de voir leur enfant perdre les traditions de la culture d'origine en raison de l'assimilation à la société d'accueil au travers de l'institution scolaire (Zéroulou, 1988, p. 463, p.466), et les potentiels conflits de « loyauté » (Dinello & Perret-Clermont, 1987, p. 38) ressentis par les élèves immigrés eux-mêmes dus à la confrontation de systèmes de valeurs opposés. Ces observations semblent éclairer, dans le cas de Blerta, les attentes exprimées par le père quant à sa scolarité et éventuellement les différences de genre dans les aspirations parentales, et par là-même la place que prennent certaines représentations sociales que la jeune femme lie au système culturel kosovar dans le développement ou l'inhibition de mobiles pour s'investir à l'école. Nous jugeons donc le cas de Blerta particulièrement intéressant à relever par rapport à ces études car contrairement aux élèves les plus susceptibles d'être touchés par ces potentiels conflits de loyauté, au point d'encourir des difficultés scolaires, la jeune femme a réussi scolairement, et le passé scolaire de son père ne reflète pas une situation d'échec scolaire. Ce cas indique cependant aussi que le fait migratoire peut engendrer un renouvellement du rapport au savoir des parents en raison de la confrontation à un système culturel différent. Ainsi, bien que Blerta ait connu une situation de réussite scolaire, son père expose les mêmes craintes perçues dans l'étude de Zéroulou (1988) par des familles algériennes dont les enfants ont rencontré des difficultés scolaires et qui se caractérisent par un niveau de formation bas des parents.

Nous avons trouvé trois extraits de notre entretien particulièrement parlants à cet égard. D'une part, et en raison de non-reconnaissance des acquis et de l'exercice d'un emploi qu'il juge comme dégradant par rapport à ses compétences effectives, le père de Blerta semble mal accueillir les discussions lancées par la jeune femme autour de connaissances et savoirs acquis à l'école : « *T : l'école elle occupe quelle place dans tes relations sociales, d'abord en famille, et pis après avec les amis. [...] B : j'en parle pas forcément avec mes parents. C'est e, de temps en temps j'essaye un peu de citer ce qu'on a appris mais bon e [...] mais mon papa est très, très vite il me dit ouais Blerta tu sais c'est des théories, parce que t'appliques ça à ça ça joue pas hein. Mais oui mais je vois que y'a quand même cet effet un peu de mon papa est quand même très albanais pour ça hein [...] Mon père tu commences un peu e à remettre en question ce qu'il dit ça va pas jouer hein. Ca va pas, t'as plutôt intérêt à rester e dans ton coin à jouer la, la fille de* ». Ici le terme « *fille de* », utilisé par la jeune femme, ne renvoie pas à l'expression répandue en sociologie de l'éducation pour indiquer les processus de reproduction de la réussite scolaire mais au fait qu'elle pense avoir un certain devoir de respect de la figure paternelle qu'elle lie aux normes partagées au sein de la culture kosovare.

Il nous est permis de supposer que suite à cette dévalorisation professionnelle perçue par le père, c'est également son autorité paternelle qu'il juge déstabilisée et les valeurs traditionnelles heurtées : « *Pis moi j, il est toujours d'accord hein. Il est toujours d'accord d'écouter mais il va dire [...] c'est pas juste, c'est tout. [...] Des fois j'ai aussi l'impression [...] Le fait qu'il a pas terminé ses études, qu'il travaille aussi dans un domaine où l'intellectuel n'est pas ee. Il est routier. Parce qu'il est arrivé en Suisse il a directement commencé à travailler, tu vois ? Et pis e (.) c'est pas forcément un domaine où il a forcément besoin de son intellect, et pis e ça reste quand même un intellectuel quoi.*

Tu vois dans sa manière d'être [...] il essayait quand même de se maintenir au courant et tout et pis de pas être obsolète. Mais je pense que il doit ressentir quand même une frustration, parce qu'il est avec des collègues [...] qu'ont peut-être pas le même niveau que lui. Pis moi j'suis à côté, je fais des études et pis e le fait que je lui sorte juste comme ça une théorie. Je le ressens comme ça [que] peut-être qu'il se sent un peu e (.) en danger ».

Dans le même ordre d'idées, le souhait exprimé par le père de Blerta que celle-ci poursuive sa scolarité obligatoire par un apprentissage plutôt que par le lycée semble également lié aux allusions faites par celui-ci concernant le fait que ses enfants seraient susceptibles d'adhérer au modèle éducatif répandu dans la société suisse et, par conséquent, de ne pas exercer leur devoir de reconnaissance envers les sacrifices et les investissements faits par les parents : « *je comprend très bien aussi mon père hein [...] c'est l'air de rien il dit si vous fonctionnez de la manière suisse, en gros, ee je sais pas si un jour vous allez nous rendre un peu l'investissement que je fais en vous quoi. Est-ce que [...] parce qu'aujourd'hui je me sacrifie pour toi [...] toi demain tu vas me le rendre. Tu peux pas t'empêcher de lui dire qu'il a quand même quelque part raison ».*

De plus décrivant à plusieurs reprises la culture kosovare comme une culture où les différences de genre sont marquées, la jeune femme indique que les aspirations de son père concernant la scolarité de son frère aîné n'étaient pas les mêmes que celles développées à son encontre, puisqu'il était attendu que celui-ci poursuive sa scolarité obligatoire par la fréquentation du lycée, puis par des études universitaires. Finalement le frère choisira de ne pas fréquenter une école qui lui offre un accès rapide aux études universitaires mais un lycée technique, puis constatant la réussite scolaire de Blerta, reprendra le lycée en orientation économie. Les trois enfants de la famille sont ainsi en

situation de réussite scolaire puisque la plus jeune a également suivi les pas de Blerta et de son frère et est entrée au lycée.

Ces éléments nous semblent intéressants à relever dans la mesure où bien que le père de Blerta ait lui-même débuté des études dans son pays d'origine et qu'il soit donc attendu qu'il ait un habitus scolaire, il ne le transmet guère à Blerta, contrairement au cas de Flora où le père use de stratégies pour transmettre à ses enfants l'importance de l'école et du fait de mener de longues études, en plus de pratiques que la jeune femme pouvait lier à des activités scolaires. De plus, les points soulevés reflètent, selon nous, les processus derrière lesquels le détachement de l'histoire familiale peut, bien qu'étant douloureux, être source de mobilisation sur l'école. Ainsi, il apparaît que ce sont les oppositions aux aspirations exprimées par le père qui ont conduit Blerta, tout comme son frère, à réussir scolairement. C'est ainsi que Blerta considère avoir développé de nouveaux mobiles pour poursuivre l'école obligatoire par la fréquentation du lycée, au moment où elle a cessé de réussir scolairement pour faire plaisir à ses parents, et où elle a donc « *choisi [s]on école* ».

A ce discours sur le rôle imposant du père contraste celui sur le rôle de soutien de la mère : « *c'est vrai que du mon papa il a quand même vachement participé. Je m'en rends pas forcément compte parce que je me dis toujours que (.) il a, j'ai toujours eu l'impression que c'était un peu un frein mais il a quand même participé e (.) en fait que j'ai quand même choisi une certaine direction dans mes études et puis voilà. Ma maman elle m'a de toute façon toujours soutenue. [...] quand j'étais au lycée et que j'étais en arts visuels mon père e il disait ee ouais, j'vois pas trop ce que tu fais là-dedans quoi. Pis ma mère elle me disait ah non mais moi j'trouve ça prestigieux de savoir de l'art, tu peux aller dans les musées et pis tu peux comprendre ce que tu vois et tout* ». Ainsi, bien que la mère de Blerta n'ait pas fait d'études universitaires,

elle permet à celle-ci de développer un goût pour certaines activités scolaires considérées comme « *prestigieuses* » et, par conséquent, de valoriser l'orientation scolaire choisie. Tout comme son père, sa mère n'était pas en mesure d'apporter une aide concrète aux devoirs (« *ma maman elle a pas pu m'expliquer grand chose en fait* »), fait que Blerta semble d'ailleurs déplorer à présent (« *C'est peut-être aussi pour ça que je faisais pas forcément mes devoirs, peut-être que [...] ça manquait aussi [...]* »). Cependant, l'histoire scolaire de sa mère permet à la jeune femme de s'inscrire dans une lignée de femmes qui se mobilisent sur l'école, malgré des conditions de vie difficiles : « *Pis ouais bon [...] quand elle t'explique qu'elle elle a voulu faire des études mais qu'elle a pas eu l'occasion [...] elle a fait que l'école obligatoire [...] mais ça c'est tous mes oncles et tous mes cousins qui disent [que] c'était une des meilleures de sa classe [...] Elle aurait voulu faire des études, mais e y'avait e son papa était d'accord qu'elle entreprenne des études, mais sa mère non. Son papa est mort donc e y'avait plus personne pour la soutenir. Sa maman est tombée malade juste après, pis voilà elle a du s'occuper de sa mère quoi. [...]. Ca lui vient aussi de là cette curiosité qu'elle a pour tout (.) ben e tu te sens quand même un peu e, tu te dis bon ben moi j'ai les moyens pourquoi [...] louter tout ça quoi. Tu vois quand même qu'elle se reflète en toi* ».

Rapport à l'école et au savoir

Le cas de Blerta illustre donc la manière dont les aspirations familiales peuvent entrer en contradiction avec le projet scolaire de l'élève, sans qu'elles ne conduisent pour autant à un échec scolaire. Nous avons donc pu constater que bien que la jeune femme ait réussi à se mobiliser sur et à l'école, et en particulier à imposer son choix de fréquenter un lycée, cette mobilisation ne semble pas être le fruit d'une forte demande familiale. Ainsi, nous avons pu noter de vives oppositions entre la manière dont Blerta décrit les choix et

orientations scolaires, tant personnels que liés aux aspirations parentales, et celle dont elle traite des savoirs scolaires.

Tout comme dans le cas de Flora, nous pouvons repérer chez Blerta les deux types de rapport au savoir mais ils prennent ici différentes formes. Trois éléments caractérisent ainsi le rapport au savoir que nous avons interprété comme étant de type identitaire. Premièrement, Blerta insiste largement sur le rôle de socialisation qu'avait pour elle l'école, représentation qu'elle a depuis sa plus tendre enfance. Ainsi, elle souhaitait surtout s'y faire des amis. Par conséquent, les choix opérés étaient largement dépendants, au premier abord, de ses relations amicales. C'est ainsi que lors de la première orientation du primaire, et bien qu'ayant eu les capacités pour fréquenter la voie pré-gymnasiale (niveau A, soit le plus élevé), Blerta se « *destinai[t] à aller en moderne [niveau à exigences moyennes]* » mais a finalement changé d'avis « *en [s]e disant qu'elle arriverait à [s]e faire des amis aussi en maturité* ». Il en va de même pour le choix de fréquenter le lycée qui, loin d'être un « *objectif* », lui offrait tout de même la possibilité d'intégrer une autre école que celle de commerce dont elle appréhendait « *l'ambiance* ».

Deuxièmement et parce que l'école a pour Blerta cette fonction de socialisation essentielle, nous avons pu observer qu'il semblait nécessaire pour elle de se situer par rapport aux groupes qui se forment au sein des classes d'école. Dès lors l'école est non seulement le lieu où l'on se fait des amis, mais ces amis sont des personnes qui, de plus, nous ressemblent. Ainsi, les représentations qu'avait développées Blerta des élèves qui fréquentent les voies à exigences élevées ont semble-t-il empêché la jeune femme d'avoir un projet scolaire marqué uniquement par la fonction de transmission de savoirs qu'à l'école. La justification donnée à l'envie de suivre une voie à exigences moyennes plutôt qu'à exigences élevées ne porte guère sur les contenus de

savoirs transmis au sein de ces orientations mais sur les processus identificatoires et représentationnels que Blerta activait alors : « *T : Puis un moment tu dis dans ton bilan que t'avais envie plutôt toi de choisir moderne plutôt que maturité B : Mhm. T : C'était dû à quoi ? B : Mais parce que j'avais tout toutes mes copines en fait, c'était surtout mes copines de quartier. Eee c'était pas mes copines qui avaient été dans ma classe hein, c'était vraiment des copines que je m'étais fait en traînant après les cours [...] elles avaient des ee cultures proches de la mienne. Elles étaient soit turques, soit somaliennes donc musulmanes, révolues contre les parents parce qu'ils nous laissent pas faire ce qu'on veut, machins [...] toutes ces copines là elles allaient soit en pré-prof soit en moderne. Y'en avait aucune qu'allait en matu [...] moi j'avais toutes les notes qu'il fallait et tout, mais je voulais pas aller en matu, j'trouvais que c'était vraiment les intellos qui allaient là-bas. T : Mhm, alors c'était le côté ambiance qui t'attirait plus en moderne ? B : Plus ouais, voilà. T : Mais pas forcément le côté e matière scolaire en elle-même ou bien ? B : Non pas du tout. Mais c'était surtout que je me je ma je m'identifiais pas à eux quoi. Je me disais c'est pas moi, je suis pas le genre de filles qui va aller en matu. [...] je me je me sentais plus à ma place en moderne*».

La nécessité perçue par Blerta de se sentir conforme à ses groupes de socialisation sera renforcée au lycée (1), puis à l'Université (2). Ainsi, elle nous indique que ces périodes ont été particulièrement difficiles pour elle dans la mesure où elle a ressenti des décalages culturels et de niveau de vie, et mentionne à plusieurs reprises les différences qu'elle percevait dans les savoir-faire et savoir-être de ses camarades, et suite auxquelles elle trouvait difficilement ses repères : « **(1)** *T : C'est quoi les principales difficultés que tu as rencontrées [...] Alors elles peuvent être d'ordre matériel, pratique, personnel ? B : [...] Y'a ee (.). Tu te rends compte que tes copines elles sont plus riches que toi, qu'elles ont quand même un niveau culturel plus élevé que le tiens. Elles*

ont un peu enfin une manière de réfléchir qu'est forcément e plus intellectuelle que la tienne quoi e. [...] ça fait partie de leur éducation [...] Rien que ils lisaient les journaux ! Nous on a pas les journaux à la maison. Donc eux ils lisaient automatiquement le matin quand il allaient prendre leur petit déjeuner » ; (2) « c'était un obstacle eee, c'était pas un obstacle en soi mais c'était beaucoup plus par rapport au moral, tu te dis que tu dois quand même fournir beaucoup plus d'efforts que certaines personnes [...] T : Pis ça ça t'as pesé au point d'en souffrir parfois ? B : Ouais. [...] j'ai surtout souffert par rapport à ça [...] ce décalage de du niveau de vie quoi ». Les expressions « fils de », « fils de profs » reviennent ainsi à plusieurs reprises dans le discours de la jeune femme et servent à désigner les élèves et étudiants auxquels elle parvenait difficilement à s'identifier : « c'est vachement lié à l'identité quand même tu te dis moi j'suis pas comme elles ».

Ces deux premiers éléments ont en commun de mettre en avant l'importance accordée par Blerta au registre relationnel et à l'identification au groupe de socialisation représenté par la classe qu'elle fréquente. Cependant, il nous est possible de penser que ce ne sont pas les mêmes sources de contraintes sociales qui conduisaient la jeune femme à valoriser l'école en tant que lieu où l'on se fait des amis et où l'on doit pouvoir s'identifier à eux. En effet, et d'une part, Blerta nous indique qu'au primaire elle a été changée d'école à plusieurs reprises, car elle se situait à une zone géographique qui servait d'appui aux autorités compétentes pour justifier ces changements. C'est donc rapidement à une suite de transitions qu'elle avait du faire face, et ceci n'est sans doute pas sans lien avec l'importance accordée à la stabilité des relations amicales qu'elle expose dans son discours. En période de transitions, Zittoun (2005, 2006) a pointé que les relations sociales peuvent servir aux individus à dépasser la crise engendrée par la rupture en apportant un soutien affectif. D'autre part, nous pouvons supposer que la

manière dont le père transmettait à sa fille une vision de l'école marquée par la nécessité d'obtenir un accès rapide à l'exercice d'une profession, n'est pas sans lien avec l'insistance de Blerta sur les différences qu'elle juge avoir perçues entre ses camarades des classes à exigences élevées et elle-même. S'ajoute à cela le fait que son père exprimait les difficultés financières rencontrées dans le financement de la scolarité et des études de ses enfants, sans qu'il soit pour autant fait appel aux différentes institutions pouvant contribuer à y pallier. Cela avait ainsi conduit Blerta à exercer un emploi, dès l'âge de seize ans, à côté de sa scolarité. Au cours de l'entretien, lorsqu'elle revient sur ce sujet, c'est pour indiquer que le fait d'avoir exercé cet emploi à côté de ses études a contribué à ce qu'elle songe à abandonner le lycée : « je travaillais quasi tous les soirs après l'école, au lieu de travailler mes devoirs et tout ça. Je gérais très mal. J'étais plus attirée par le fait que j'avais des sous, pour moi, que je pouvais faire du shopping [...] parce que j'avais jamais eu vraiment ça (..) ».

Dès lors, il ne semble pas surprenant que les relations que Blerta avait développées avec ses « copines de quartier » étaient non seulement significatives parce qu'elles avaient un caractère stable, mais aussi parce qu'elles lui offraient des repères identificatoires, ses « copines de quartier » étant de « culture proche » de la sienne contrairement aux élèves des classes supérieures.

En suivant ce récit il apparaît dès lors moins surprenant de découvrir que dans son parcours scolaire Blerta décrit son parcours scolaire comme « longue série de choix basés sur des raisons futiles et de la chance ». En effet, la jeune femme semble avoir éprouvé des difficultés à concilier ses différentes sphères d'expériences : non seulement il est difficile de faire part de ses connaissances et savoirs au sein des discussions familiales, mais les amies du quartier ne sont pas les mêmes que celles du lycée. Ces éléments semblent

avoir contribué à fragiliser la mobilisation de Blerta sur l'école.

Le rapport au savoir de la jeune femme diffère donc de celui de Flora en ce qu'elle n'établit pas de liens directs entre les différentes sphères d'expériences dans lesquelles elle est impliquée et l'école. Ainsi, l'école prend une valeur en soi, sans qu'y soient réellement associés des savoirs faire et savoir être acquis ailleurs. Par conséquent, lorsqu'elle traite des savoirs qui ont fait sens pour elle, son discours mène à penser qu'elle parvenait tout à fait à être efficace dans l'activité scolaire. De plus, les savoirs ne sont pas pour elle des éléments que l'on se contente de retenir et réciter. Au contraire, elle insiste à plusieurs reprises sur ses prises de position par rapport aux savoirs transmis par les enseignants, jugés trop restreints et pas assez approfondis. De même, pour elle des savoirs qui font sens sont des savoirs pour lesquels elle recherche une compréhension profonde, et qui suscitent et satisfont sa curiosité : « *Un truc qu'ils m'apprenaient mais qui vraiment me lassait un peu sur le cul, j'sais pas comment dire ça. J'adorais apprendre des trucs genre mais pourquoi j'ai pas pensé avant quoi !* ». Certains savoirs semblent également faire sens dans la mesure où ils touchent à des problématiques personnelles : « *Pis même par rapport à la sociologie, forcément c'est quand même lié à mon passé parce que tu (.) tu te dis quand même j'ai eu le fait que la manière dont je sois né, la manière d'où je suis née, ma culture, le truc* ». Malheureusement nous n'avons pas plus de détails concernant les théories, textes, ou enseignements qui conduisent Blerta à opérer ce lien, mais il aurait été fort intéressant de comprendre si des éléments culturels proposés en cours (Zittoun & Grossen, 2012; Grossen et al. 2012) de sociologie viennent étayer cette mise en lien et ce processus de sens dont elle fait part.

Ressources

Dans les travaux de Zittoun (Zittoun et al., 2003 ; Zittoun, 2006, 2008), les ressources symboliques sont utilisées pour dépasser des situations potentiellement stressantes pour l'individu et pour maintenir une continuité de soi. Il nous semble que le cas de Blerta montre que des tensions étaient présentes à plusieurs reprises entre ses aspirations personnelles, celles de ses parents, et ses identifications à ses camarades de classe. Il semblerait cependant que ce ne sont pas des ressources que Blerta a perçues comme « symboliques » qu'elle a utilisées pour continuer de se mobiliser sur l'école. Ce sont en effet davantage les ressources « sociales » (Zittoun, 2006) que celle-ci a souligné en traitant par exemple des transmissions de valeurs opérées par sa mère et qui servent à la jeune femme à guider ses façons d'être avec les autres : « *Ne pleure pas devant les gens. Parce que, pour eux, e ce sera toujours, ils vont toujours servir de ça pour e. Ils vont s'en servir contre toi* ». Ce résultat nous a paru intéressant dans la mesure où il nous mène à pousser les réflexions présentées dans les études de Zittoun. En effet, dans ses recherches, les moments de ruptures et les transitions vécues par les individus interrogés sont rendues conscientes dans leur récit. De plus, il est bien question d'analyser des moments de rupture dans le parcours de vie. Ainsi, il apparaît qu'une certaine élaboration psychique de l'expérience vécue a été faite par ces personnes. Or, il nous semble intéressant de s'interroger sur la manière dont des conflits internes dus à des positionnements identitaires peuvent être résolus en faisant usage de ressources symboliques. Ainsi, nous avons souhaité comprendre dans le cas de Blerta, si les tensions qui existent entre ses aspirations personnelles, son goût pour l'art (et par conséquent pour les choses symboliques et abstraites), et les attentes du père, ont pu être dépassées grâce à l'usage de ressources symboliques. L'absence de ce type de ressources chez la jeune femme nous invite à penser que certaines représentations sociales peuvent inhiber

l'expérience imaginaire. En effet, la vision de l'école et du parcours scolaire transmise par le père, très « terre-à-terre » et nécessitant de conduire le plus rapidement à l'exercice d'une profession, semble empêcher la jeune femme de trouver en l'école une sphère d'expérience susceptible d'offrir des objets qui puissent être transformés en ressources.

5.2 Rôle de la famille dans le parcours scolaire des jeunes femmes : enjeux des dimensions sociodémographiques, intergénérationnelles et transmissions culturelles

5.2.1 Pas toutes « filles de... »

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, le traitement des données a consisté en une analyse qualitative. Cependant, en vue de la prépondérance des recherches qui établissent les liens concernant les influences sociales sur le « destin scolaire » des élèves, et en particulier de ceux de parents immigrés (Becker et al., 2011 ; Coradi Vellacott & Wolter, 2005 ; Hutmacher, 1994 ; Kurmann, 2001 ; Rosenberg, 2003, in Rosenberg et al., 2003), nous avons jugé important de souligner certaines observations qui découlent des différentes données du profil sociodémographique des participantes et qui sont susceptibles de nous éclairer sur leur héritage culturel. Bien entendu, nous ne visons pas pour autant à une représentativité statistique. Notre but est davantage de rendre compte de la provenance socioculturelle des jeunes femmes interrogées et pouvoir souligner les limites d'une catégorisation en termes d'origine sociale lorsqu'il s'agit de traiter de la scolarité des élèves immigrés.

Le tableau des données sociodémographiques qui se trouve en annexes (*Fig. 5 : Tableau des données sociodémographiques*) permet au lecteur de saisir le profil

sociodémographique³⁴ des jeunes femmes kosovares avec lesquelles nous nous sommes entretenues. La réponse obtenue par rapport à notre première question de recherche est que le niveau socio-économique et culturel des jeunes femmes kosovares ne nous informe que faiblement sur leur réussite scolaire. En effet, en nous appuyant sur la construction de l'indice de l'origine socio-culturelle tel que proposé par certains auteurs (Becker et al., 2011 ; Cherkaoui, 2004 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2002 ; OCDE, 2009), nous avons prêté attention à la profession exercée par les parents, et leur niveau de formation, ou diplôme le plus élevé, respectivement en Suisse et au Kosovo. Ces données reflètent une hétérogénéité des profils en ce qui concerne le niveau de formation des parents, puisque nous pouvons observer que sur les seize participantes, les parents de quatre d'entre elles (Eliza, Herolinda, Flora, Donika) ont obtenu un diplôme de ce qui correspond en Suisse au degré tertiaire (voir *Fig. 3 : Schéma du système éducatif suisse*, en annexes). A ce constat s'ajoute l'hétérogénéité du type de diplôme, sachant que seuls les parents d'Eliza et Donika ont tous deux obtenu des diplômes universitaires, les autres parents ayant soit obtenu tous deux des diplômes d'une haute école (Herolinda), soit l'un un diplôme universitaire et l'autre de haute école (Flora). Si pour la moitié des participantes, l'un des parents au moins est au bénéfice d'un diplôme du tertiaire (2 d'une Haute Ecole, 3 universitaires) ou

³⁴ Rappelons qu'à des fins d'anonymat certaines données que nous avons obtenues et retenues dans notre analyse ont été ici supprimées. C'est donc volontairement que nous n'indiquons ici ni les lieux de résidence des jeunes femmes, ni leur date de naissance. Il en va de même concernant le nombre précis de frères et sœurs, leur âge, et leur niveau de formation. Ceux-ci ne seront indiqués qu'à des fins illustratives, au cours de la présentation de l'analyse de nos résultats, mais nous ne les présentons pas dans le tableau comprenant l'intégralité des données sociodémographiques des participantes. Les données retenues dans ce tableau permettent donc la garantie de l'anonymat, tout en maintenant une certaine authenticité des profils sociodémographiques recueillis.

plus (2 de Doctorat³⁵), cinq participantes proviennent de familles où les parents n'ont pas mené de longues études, leur scolarité s'étant arrêtée au niveau de l'école obligatoire (secondaire I) ou du lycée (secondaire II).

D'autre part, bien que nous puissions observer cette hétérogénéité concernant le niveau de formation des parents, le constat n'est pas identique concernant la profession exercée par les parents, tant en Suisse qu'au Kosovo. En effet, si dans certains cas les parents des jeunes femmes ont exercé une profession au Kosovo, et parfois même hautement qualifiée, la grande majorité des parents des jeunes femmes interrogées étaient sans profession au Kosovo, et sont ouvriers ou sans emploi en Suisse. Seuls le père d'une participante (Eliza) et la mère des sœurs que nous avons interrogées (Ema et Elvana) sont parvenus à exercer en Suisse la profession déjà exercée au Kosovo et pour laquelle ils ont été formés. Nous souhaitons donc discuter ces observations, en ce qu'elles mettent en avant, selon nous, la manière dont les analyses statistiques, mettant en avant un lien de causalité linéaire entre origine sociale et échec ou réussite scolaire, doivent nécessairement être nuancées lorsque le phénomène migratoire rentre en jeu.

5.2.2 Manque de pertinence d'une analyse en termes d'origine socio-culturelle et économique ou comment interroger les évidences ?

La difficulté de définir un profil sociodémographique précis des participantes de notre étude nous conduit donc à présenter nos interprétations quant au manque de significativité de l'explication de l'échec ou la réussite scolaire uniquement par la variable de l'origine socioculturelle.

Tout d'abord, la présentation des aspects migratoires de la population kosovare en Suisse nous a permis de souligner

qu'elle n'est pas homogène. En effet, nous avons pu comprendre que si elle a largement été composée de travailleurs saisonniers, elle s'est vue confrontée à un nouveau groupe composé d'étudiants universitaires, voire d'« élites ». De plus, Burri-Sharani et ses collaborateurs (2010, p. 42) ont souligné que les immigrés kosovars qui ont terminé des études du niveau tertiaire et ont exercé un emploi de ce niveau se voient souvent confrontés à l'exercice d'une profession qui n'est guère liée à leur niveau de compétences, ce qui est confirmé dans plusieurs cas de notre étude (voir en particulier Sara, Herolinda, Arta, Valbona, Donika). En vue des transformations sociales et professionnelles engendrées par la migration, nous constatons que la variable origine socio-économique et culturelle semble donc perdre de son importance et de son présumé pouvoir explicatif. En effet, l'arrivée des jeunes femmes kosovares en Suisse s'inscrit dans la troisième vague migratoire décrite précédemment (chapitre 2.2.1), dans laquelle la diversification du caractère migratoire est renforcée non seulement par la présence de réfugiés politiques mais aussi par les demandes d'asile. Nous pensons donc que la situation de crise économique et le climat de xénophobie qui régnaient en Suisse lors de cette troisième vague ont été susceptibles de renforcer la non reconnaissance des diplômes acquis au Kosovo, et le nivellement vers le bas en ce qui concerne les professions exercées en Suisse. Cela sans compter le fait que la majorité des immigrés ont quitté leur pays jeunes, sans pouvoir se donner le temps de terminer des études entamées. Dans un projet soutenu par le fond national Suisse (FNS) de la recherche scientifique, Klein, Nicolet et Grossen (2000) font des observations semblables. S'intéressant à la trajectoire et l'expérience scolaire d'élèves immigrés, ces auteurs ont interrogé quatorze élèves, dont trois kosovars (1 fille et 2 garçons), âgés de 11 à 13 ans et considérés comme en difficulté scolaire. Klein et ses collaborateurs (2000)

³⁵ Soulignons qu'il s'agit ici des deux sœurs.

soulignent que bien qu'ils aient pu observer que des parents ayant eu une éducation plus poussée que les autres tendent à procurer à leurs enfants une envie de s'investir dans le pays d'accueil et à l'école, leur origine sociale, mesurée uniquement par la profession des parents en Suisse, n'éclaire pas ces mécanismes. Selon eux, le caractère instable de la situation migratoire peut en effet empêcher de « s'élever significativement au niveau social » et ils ajoutent que « dans le cas de la migration il y a souvent un nivellement vers le bas en raison de permis de séjours précaires ne permettant pas d'obtenir n'importe quel emploi, ou encore en raison de l'absence de reconnaissance de certains diplômes étrangers » (Klein et al., 2000, p. 6). Ainsi, il nous semble important de repérer la distinction qu'il faut établir notamment entre héritage culturel et statut socio-économique dans le pays d'accueil. Ceci surtout si nous rappelons l'ancrage important du projet migratoire économique qu'ont eu la majorité des immigrés kosovars, et qui les a souvent conduit à accepter l'exercice de professions moins qualifiées que celles exercées au Kosovo, voire à la nécessité d'abandonner leurs études (cas de Blerta).

Nous affirmons de plus que le manque de connaissances quant au système scolaire kosovar peut conduire à des biais d'informations quant aux conclusions que nous pourrions tirer du nombre important de participantes dont un parent au moins a terminé des études du tertiaire. En effet, le système scolaire kosovar n'est guère sélectif comme celui de la Suisse. Ainsi, lors du secondaire I les élèves ne sont pas divisés en catégories de niveau comme c'est le cas pour la Suisse, et l'accès au degré du secondaire II n'est pas sanctionné par des examens d'entrée³⁶. Ces derniers n'apparaissent qu'à l'entrée du tertiaire, et sont en principe

³⁶Voir par exemple :

<https://rks-gov.net/en-US/Qtytetaret/Edukimi/Pages/ElementaryAndSecondaryEducation.aspx>

passés par tous les étudiants ayant obtenu une maturité gymnasiale.

Si notre étude a porté sur un échantillon minime par rapport à ceux des grandes enquêtes statistiques, et de portée macrosociale, nous pensons cependant qu'elle illustre tout de même bien les limites qui peuvent être rencontrées dans les analyses qui se basent sur des indicateurs précis mais qui ne tiennent pas compte des réalités sociales qui les sous-tendent.

La confrontation à un tel résultat soutient cependant notre argument de mettre en avant le discours des acteurs, des jeunes femmes kosovares en l'occurrence, dans le but de dépasser les limites de telles analyses. Ainsi, bien plus que le fait que les parents aient obtenu un diplôme universitaire ou non, nos résultats nous confortent dans l'idée qu'il est nécessaire de saisir, en passant par le discours des participantes, la manière dont l'investissement scolaire des jeunes femmes dépend ou non de l'héritage culturel transmis par la famille et plus précisément les parents, et de la manière dont elles s'approprient, interrogent, et réinterprètent cet éventuel héritage.

5.2.3 Des aspirations familiales plus ou moins prononcées

Nous l'avons vu, une perspective psycho-sociale et culturelle implique la nécessité de comprendre l'individu en tant que pris dans des relations interpersonnelles. Parmi celles-ci les interactions de l'élève avec son entourage familial sont particulièrement mises en avant dans le cadre des études portant sur les phénomènes de réussite ou d'échec scolaire.

Dans leur étude, Charlot et ses collaborateurs (Charlot et al., 1992) avaient observé dans le discours des élèves les liens qu'ils opèrent entre l'école et la famille. Leurs données

recueillies auprès d'élèves de 6^{ème} à 3^{ème} année³⁷, et dans différents collèges, mettent ainsi en avant les processus qui s'entremêlent lorsqu'il est question de l'histoire familiale des élèves interrogés. Ainsi, derrière l'histoire familiale des élèves, il semble possible de percevoir la construction d'un système de références, au sein duquel l'élève peut trouver des exemples à suivre ou au contraire à éviter (Bautier & Rochex, 1998). La question du rapport de l'élève à son milieu familial pose également celui de la transmission intergénérationnelle et de la manière dont l'élève se positionne dans sa lignée (Rochex, 1998).

Comme dans l'étude de Charlot et ses collègues (1992), nous avons pu observer, dans le discours des participantes, que leurs familles n'ont pas toutes les mêmes attentes et projets scolaires pour leurs enfants. Ainsi, nous avons pu noter que dans certains cas les parents souhaitent clairement que leur fille mène un parcours scolaire qui leur permette d'atteindre la voie des études universitaires, alors que dans d'autres il n'était au contraire pas possible de percevoir une demande aussi marquée.

Nos données nous invitent donc à percevoir deux types de stratégies et demandes familiales : Dix participantes ont fait part de la manière dont l'importance des études est ancrée dans les représentations transmises au sein de la famille, et de l'idée que d'échouer à l'école est inconcevable pour elles. Ceci s'apparente à ce que nous nommerons ici une « forte demande familiale », en écho au terme de « demande familiale » qu'utilisent Charlot et ses collaborateurs (Charlot et al., 1992, pp. 104-105). A l'opposé, quatre participantes soulignent surtout la présence affective et le soutien moral que procurent les parents qui poussent mais ne s'imposent pas. Bien qu'également présente dans ce second cas, la

demande familiale prend d'autres formes. Nous avons donc jugé important de montrer en quoi les stratégies parentales varient selon que les parents imposent ou non une idée de réussite scolaire à leur fille. De plus, il nous a été permis de comprendre que malgré cette distinction quand à la demande familiale, les participantes se rejoignent dans leur manière de se réapproprier et négocier ces demandes afin de suivre un projet de réussite scolaire.

Une demande familiale forte

Bien que nous ayons pu constater que certaines participantes sont issues de familles dont l'origine socioculturelle peut être considérée comme élevée, nos résultats nous encouragent à penser qu'une attention portée à la manière dont les jeunes femmes disent avoir reçu et s'être approprié un certain héritage culturel éclaire davantage sur les mécanismes de transmission de valeurs et représentations de l'école qui sont construites au sein de la famille. En effet, plus de la moitié des jeunes femmes interrogées indiquent que leurs parents les ont poussées à étudier et que depuis toutes petites elles se projetaient dans des études universitaires : « *depuis toute petite y'a qu'une voie qu'est juste et c'est celle de l'Université ((rires)) [...] depuis toute petite e je sais que, c'qui est bien c'est de faire des études* » (Ema). Il semblerait que pour certaines participantes la demande parentale trouve une certaine légitimité dans le passé scolaire de leur parents : « *pour eux c'est quand même très important, surtout si on considère que, ben e, j'ai, mon père est un médecin, ma mère dentiste, ils ont les deux quand même fait des études* » (Eliza). De par leur propre réussite scolaire, les parents sont donc susceptibles de présenter la réussite scolaire comme une norme et exiger que celle-ci soit respectée : « *Alors e, mes parents aussi ont fait des études universitaires. Et ee, pour eux c'est tout à fait normal. Et c'est rien d'exceptionnel*

³⁷ Ce que nous pouvons comprendre, dans le système scolaire Suisse, comme correspondant aux classes s'étendant de la sixième année primaire à la neuvième année du secondaire I.

e. *C'est même un minimum dans la vie donc ee ((rires))* » (Njomza).

Cependant la forte demande familiale se retrouve également chez des participantes dont les parents n'ont pas mené d'études universitaires ou n'ont pas acquis leur diplôme à ce degré. Ainsi, Arta affirme par exemple que ses parents, ayant eux-mêmes échoué dans leurs études, il est extrêmement important pour eux que leurs enfants réussissent : « *Oui. Oui oui. Eee, mes parents eux ils ont étudié les deux. Ma mère elle s'est arrêtée avant l'Université, ett, bon parce qu'elle s'est mariée et tout. Mon père il a continué. Il aa fini, mais il a pas obtenu en fait son, son diplôme. Il a arrêté j'crois [...]. Bon, peu à la fin quoi à peu près. Et donc eux ils ont pas réussi, si on veut, dire ça comme ça dans, dans leurs études. Donc ils ont reposé un peu tous leurs espoirs e de réussite en moi* ». Le discours des participantes nous invite à comprendre qu'au-delà des parents, c'est toute la famille, peu importe qu'il s'agisse de personnes qui ont étudié ou non, qui est susceptible d'inculquer les valeurs de l'école, comme le suggère Herolinda : « *comme les autres gens de ma famille même. Ils sont là "faut aller à l'école, c'est l'avenir etc, tu dois te donner les chances de réussir et tout* ».

Si l'inculcation de la valeur de l'école passe donc surtout par le discours oral, les parents des jeunes femmes qui font part d'une demande familiale forte semblent également opérationnaliser cette demande ; « *forcément eee, tout a été fait aussi en terme de soutien, mais de moyens aussi de leur côté, pour qu'on y arrive* » (Ema). Ainsi, les parents suivent leur enfant de près en ce qui concerne leurs devoirs, et sont prêts à prendre les mesures nécessaires en cas de difficultés scolaires, en songeant par exemple à engager un enseignant de soutien scolaire (Valbona). De plus, bien que les participantes ne considèrent pas que leurs parents se soient imposés dans leur scolarité, elles mettent tout de même en avant la manière dont ils ont toujours veillé à ce que les

devoirs soient faits, par exemple en instaurant des règles et rituels :

« *c'était très logique qu'en rentrant de l'école, d'abord je fasse mes devoirs et qu'après on joue* ». (Elina)

« *Et pi on avait une règle à la maison, c'est on rentre de l'école, on fait les devoirs et après on a le droit d'aller voir nos amis [...]* T : *Et ça c'était surveillé par les parents ?* H : *ah ouais ! Elle [sa mère] était là, à la limite avec le bâton à la main, nan j'rigole mais elle était là elle restait avec nous, dans la cuisine etc. et pis après j'devais faire la dictée à mon frère, pis lui il devait faire la mienne [...]* donc on avait ces petites traditions après l'école » (Herolinda).

C'est aussi en faisant recours au carnet de devoirs et au contact avec les enseignants que les parents des participantes assurent le suivi scolaire, et ce en particulier lors de la scolarité obligatoire :

« *Nos parents savaient où on en était ee, dans notre travail, etc. Connaissaient nos notes et si y'avait quelque chose qui n'était pas top ee, voilà, fallaitt, fallait y remédier* » (Ema).

« *T : [...]* il me semble que t'expliques beaucoup qu'ils t'ont soutenue mais que c'est beaucoup de de ton engagement personnel qu'il est question. Et est-ce qu'à des moments ils sont vraiment intervenus [...] pour savoir si tout va bien ou des choses comme ça ? T : [Ou ils sont restés un peu E : on avait un carnet, donc ils voyaient ? Ils voyaient que j'avais de bonnes notes [...]] Au tout début quand j'avais besoin, par exemple ma prof c'était notre voisine. [...] Donc ils avaient toujours du contact avec elle, dans mes premières années scolaires » (Elina).

Tensions entre aspirations personnelles et aspirations parentales : la période du lycée

Bien que l'investissement des parents dans la scolarité des jeunes femmes interrogées a largement contribué à leur

transmettre un «ethos» scolaire (Bourdieu, 1966), nos résultats nous invitent cependant à penser que les participantes ont parfois ressenti cet investissement comme une forme de pression quant à la réussite scolaire.

La période du lycée semble particulièrement sujette aux tensions entre aspirations parentales et aspirations personnelles. Ainsi, trois participantes (Eliza et Ema, Njomza) présentent le lycée davantage comme une voie imposée par leurs parents qu'un choix personnel. Deux d'entre elles, Ema et Eliza, dont nous avons précédemment pu saisir quelques propos, expliquent que bien que la période du lycée ait été difficile pour elles, elles sont tout de même parvenues à s'investir à l'école pour ne pas contrarier leurs parents. C'est dans les propos d'Eliza que ceci est le plus marqué, celle-ci confirmant cette pression parentale à plusieurs reprises durant l'entretien :

« Eee, au lycée justement y'avait cette pression plus e, oh il faut que je termine ce lycée parce que. Bon déjà j'en avais marre. Et pis, pour mes parents. Là c'était pour mes parents. Enfin, y'avait rien qui m'intéressait. Y'avait vraiment rien qui m'intéressait e, j, j'étais pas motivée, pas du tout. Eee, et là y'avait plus la pression de mes parents »

« [...] T : Mhm. Très bien. Et puis est-ce que t'as l'impression que, que les choix que tu faisais concernant ta scolarité ils étaient faits de manière libre, ou on t'a quand même imposé des choses e ? E : M. Ben le lycée. Comme je te disais tout à l'heure e »

« [...] T : est-ce que t'as songé à abandonner, des fois ? [...] E : Au lycée oui, plein de fois. Justement parce que e, pf, j'étais juste fatiguée ((souple)). Y'avait juste un, cette fatigue là. J'avais l'impression que je sais pas, que ça servait à rien e. [...] j'étais là ouais la, enfin c'est trop loin e, je vais jamais finir. [...] Et là si je me suis accrochée c'est justement à cause de mes parents. [...] T : Donc est-ce que c'est surtout eux qui t'ont motivée à reprendre [...] à continuer quand

même à te battre ou de de continuer le gymnase. E : Mouais, me battre, survivre je dirais, honnêtement ((rires)). [...] C'était pas vraiment enfin je faisais, j'essayais de faire des efforts mais [...] je comprenais que je donnais pas le maximum tu vois ? Et eee, oui c'était un peu. Enfin, là plus que, c'était plutôt la peur de mes parents. [...] à l'époque c'était genre oh non j'peux pas, j'peux arrêter le, ça va être impossible. Enfin c'était juste impossible. Enfin ct, j'aurais bien aimé, dans un monde imaginaire, mais dans la vraie vie c'était juste pas possible. C'était quelque chose e. Ben tu pouvais pas envisager. C'était simplement ça ».

Ce sentiment d'imposition de la part des parents a semble-t-il laissé des traces dans le dialogue d'Eliza avec ses parents :
« T : Mhm. D'accord. Et quelle place occupe l'école dans tes relations sociales ? Alors en famille d'abord [...] E : Ben, avec ma famille on a pas un énorme dialogue puisque, e, bon ben c'est toujours du à cette période là du lycée où je, j'avais pas envie de parler e et tout e ».

Des parents qui soutiennent mais ne s'imposent pas

A l'inverse des participantes qui qualifient leurs parents d'« exigeants » (Ema) en ce qui concerne leur scolarité, d'autres soulignent la présence et le soutien affectifs de leurs parents, qui bien qu'accordant de l'importance à la scolarité de leur fille, n'exigent pas d'elles qu'elles mènent de longues études :
« T : Et puis pour ces objectifs, est-ce que tu as l'impression que ta famille ou tes parents plus précisément ils en avaient aussi par rapport à l'école, et puis est-ce que c'était en concordance avec les tiens ou pas du tout ? S : En fait ma famille m'a toujours soutenue et suivie. Et voilà. Fin je suis très très libre, je trouve. J'ai beaucoup de dialogue avec mes parents [...] j'ai toujours le soutien de mes parents, ils me disent quoi que je, quoi que je décide de faire ils seront toujours là » (Sara). Ce type de relation établie avec les parents, et en lien avec le parcours scolaire, contraste avec

celui établi par des participantes dont les parents ont une très forte demande.

Ici, les parents soutiennent la mobilisation sur l'école de leur fille, mais ne s'attendent pas nécessairement à ce qu'elles poursuivent de longues études. Ainsi, Besiana raconte que ses parents accordaient uniquement de l'importance au fait qu'elle ne redouble pas, mais les exigences des parents n'étaient pas davantage marquées en ce qui concerne l'école : « *Et e t'as l'impression que ta famille elle avait aussi des objectifs bien fixés par rapport à ta scolarité ou bien ? B : Ben c'était que je passe toutes les années donc e que je redouble pas. [...] Mais e, ils m'ont jamais dit tu [...] tu feras cette école et pas une autre sinon on te parle pas, ou bien non j'ai jamais eu cette pression* ».

La réussite scolaire semble donc s'insérer, au fil du temps, dans le projet à la fois personnel et familial, mais elle n'est jamais transmise et appropriée en tant qu'imposition : « *Mais c'est vrai que quand j'ai été admise au gymnase mon papa il était content, il s'est dit ah ben c'est bien, elle va faire des études et tout. Mais e j'ai pas vraiment eu une pression, un truc comme ça, je me suis jamais vraiment sentie e, j'ai jamais eu peur d'aller à l'école ou quelque chose parce que je vais pas réussir quelque part* » (Besiana) ; « *Enfin en général [dans sa famille] c'est p c'était important en fait. Les études ssi on avait la possibilité de les faire, ben pourquoi pas* » (Eljesa).

Tout comme les parents des jeunes femmes qui connaissent une forte demande familiale, les parents des participantes de ce second cas tendent eux aussi à assurer un suivi scolaire, par exemple en surveillant le carnet de devoirs ou en assistant aux séances que l'école réserve aux parents. Cependant, les participantes nous laisse entendre qu'elles ne le ressentent pas pour autant comme un surinvestissement de la part de leur parents dans leur scolarité : « *Comme j'ai dit, ils m'ont toujours encouragée, ils m'ont suivie, ils m'ont*

aidée, mais ils ont jamais été intrusifs et pis ils ont en jamais fait trop [...]. Donc e quand y'avait les réunions de parents, les trucs comme ça, habituels, ben ils allaient hein forcément, donc ils étaient toujours e, très au courant, intéressés, les bulletins, les choses e, les notes e enfin (.) mais e. Jamais, ils en ont jamais fait trop quoi » (Dona).

Dans certains cas, les participantes déplorent tout de même le manque d'exigences et d'imposition des parents :

« *Parce que, ff, ben ils savaient que le lycée c'était assez ee. Fin que ça demandait quand même beaucoup de travail, pis ils étaient là ee, t'es sûre ? ((rires)) t'es sûre que tu veux faire le lycée ? Pis moi ben moi j'étais sûre. [...] Enfin je sais que moi, ben déjà moi je doutais, pis eux benn eux ils savaient pas tellement. Ils m'disaient e been, enfin, c'qui y'a, c'est qu'ils m'ont tout l'temps laissé le choix en fait. J'ai tout l'temps pu choisir. Ils m'ont jamais dit fais ça. Ils m'ont même pas proposé. Ils m'ont vraiment, ils ont vraiment attendu que j'fasse moi mon propre choix pis ptetre qu'après ils ont donné ee, leur idée mais ee, s ils m'ont jamais vraiment influencée en fait, dans leurs choix. [...] Ils s'faisaient à l'idée d'c'que je choisissais moi en fait, [...] Une fois que j'avais choisi ça ben eux ii, ils l'acceptaient [...] Donc e, non, s, y'avait pas cet aspect de, enfin de me pousser, non. [...] Même, ptetre des fois, j'aurais peut-être voulu qu'on m'dise un ptit peu. Quand e j'hésitais. [...] mes parents c'qu'ils me disaient c'est, de peur de m'influencer justement, ils m'disaient mais f prends vraiment c'que tu veux, pis c'qui t'plait. Et pis ptetre que des fois ben j'aurais ptetre même attendu qu'ils qu'ils m'disent un pt, qu'ils m'donnent un peu plus en fait, leur avis que de trop m'laisser e, toute seule, e, ouais faire le choix toute seule* ».

5.2.4 Négociations familiales : enjeux des expériences scolaires des parents et transmissions culturelles

Jusqu'ici nous avons donc pu comprendre que le fait d'aller à l'école, d'y réussir, n'était pas indépendant des pratiques

familiales et des aspirations exprimées par les parents. Cependant, pour comprendre quelles significations de l'école sont véhiculées dans les familles des jeunes femmes interrogées, et quelle appropriation elles ont en fait pour que l'école prenne un sens personnel et particulier, l'analyse a permis de saisir que les parents transmettent à leurs filles des expériences scolaires passées mais aussi leurs représentations quant aux exigences scolaires. Nous verrons que celles-ci sont à la fois sources de tensions et d'aide pour négocier la demande parentale et pouvoir ainsi investir à la fois leur présence en Suisse et l'école.

- **Des conditions de vie et d'études difficiles**

La grande majorité des participantes semble s'accorder sur un fait : la réussite scolaire leur permet de montrer une certaine reconnaissance envers les sacrifices faits par les parents qui ont immigré.

Le fait que les parents évoquent leur condition de vie, mais surtout d'étudiant au Kosovo semble permettre aux participantes de trouver une cohérence dans la forte demande familiale ;

« Mais e, mais sinon non, enfin c (.) en tout cas elle e, elle nous a toujours raconté que, qu'elle [la mère d'Eliza] prenait ça très sérieusement. Eee d'ailleurs ben je pense qu'elle aussi elle avait un p, un peu une pression e à cause de ses parents mais (.) mais j'sais pas c'est implicite ou explicite dans le, enfin, parce que de toute manière elle a perdu son père quand elle était jeune. Donc du coup y'avait que sa mère qui s'occupait d'eux. D'elle, et de, de, de ses e, de ses trois frères e. Et e, et pis du coup ben je pense que, pour disons ça, pour l'honorer, elle voulait quand même réussir à l'école e, la rendre e fière e, e lui faciliter les choses e, donc e je pense qu'elle avait cette pression là aussi » [...] Ben je suis contente de les rendre fiers de quelque chose aussi. Je me rappelle quand j, j'ai du venir ici pour m'inscrire. Ma mère

elle était toute contente "ah j'ai attendu ce moment, depuis toujours" ((rires)). Y'a que des sentiments positifs (Eliza).

Au-delà du fait de s'inscrire dans une lignée de parents et enfants qui réussissent, c'est surtout l'expérience migratoire des parents qui procure aux participantes l'envie de réussir scolairement. Elles semblent, par conséquent, percevoir leur réussite scolaire comme un signe de reconnaissance envers leurs parents, pour tous les efforts qu'ils ont investis dans la scolarité de leur fille. Que ce soit d'un point de vue matériel, financier, ou affectif, les parents mettent en effet tout en œuvre pour que leur fille s'investisse à l'école. Deux éléments semblent donc permettre aux participantes de s'approprier et réinterpréter la demande familiale ; le fait de saisir les opportunités scolaires, sociales, et professionnelles qu'offre la Suisse, et ainsi dépasser les obstacles rencontrés par les parents à cet égard, et celui de réparer les blessures laissées par la rupture avec le pays d'origine. Le discours de Dona permet d'illustrer le fait qu'au-delà des processus de dévalorisation des diplômes et des acquis professionnels rencontrés par les parents, la rupture occasionnée par le phénomène migratoire est également un élément mobilisateur :

[Pour ses parents], d'avoir des enfants qu'arrivent à aller au degré e le plus haut au niveau scolaire, au niveau universitaire, c'est une fierté et pis ça permet de se dire ben voilà, vous l'avez pas fait pour rien ! Vous avez pas quitté votre pays, votre famille, votre cercle, pour rien du tout. Parce qu'il faut savoir que eux ee, enfin j'pense que pour la majorité des familles albanaises, s'ils ont, ou bien les familles d'étrangers en général (.) quitter son pays pis migrer vers un autre pays c'est pas forcément ee. Y'a pas que le positif y'a tout ce qu'il y a comme négatif. C'est ee (.) on change de pays. Un déracinement, un deuil par rapport à la famille par rapport à la culture, et pis, pis si ils font tout ça je pense qu'ils ont toujours un peu dans l'esprit bon on le fait pour nos

enfants parce que pour le, leur amener un avenir meilleur. Donc ee, ben par rapport à eux aussi c'est un peu une sorte de récompense.

- **Le respect des parents comme valeur de la culture kosovare**

Ajoutons que c'est également dans les traditions tirées de la culture kosovare que les jeunes femmes semblent trouver des significations qui leur permettent de négocier les différentes formes de demande familiale. En effet, certaines participantes évoquent clairement le fait qu'elles viennent d'une culture où le respect des parents est une valeur centrale, et ce d'autant plus lorsque l'on est une fille. Les récits des mères qui ont rencontré des conditions de vie difficiles et ont parfois été privées d'études semblent être réappropriés par les jeunes femmes qui accordent dès lors de l'importance au respect des parents.

« Bon je pense que c'est un peu, on est un peu un peuple, ouais c'est vrai un peu on fait beaucoup les choses aussi un peu pour la fierté hein. Voilà ((rires de T & D)). La fierté des parents qu'ont du e, qu'ont du tout abandonner pour e, j'pense que, inconsciemment on l'a en nous. On s'en fout pas ! On va pas dire je m'en fous mes parents e, moi j'ai ma vie e, donc on est pas, voilà donc on est un peu très e famille très e famille, très (.) vers les valeurs sûres, l'école, les choses comme [...] la profession, les choses stables, sûres» (Dona).

« Donc e, voilà après je pense que pour ça j'ai été e, enfin même mes amis le disent, c'est que j'ai toujours été une personne beaucoup plus carrée et beaucoup plus e respectueuse. Et ça je pense que ça vient de la culture. Parce que mine de rien dans la, dans notre culture e, les enfants ils restent très. Enfin ils font. Après je sais pas, je sais pas comment ça se passe parce que y'en a, parce que chez les hommes c'est peut-être différent aussi, parce que j'pense que les femmes on est quand même vachement plus

e, plus, ee comment dire, à rester dans le cercle familial, et pis à essayer de pas décevoir justement ee, notre famille. Donc du coup et bah e, je sais pas comment dire, ee, on est, moi j'avais justement pas envie de décevoir mes parents » (Elvana).

5.2.5 Des négociations difficiles : discours ambivalents et inadaptés en Suisse

Une culture du travail

Nous avons pu observer que les jeunes femmes dont les parents ont mené des études sont également celles qui doivent faire face à une forte demande familiale. Or, il apparaît intéressant de noter que ce sont justement dans ces cas qu'elles ont le plus souvent fait part des sources de tension dans leur rapport avec leurs parents. Ainsi, Ema raconte que durant la période du lycée, elle s'est vue confrontée à un « choc » culturel en raison des priorités que ses parents mettaient sur l'école, alors qu'elle, adolescente, en avait d'autres :

« T : Très bien. Et puis e, aussi la période en fait du lycée où tu dis que tu t'es rebellée en fait, qu'est-ce que t'entends par te rebeller et pis contre quoi en fait, tu te rebellais ? E : Alors. Eem. [Reb T : C'était quoi] les raisons qui t'y poussait ? E : Je dirais, honnêtement mes parents. ((rires)). La scolarité a été toujours super importante pour eux. Et ee, ça c'est toujours j, relativement bien passé. Par contre c'est vrai aussi que justement j'arrivais à l'adolescence. Ee j'pense que c'est pas nouveau que de parler de choc culturel aussi à ce moment là parce que je, je, j'ai eu aussi, dans dans mes amis, dans mes proches, je suis surtout entourée de personnes suisses en fait. J'ai très peu ee, enfin oui des étrangers il y en a aussi, mais e, typiquement, peu de personnes d'origine albanaise ou kosovare, etc. Et, e, forcément y'a une différence de culture. Etant petite je la

remarquais moins parce que voilà on est chacun e, dans sa famille on est bien. Et pis en grandissant, on remarque que y'a des choses qui sont différentes de nos amis. Par exemple en t, en plus en étant une fille ee, je crois que j'peux pas cacher ça, c'était plus compliqué par exemple e pour sortir. Je suis en plus l'aînée donc y'avait personne qui avait tracé la route. Eem, pour demander de sortir avec les copains copines c'était plus difficile e, avoir un copain e c'était impossible, à l'époque. Ee, voilà, mes parents avaient aussi leurs idées e, reçues là-dessus. Moi j'avais les miennes, et on était en contradiction totale ».

Le terme d' « adolescence » employé par la jeune femme reflète en effet bien ce moment de crise que soulève Erikson (1968/1992) : alors qu'elle avait des repères familiaux stables et auxquelles elle pouvait facilement s'identifier, notamment en s'accordant avec ses parents quant à l'importance de l'école, Ema paraît interroger ces repères en raison de son insertion dans des groupes de pairs qui semblent partager d'autres normes. Ceci n'est pas anodin à souligner si l'on pense à l'une des questions qui nous préoccupe dans ce travail : est-ce que c'est l'origine sociale ou culturelle qui explique une faible mobilisation scolaire ? Ici il apparaît que le second argument l'emporte, dans la mesure où Ema semble concevoir que les camarades suisses, à qui elle s'identifie, sont autorisés à sortir, autorisation dont elle, en tant que fille kosovare, est privée. Cependant, le récit de la jeune femme nous invite à penser que sa démobilité scolaire était non seulement due à ce « choc culturel », qu'elle lie en particulier aux différences de normes concernant les sorties entre amis, mais au fait qu'elle ne soit pas autorisée à se démobilité sur l'école, le travail scolaire étant une sorte de norme au sein de sa famille. Ainsi, Ema relate d'autres sources de tensions liées à sa façon de travailler qui n'était pas du goût de ses parents :

Après, ils accordaient quand même de l'importance [...] alors, c'est là où on s'entendait pas toujours parce qu'ils sont quand même un peu vieille école. C'est à dire que pour eux, apprendre ça veut dire passer dessus, chaque jour des heures et des heures à lire ee, ses notes e, ses bouquins, ses machins. Parce que, c'est ce qu'ils ont fait. Quand ils étaient à l'Université, pis pour eux tout passait par li, lire. Et e, chose pour lesquelles je suis pas forcément toujours d'accord. J pense que, le système a aussi évolué. C qui fait que j, je travaillais pas forcément tous les jours mais e, j réussissais pas pour autant moins bien qu'eux. T : Et ca ils faisaient souvent de faire appel à leur [expérience ? E : Ah oui] ah, c'était tout l temps des anecdotes du genre ee ((rires de T)), moi j'me souviens, quand j'étais étudiant, mais, j'en oubliais presque de manger, mais évidemment.

Cette idée de l'importance du travail passe par des représentations du mode de vie et du travail scolaire, comme nous venons de le voir avec Ema, mais aussi par certaines représentations du parcours scolaire comme nécessitant d'être mené d'une traite. En effet, les récits des participantes nous invitent à penser qu'à l'idée prégnante chez leurs parents d'une réussite scolaire grâce au travail et efforts fournis, s'ajoute une dimension temporelle ; la réussite scolaire est liée à une scolarité sans redoublements, et par conséquent aucune année ne doit être « perdue ». Le redoublement semble associé, pour les parents, à un manque d'investissement et de travail fourni par leur fille. Ils ne semblent donc pas concevoir qu'au contraire, le redoublement peut être utilisé par leur fille en tant que stratégie pour atteindre une orientation scolaire souhaitée. Herolinda raconte ainsi qu'alors qu'elle avait les notes pour être orientée en voie à exigences élevées suite à la cinquième année d'école primaire, ses enseignants ont refusé de l'orienter vers cette voie. Malheureusement, elle n'a pas non plus bénéficié du soutien de ses parents lors de cette phase d'orientation : « H : c'était en 5^{ème} la séparation, et

puis en 6^{ème} ils ont dit « ouais comme ça on peut voir comment ça se passe et éventuellement en 7^{ème} elle peut passer directement en pré gym si elle a des bonnes notes ». Mais alors moi j'avais des encore meilleures notes en 6^{ème} mais ils étaient là « nan mais on peut pas, on peut pas faire passer les gens comme ça en pré gym et tout, si elle veut aller en pré gym faut redoubler » puis mes parents ils étaient là « nan mais ». [...] C'était pas stipulé dans le règlement que t'as pas le droit de faire passer un élève qui est en générale en 6^{ème} le faire passer en pré gymnasiale en 7^{ème} ils [les enseignants] avaient dit ça juste comme ça en fait. Et puis euh, donc du coup après mes parents ils étaient trop dégoutés puis ils voulaient pas que j'redouble, tu vois chez nous « ka ngel » [elle a redoublé]³⁸ pi ils ont dit « bon ben tu continues comme ça pi tu fais de ton mieux, pi toute façon tu sais pas encore ce que tu veux faire de ta vie donc euh.. pi t'as le temps de réfléchir ». Il est intéressant de noter l'ambiguïté dans le discours des parents entre l'envie de voir leur fille poursuivre un parcours scolaire menant à de longues études, et leur difficulté à accepter que celle-ci puisse opter pour l'option du redoublement afin d'être orientée vers une filière à exigences élevées. De plus, les parents semblent être restés relativement passifs face à la décision des enseignants de ne pas orienter Herolinda dans une filière à hautes exigences, considérant que ceux-ci sont compétents et que leurs choix sont justifiés, et que leur fille n'a pas assez travaillé : « et puis euh là tu vois pour eux c'était clairement ma faute et puis que c'était pas du tout la faute des profs alors que y avait 4 autres élèves qui avaient moins, des moins bonnes notes que moi et qu'ils les ont laissé passer en pré gym mais ils étaient là [...] « ouais mais c'est pas la faute des profs [...] Eux ils savent mieux que toi, maintenant c'est à

³⁸ Soulignons qu'en suivant une traduction littérale, il faudrait considérer le mot « ngel » comme rester, ne pas connaître de mouvement ou d'évolution, ce qui dans le contexte dans lequel l'exprime Herolinda n'est pas anodin à soulever.

toi de travailler si tu veux avoir ce que tu veux et tout ». Donc eux ils étaient vraiment du côté des profs et contre moi quoi ».

Il est intéressant de noter ici qu'à des niveaux très micro, et bien que les parents puissent être formés comme c'est le cas des parents de cette jeune femme, nous pouvons tout de même concevoir une pertinence des arguments proposés par Becker, Jäpel et Beck (2011) concernant les conséquences que peut avoir le manque d'intervention de la part des parents lors des phases décisives d'orientation. En effet, dans le cas de cette participante le fait de ne pas avoir été orientée dans les voies qui lui permettaient d'obtenir une maturité fédérale l'autorisant à rentrer sans examens à l'Université lui a valu de fréquenter une école privée dont elle a jugé les frais considérables.

Une culture « terre à terre »

Enfin, plusieurs participantes ont évoqué l'idée qu'une des normes sociales partagée au sein de la culture kosovare est une conception ou vision de la vie très « terre-à-terre », encourageant ses membres à se baser sur des valeurs sûres comme la famille, le travail : « C'était pas mes parents qui m'auraient dit ben écoutes e va faire un voyage, faire le tour du monde, épanouis toi e ((rires de T)) [...] du coup e j'pense que c'est un peu ce genre de choses là qu'ont fait que tu privilégies un peu le chemin qu'est le plus e (.). Le plus sûr hein [...] On prend pas beaucoup beaucoup de risques » (Dona). Il est intéressant de noter que dans le cas de Flora, décrit plus haut, cette norme semble effectivement être connue par la jeune femme mais qu'elle ne l'intériorise pas, ses parents lui ayant transmis d'autres valeurs : « en deuxième année du collège [...] je suis partie aux Etats-Unis, trois mois. Et donc là j'avais, seize ans, je voulais j'ai j'étais en train de faire mes dix-sept ans, et quand je suis partie trois

mois aux Etats-Unis, toute seule [...] c'est vrai que, après ee, certaines familles albanaises ont trouvé ça très e, osé ».

Ces constats semblent corroborer les résultats obtenus par les chercheurs qui ont tenté de saisir certains modèles culturels avec lesquels les élèves immigrés semblent aborder leur scolarisation et leur investissement dans des tâches scolaires (Martinez & Costalat-Founeau, 2005 ; Williams et al., 2009). En effet, il semblerait que derrière cette idée de « culture terre-à-terre » et culture du travail, les parents transmettent à leur fille l'importance des efforts à fournir pour réussir, et celle de se montrer « volontaire » et battante. Il apparaît dès lors intéressant de constater que les jeunes femmes maghrébines interrogées dans l'étude de Martinez et Costalat-Founeau (2005) ont largement fait part de leur « volontarisme » dans l'interprétation et l'explication qu'elles confèrent à leur réussite scolaire.

Jusqu'ici il est permis de constater que les jeunes femmes ont vécu leur expérience scolaire de manière personnelle, en construisant leur rapport au savoir, à l'école, et a fortiori à la société suisse en lien avec leur histoire familiale. Nous allons maintenant nous pencher sur les résultats obtenus concernant les ressources dont ont pu bénéficier les participantes, et celles qu'elles ont mobilisées.

5.3 Ressources

Les résultats précédemment développés reflètent la manière dont le parcours scolaire des jeunes femmes interrogées est loin d'être un long fleuve tranquille. En effet, nous avons pu repérer qu'elles ont du faire face à une série de difficultés portant entre autres sur les contradictions ressenties entre milieu familial et milieu scolaire, sur les stéréotypes véhiculés au sein de la société suisse à l'encontre des immigrés kosovars, sur la discrimination de la part des enseignants et des élèves, en bref toute une série d'éléments déstabilisants et pour lesquels elles ont sans doute été amenées à puiser et

mobiliser des ressources. Nous en avons saisies plusieurs : des ressources institutionnelles, des ressources sociales, des ressources symboliques. Nous avons distingué ces différents types de ressources en fonction des usages intentionnels ou non des participantes, de leur dimension symbolique, et de leur lien avec l'investissement scolaire des jeunes femmes.

5.3.1 Ressources institutionnelles

Bien que la notion de ressources soit associée à des éléments sociaux comprenant des institutions (Zittoun, 2005, pp. 49-50 ; 2006), nous avons ici distingué les ressources institutionnelles des ressources sociales, dans la mesure où certaines structures institutionnelles ont servi de ressources aux participantes, mais n'ont pas été utilisées intentionnellement par celles-ci. Il s'agit en effet davantage d'éléments dont elles pensent avoir pu tirer des bénéfices quant à la construction d'un projet scolaire. Dans la mesure où ces structures ont pour but explicite de faciliter la transition pays d'origine – pays d'accueil, et l'intégration scolaire, nous pensons qu'elles contiennent un peu moins le caractère subjectif et original des autres ressources sociales que mobilisent les participantes. Nous ne les incluons donc pas dans la catégorie « ressources sociales » comme proposé par Zittoun (2005, p. 49).

Ce que nous nommons donc ici « ressources institutionnelles » sert à décrire des structures scolaires régies par des règles institutionnelles qui semblent favoriser les processus d'apprentissage et l'investissement scolaire des jeunes femmes interrogées. Parce qu'elles semblent représenter des lieux assez sûrs pour permettre aux jeunes femmes kosovares de gérer les conflits potentiels générés par la migration, et de développer un projet scolaire dans le pays d'accueil, ces structures sont donc considérées comme des « ressources ».

Nous avons pu en distinguer trois ; certaines participantes ont fréquenté l'« école albanaise », plusieurs ont été insérées dans des structures scolaires d'accueil suite à leur arrivée en Suisse, et enfin deux participantes ont fréquenté des structures d'aide aux devoirs qui étaient proposées au sein de leur école.

Nous précisons que l'analyse nous a permis de venir à ce constat uniquement parce que nous ne nous sommes pas bornée à une analyse partant uniquement de catégories préétablies, mais avons exploré la richesse des données en prêtant attention aux éléments qui peuvent paraître « surprenants »³⁹. De plus ce type de ressource nous permet de ne pas perdre de vue les liens que nous explorons entre l'inscription des jeunes femmes kosovares dans un milieu social et familial, et la manière dont se dessine leur trajectoire scolaire individuelle. Nous développons donc ici ces résultats en les mettant systématiquement en discussion avec les travaux empiriques qui en débattent.

Ecoles de langue et culture albanaise

Nous ne savons pas si toutes les participantes ont fréquenté ou non l'école albanaise, car seules cinq d'entre elles nous l'ont indiqué d'elles-mêmes, cette question n'ayant pas été soulevée de notre part. Cependant, parmi quatre participantes qui l'évoquent, souvent au détour d'une question (« *ça j'ai oublié de te dire* » (Sara) ; « *j'ai oublié d'en parler* » (Dona)), l'école albanaise est perçue positivement et semble occuper différentes fonctions susceptibles d'avoir favorisé leur investissement scolaire.

Nous avons en effet pu observer que pour trois des participantes la fréquentation de l'école albanaise s'inscrit

dans le désir des parents de transmettre et maintenir un héritage linguistique et culturel, désir qui semble renforcé en contexte migratoire comme le relèvent les extraits suivants : « *Ouais. C'était important quand même pour mes parents qu'on garde la langue, avec eux je parle aussi albanais* » (Sara) ; « *j'étais petite mais j pense j'ai fait en tout cas, trois quatre ans, j pense quelque chose comme ça. Pis c'est de là que du coup j'sais bien écrire en albanais pis parler. Donc euh ça ils voulaient mes parents, ils voulaient vraiment pas qu'on oublie la langue* » (Albana) ; « *Ben c'qui y'a c'est que, quand e je suis venue ici j'ai fait l'école albanaise aussi. Pour pas ee, ben parce qu'ils voulaient pas que j'oublie non plus. Pis moi ben f ça m'intéressais aussi dee, faire* » (Eljesa).

Non seulement la fréquentation de l'école albanaise semble donc représenter un moyen pour les jeunes femmes de se projeter dans les aspirations de leurs parents sans pour autant s'y sentir contraintes (« *on y était bien* » (Sara)), mais de plus, il semblerait que dans certains cas celle-ci permet de développer une perception positive des capacités intellectuelles des parents qui parviennent, dans ce cas, à aider concrètement aux devoirs. Ainsi, Eljesa nous montre une opposition entre l'incapacité de ses parents d'aider aux devoirs pour ce qui est de l'école « suisse », et l'aide concrète que les parents lui apportent pour ce qui est du ressort de l'école albanaise : « *T : Et puis est-ce qu'ils t'aidaient des fois aux devoirs ou? [Ou ils les surveillaient ? E : Alors e, non]. Ben c'qui y'a c'est que, quand e je suis venue ici j'ai fait l'école albanaise aussi. [...] J'avais plus de difficultés là que en français. Alors ben là ils m'aidaient par exemple, ouais. Quand on faisait l'histoire ou d'autres choses, ils m'aidaient là mais ee, c'qui est français ben, non l'école e, non ils m'ont pas. Du côté concret de m'aider à faire les devoirs ss, non. Parce qu'ils avaient pas ju ju (.) ils avaient juste pas les capacités* ».

³⁹ La grille d'entretien permet d'observer les ressources que nous nous attendions à voir apparaître lors des entretiens et sur lesquels nous souhaitions insister ; la question des institutions n'y apparaît pas !

De même, Albana semble avoir mieux compris, grâce à la fréquentation de l'école albanaise, les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants telles que ses parents ont pu les connaître. Nous pouvons supposer que cette compréhension est susceptible de permettre à Albana à la fois de valoriser l'expérience scolaire de ses parents, en y reconnaissant les apports et limites, et de rendre son expérience scolaire particulière et différente. Au-delà du lien entre l'expérience scolaire de ses parents et la sienne, l'école albanaise semble rapprocher deux univers différents ; le Kosovo et les éventuelles pratiques éducatives développées au sein de son système scolaire, et la Suisse, pays d'accueil dans lequel ces pratiques sont régies par d'autres règles et normes. Ainsi, il nous semble important de préciser que bien qu'Albana ait grandi en Suisse, sachant qu'elle y est venue lorsqu'elle était âgée de trois mois, la culture kosovare ne lui est pas étrangère pour autant. L'école albanaise, en tant que régie par des normes et règles implicites qui semblent davantage liées à celles adoptées dans la culture scolaire kosovare, offre semble-t-il un espace pour explorer la réalité scolaire des jeunes du Kosovo, et permet ainsi de s'investir dans un présent qui ouvre sur des opportunités pour l'avenir. Opportunités qu'il est par ailleurs important de saisir et de valoriser, « par respect » pour les jeunes Kosovars : « A : *Pis sinon j'sais que yy a eu aussi en... c'était important pour eux le respect par rapport aux étudiants comment c'est.. enfin là bas chez nous c'était vraiment différent. Donc euh ...ça aussi c'était un important T : par rapport à ? qu'est-ce que t'entends ? A : typiquement aussi, j'ai fait l'école albanaise un moment le samedi j'avais, pis là c'était vraiment différent par exemple. La prof elle arrivait, fallait qu'on aie les ongles sur la table, qu'elle regarde si on avait pas de vernis à ongles des trucs qu'on a pas dans l'école eeeuh (.) enfin en suisse ! Vraiment pas. Pis aussi ça ils m'expliquaient, comment c'était là-bas enfin ouais, c'était totalement différent ».*

A un niveau différent, l'école albanaise peut s'avérer être une ressource lorsqu'une attention est portée sur le fait que l'enseignant qui dispense les cours est également albanophone et est donc susceptible de connaître les enjeux de la vie de migrant en Suisse et en particulier de ce qui a trait à la scolarité. Ainsi, Dona raconte qu'elle a développé, au sein de l'école albanaise qu'elle a fréquenté durant neuf ans, des rapports privilégiés avec son enseignante, qui est devenue une « ressource sociale » (Zittoun, 2006) qu'elle a su mobiliser pour mieux appréhender le système scolaire suisse : « D : [...] *Et pis aussi peut-être e ma prof d'école albanaise en fait. J'ai oublié d'en parler. Parce que elle a e, j'ai eu un très bon rapport avec elle, j'ai fait neuf ans à l'école albanaise donc c'est les cours e, j'sais pas ce que ça fait mais les cours e comment on appelle ça e ? Annexes, à l'école. Une ou deux fois par semaine. [...] Pis voilà pis j'ai eu vraiment un très très bon rapport avec elle. Et pis e mes parents s'entendaient bien donc e elle et pis son mari ont toujours e encouragée, m'ont toujours encouragée, je me suis toujours tournée vers eux si j'avais des questions, parce qu'ils avaient des grands enfants qu'étaient dans des universités aussi [...] donc ils connaissaient un petit peu le système ».*

Dans les analyses que nous proposons ci-dessus, il ressort de l'école albanaise une image positive. Il semble en effet qu'elle offre aux participantes, malgré la proximité des règles et implicites sensées régir les institutions scolaires, la possibilité d'explorer des réalités semblables à celles qu'ont pu vivre leurs parents, et susceptible d'être encore actuelles dans le présent des jeunes du Kosovo.

Dans sa recherche menée auprès des jeunes Italiens de deuxième génération, Cesari Lusso (2001) relève, dans les récits de certains de ces jeunes, des avis partagés concernant ce type de structure, en l'occurrence les « cours de langue et culture italienne ». Si les cours d'italien

semblent intéressants et utiles pour certains, pour d'autres ils paraissent « ennuyeux » (Cesari Lusso, 2001, p. 253). S'ajoute à cela les réflexions préliminaires qui avaient été menées suite à la création des premières classes de langue et culture italienne et les aspects négatifs qui en découlent en termes d'intégration sociale (Stricker, 1989). Nos résultats ne vont donc pas exactement dans cette direction puisque nous n'avons observé aucune remarque négative dans les expériences relatées par les quatre participantes.

L'école albanaise a moins été ici discutée en termes de connaissances et savoirs linguistiques qu'en termes de motivations parentales et expérimentations de réalités scolaires différentes. Dans sa contribution au travail de Schader (2006) qui porte sur les enfants et jeunes de langue albanaise en Suisse⁴⁰, Andrea Haenni Hoti souligne le manque d'études qui interrogent le rôle de la fréquentation des élèves de migrants d'écoles où les cours sont dispensés dans leur langue maternelle, tant quant à l'acquisition de la langue – première et seconde – qu'au succès ou à l'échec scolaire. L'analyse quantitative d'une étude menée en Suisse allemande auprès d'élèves albanophones (N = 1084 élèves de 5 à 10^{ème} année) permet à Haenni Hoti d'observer, sur un échantillon beaucoup plus étendu que le nôtre plusieurs constats concernant le rôle de l'école de langue et culture albanaise sur la scolarité des élèves interrogés. D'une part, il en ressort que les élèves qui fréquentent de telles structures ont une évaluation positive d'eux-mêmes quant à leur scolarité, et qu'il en va de même concernant le jugement de l'enseignant à leur égard. De plus, l'auteure parvient à observer une influence considérable sur les résultats finaux (les notes) en allemand selon que les élèves fréquentent ou non une école albanaise. Les élèves qui fréquentent ces écoles ont davantage des notes élevées que les élèves qui

ne les fréquentent pas (Haenni-Hoti, 2006, p. 82). Or, l'auteure constate et interroge un éventuel biais dans ces affirmations ; en effet, les élèves qui fréquentent ces écoles sont issus de familles dont le niveau de formation est élevé - et possèdent donc davantage de ressources pour s'investir dans les activités scolaires - et il s'agit généralement de filles. Si au secondaire I l'influence de la fréquentation de l'école albanaise ne joue pas de rôle particulier dans le niveau de connaissances de la langue allemande que l'élève s'attribue à lui-même, elle joue un rôle dans le jugement favorable de l'enseignant envers l'élève. Sans conclure pour autant à une relation de causalité linéaire, l'auteure perçoit un lien entre la fréquentation de l'école albanaise et l'orientation au secondaire I. Surtout chez les filles, la fréquentation de l'école albanaise joue un rôle favorable à la fréquentation des filières à exigences élevées. Notre étude n'étant pas de nature quantitative il n'est pas possible d'établir des liens précis avec cette étude mais il est important d'ouvrir la réflexion quant aux apports de telles structures pour la scolarité des élèves immigrés.

La classe d'intégration et les cours d'appui

La plupart des participantes de notre étude ont grandi en Suisse et ont débuté leur scolarité par l'école enfantine. Aucune structure d'accueil ne leur a donc été spécifiquement réservée. Cependant, à l'exception d'une participante, toutes celles qui ont débuté leur scolarité dès le primaire, et dans un cas en cours de deuxième année d'école enfantine, ont fréquenté des structures d'accueil sous diverses formes. Dans un cas il s'agit clairement d'une classe réservée aux élèves migrants et dans d'autres il s'agit de cours d'appui dispensés soit par l'enseignant de classe durant des heures extra-scolaires, soit par d'autres enseignants, présents uniquement à cet égard.

⁴⁰ « Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz »

Nous avons considéré que la classe d'accueil et les cours d'appui, c'est-à-dire toute structure qui vise à soutenir le processus d'insertion et d'amélioration des performances scolaires, représentent des ressources institutionnelles dans la mesure où celles-ci fonctionnent selon des règles et buts précis que les participantes ont semble-t-il jugé favorable quant à leur réussite scolaire. En effet, toutes ont souligné la part importante qu'ont joué ces structures dans l'apprentissage de la langue autochtone⁴¹ alors qu'elles arrivaient et, pour reprendre les termes de Besiana, « *ne compren[aient] rien. Mais vraiment rien de chez rien* ». Un autre élément souligné par les participantes est que cette structure leur offre un soutien moral, dans la mesure où elles se sentent encouragées et bien entourées.

Deux participantes nous ont confortée dans notre compréhension de ces structures d'accueil et de soutien en tant que ressources pour la scolarité des élèves immigrés. En effet, une des questions que nous avons posée portait sur la manière dont les participantes perçoivent et jugent le système scolaire suisse. A cette question deux des participantes ont souligné les bienfaits de la classe d'accueil ou des cours d'appui et pensent que ces structures devraient systématiquement être mises en place dans le cas de la scolarisation des élèves de migrants récemment arrivés en Suisse. Nous présentons donc ici deux extraits de l'entretien mené avec *Emma*, choisis car ils reflètent au mieux les éléments que nous soulignons – soit respectivement l'expérience propre à la classe d'accueil **(1)**, et l'invitation à rendre ces structures systématiques pour la scolarisation des enfants de migrants **(2)** – tout en étant représentatifs des autres discours :

⁴¹ Nous utilisons ici le terme « autochtone » sachant que Donika a également connu cette structure bien qu'elle ait été scolarisée dans un pays limitrophe et non en Suisse.

« **(1)** *E : J'suis arrivée en Suisse, et puis j'ai commencé, deux mois plus tard, donc j'crois que c'était en novembre, à [nom du lieu]. Je savais pas parler, un mot d'français. [...] J'étais ee, la seule qui parlait pas du tout la langue au départ. [...] ensuite c'qui s'est passé c'est que pendant la, pendant les premiers mois je, j'allais dans ma classe e, régulière ee avec les enfants d'mon âge, mais trois jours par semaine, enfin deux jours et demi par semaine, j'étais dans une classe, spéciale. On était je crois, trois élèves, des étrangers. [...] on était vraiment, e, dans une classe où e, je me souviens on avait les di, à l'époque les diapositives. Alors on nous projetait les diapositives, avec e, les mots [...] c'qui fait que, pendant qu'les autres apprenaient à lire en français, nous on apprenait le français en même temps qu'on apprenait à lire. T : Ca c'était combien d'temps après que tu sois rentrée à l'école ? [...] E : Tout d'suite ! [...] J'suis arrivée, ils avaient déjà une structure [...] pour ça en fait. Et ee, ben on était que trois dans la classe, donc forcément làà e au niveau ee d'l'appui scolaire, c'est juste parfait. Eee, et puis, ben, dès qu'on a été suffisamment à l'aise dans la langue et tout, y'a plus eu besoin e, de, de ça. [...] Et puis, j'ai du rattraper pas mal de retard, vu qu'j'avais commencé e, l'école avec presque trois mois dee, de retard. Mais ça s'est bien passé. J'aiiii, ouais de nouveau j'ai eu beaucoup d'chance parce que j'avais pas mal de soutien ».*

« **(2)** *T : Mhm. Et, ee par rapport ee au contexte interculturel de la Suisse, tu le [= le système] trouves adapté ou non ? E : J'pense queee, je sais pas. En fait je me demande comment c'est aujourd'hui. Parce que, au final ee, ça remonte à y'a quand même quelques années maintenant. J'espère honnêtement que ça a un ptit peu changé. Dans, dans l'collège dans lequel je suis arrivée j'ai eu énormément de chance parce qu'ils avaient justement cette structure d'accueil, si on peut dire ça comme ça. Alors que pourtant y'avait très très peu d'étrangers, dans le village dans lequel j'ai grandi ee, on était une minorité. C'qui fait que j'étais*

surprise, quand j'y pense encore maintenant, d'avoir justement la possibilité d'avoir un professeur, particulier, adressé à trois petites personnes e, une vietnamienne, un iranien, et une kosovare. Eee, pour apprendre le français. Et je cr, je suis pas sûre que ça existait dans les autres e, écoles. Donc ça c'était énorme. J pense que c'est quelque chose qu'il faudrait, systématiquement mettre en place ».

Nous avons jugé important d'exposer ces résultats dans la mesure où les études portant sur la scolarité des élèves issus de l'immigration insistent souvent sur le fait que les élèves étrangers sont davantage orientés vers les classes spéciales (Coradi Vellacott & Wolter, 2005 ; Rosenberg, Lischer, Kronig, Nicolet, Bürli, Schmid, & Bühlmann, 2003) mais ne traitent pas, ou que rarement, des structures d'accueil. Une opposition semble ainsi se dessiner entre la visée sélective des classes spéciales et celle davantage portée sur l'intégration scolaire des classes d'accueil. Ainsi, Perregaux (2009) souligne qu'au sein du système scolaire suisse, la sélection opérée sous forme d'orientation des élèves vers différentes filières, de même que le fonctionnement des classes spéciales, ne semblent guère produire les résultats souhaités. L'auteure ajoute que cette séparation « semble rarement [être] la bonne réponse à l'intégration scolaire avec ses composantes sociales, cognitives et affectives » (Perregaux, 2009, p. 159). Contrairement aux reproches adressés à l'égard des structures de types « classes spéciales », l'auteure avance que les structures d'accueil des élèves nouvellement arrivés se développent et peuvent, elles, jouer un rôle favorable quant à l'intégration scolaire : « dans la mesure où cette forme d'hospitalité scolaire ne devient pas un ghetto à plus long terme, elle fournit de nouvelles références dont l'élève a besoin pour s'insérer dans la vie de la classe » (Perregaux, 2009, p. 159). Nous partageons la réflexion de l'auteure lorsqu'elle précise qu'il est nécessaire qu'au sein de ces structures les élèves aient un suivi assez développé de la part des personnes qui les encadrent. En

effet, dans le but de ne pas les garder dans une telle classe trop longtemps et courir ainsi le risque de leur rendre difficile le passage dans une filière ordinaire, les responsables des classes spéciales devraient connaître le niveau de compétences des élèves. Perregaux (2009, p. 160) propose donc de rendre les structures d'accompagnement explicites sur leurs objectifs et de procéder régulièrement à des évaluations. Comme nous l'avons vu la majorité des participantes qui a bénéficié de ces structures d'accueil ou de soutien a connu un système dans lequel elles étaient intégrées dans une classe « régulière » tout en suivant des cours d'appui particuliers. Ceci semble donc aller dans le sens des recommandations de Perregaux; « les liens avec les classes ordinaires doivent être fréquents et le passage d'une structure particulière à la classe ordinaire bien préparé » (Perregaux, 2009, p. 160). Dans notre étude il semblerait que les orientations vers les classes régulières ont été mûrement réfléchies et pensées, comme l'atteste un extrait tiré de l'entretien avec Donika :

« Ee en première j'ai fait jusqu'à la fin. Mais ensuite quand j'ai terminé, la première année, je ne suis pas rentrée en deuxième, ils [les enseignants] m'ont directement dirigée vers la troisième année [...] car lorsqu'ils ont vu, au début là en première année, comme j'avais commencé, ils ont vu que j'avais pas le même niveau. Eux [les autres élèves] ils ne connaissaient pas les lettres moi je connaissais toutes les lettres. [...] Ils [les enseignants] avaient fait appel à une autre maîtresse. Elle elle venait là, en classe, de première, avec nous [...] en tant qu'experte. Elle faisait des devoirs, exprès, avec moi. Puis elle a pris la décision, à la fin de l'année, de ne pas me faire passer en deuxième année mais directement en troisième année. Eee. Donc moi j'ai continué ensuite avec la troisième ».

Ces observations sont également importantes par rapport à l'étude menée par Nicolet et Rastoldo (1997) auprès d'élèves

récemment arrivés en Suisse, et en âge d'intégrer une septième année. A l'aide d'entretiens semi-directifs menés avec des élèves des cantons de Genève (17 élèves) et Vaud (23 élèves) au cours de l'année 1993 – 1994 (Nicolet & Rastoldo, 1997, pp. 18-19), les auteurs montrent que le passage des élèves de la structure d'accueil à la classe régulière est un moment particulièrement important. Les élèves le ressentent en effet comme un moment de rupture qu'ils doivent négocier, et qui engendre une transformation des attentes et représentations quant aux rapports avec les camarades, les enseignants, et les objets de savoirs (Nicolet & Rastoldo, 1997, pp. 49-60). Ainsi, il semblerait que sous certaines conditions la classe d'intégration joue un rôle favorable en facilitant l'entrée des élèves dans des modes d'apprentissages et de savoirs, dans un monde nouveau : « Une structure créée spécialement à leur intention leur permet d'effectuer, avec un peu de temps, le travail d'ajustement et de réinterprétation nécessaire à toute personne en situation d'acculturation » (Nicolet & Rastoldo, 1997, p. 61). C'est ce qui est ressorti des propos des participantes lorsqu'elles ont soulevé le fait que la structure d'accueil leur offrait du temps pour l'apprentissage d'une langue qui leur était complètement méconnue, tout en ne les confinant pas dans des représentations négatives de leurs capacités ; une des participantes (Herolinda) nous a ainsi expliqué que le fait d'avoir suivi les mathématiques dans une classe régulière et le reste des cours dans sa classe d'accueil lui a permis une intégration définitive plus facile en classe régulière, puisqu'elle l'abordait avec une certaine sérénité et une confiance en elle-même.

Il n'en reste pas moins que la durée de fréquentation des classes ou structures d'accueil mérite une investigation et des réflexions plus poussées. Nous avons vu que dans le cas de Donika, ses compétences en lecture et écriture ont été rapidement repérées et ses enseignants ont dès lors réagi en faisant appel à une experte. Il aurait été intéressant de

connaître des cas où cette procédure n'a pas été entreprise par les responsables de la structure d'accueil, et d'identifier les conséquences que cela a pu avoir sur le développement du parcours scolaire en termes de difficultés, réadaptations, conflits. Bien que ces structures se veulent accueillantes, nous pensons qu'elles devraient davantage inviter les parents à être impliqués : dans nos observations les participantes nous ont indiqué que l'orientation vers ces structures d'accueil a été systématiquement opérée par les enseignants et responsables de l'éducation, mais aucune intervention de la part des parents n'a été relatée.

Fréquentation des structures d'aide aux devoirs

Des auteurs comme Dinello (1987, p. 128) ont fait part de leurs doutes quant à l'efficacité des structures d'aide aux devoirs, en particulier en raison des personnes qui en sont chargées et qui n'ont, selon l'auteur, pas les outils pédagogiques nécessaires pour répondre aux exigences des devoirs scolaires. Bien que cela ait été rarement noté, les participantes qui ont eu recours à de telles structures font part de la ressource importante qu'a représenté cette fréquentation.. Eljesa raconte ainsi qu'elle se rendait aux devoirs surveillés en quatrième année « *comme à la maison ben, on pouvait pas m'aider. Donc e, j'sais que j'allais* ». Cependant dans son cas la fréquentation d'une telle structure est expliquée en termes de choix personnel, et la jeune femme indique avoir obtenu les informations à ce sujet de la part d'un enseignant. Plus tard lors de l'entretien elle reparle de cette structure d'aide aux devoirs en relevant qu'elle juge favorable que de telles structures existent dans la mesure où elles sont gratuites, et elle soulève les efforts menés dans son canton pour aller dans cette direction : « *dans notre canton y'a beaucoup et pis je trouve qu'en f, ils font beaucoup pour e, pour justement les personnes qui ont du retard par rapport aux autres. Ils aident beaucoup. Après je sais pas si c'est valable dans tous les autres cantons. Ca ee*

Je sais pas mais en tout cas ici chez nous j'trouve que, même niveau devoirs surveillés d'offrir des cours e, parce que personne n'a, enfin pas tout le monde a les moyens de s'offrir justement des cours particuliers. Mais ee nous j'trouve que, enfin, moi j'trouve qu'ici on est vraiment biennn, bien encadrés, ouais ». Ces constats peuvent conforter l'hypothèse de Dinello (1987) selon laquelle ces structures peuvent s'avérer bénéfiques à condition qu'elles ne servent pas à camoufler des problèmes plus spécifiques aux élèves rencontrant des difficultés scolaires.

5.3.2 Ressources sociales

Comme précédemment indiqué, par la notion de « ressources sociales », Zittoun (2005, p. 49, 2006, p. 19) souligne le fait que les individus sont inscrits dans des réseaux relationnels et sociaux qu'ils peuvent mobiliser tant pour du soutien informationnel, matériel et instrumental, qu'affectif. L'auteure ajoute que les ressources sociales désignent également les connaissances sociales qu'ont acquis les individus quant à la manière de se conduire avec d'autres individus, dans des situations données (Zittoun, 2006, p. 19). Dans la mesure où ces connaissances sociales sont, dans le discours des jeunes femmes, transmises de manière intergénérationnelles et liées à la culture kosovare, nous les avons reportées dans le chapitre qui suit.

La famille élargie

La famille élargie et les amis représentent des ressources sociales à plusieurs égards. D'une part, la famille sert de soutien moral, à défaut de pouvoir offrir une aide concrète ou matérielle pour les devoirs et tâches scolaires. Ainsi, au-delà des parents, présentés comme ressources sociales par toutes les participantes, plusieurs participantes font part de relations privilégiées avec leur grand-père, des oncles, des cousins et cousines.

Ces membres représentent un soutien dans la mesure où ils offrent aux participantes un sentiment de valorisation de leur parcours et investissement scolaire. En effet, l'intérêt porté par le grand-père, les oncles et les cousins-cousines à la scolarité des jeunes femmes semble renforcer chez elles le désir de se mobiliser et accorder de l'importance à leur scolarité.

« et pis ils [les oncles du Kosovo] m'appellent, ils me demandent comment ça va, les examens passés, bien passés ? [...] Ils sont très contents, ils sont, ouais y'a une certaine fierté, même pour eux, envers moi quoi » (Arta)

« Oui alors un oncle en particulier, qui est en Suisse, ouais. Lui il était assezzz, senfin assez présent, il m'a assez e, suivie ouais. [...] Ils se sont toujours intéressés en fait à c'que j'faisais » (Eljesa)

En leur accordant un intérêt particulier, les membres de la famille semblent donc procurer des sentiments positifs aux participantes et provoquer en elle une envie de continuer à s'investir dans le milieu scolaire.

D'autre part, les relations privilégiées aux cousins et cousines semblent représenter des ressources sociales que les participantes mobilisent afin de créer des liens entre leur pays d'accueil et le pays d'origine, et éviter ainsi le sentiment de se désolidariser du groupe d'appartenance. Nous pouvons supposer que la facilitation de tels processus peut donc favoriser l'investissement scolaire. De nombreuses recherches, dont celles d'Escol (voir également César & Kumpulainen, 2009 ; Cesari Lusso, 2001 ; Dinello & Perret-Clermont, 1987 ; Poggia, Perret-Clermont, Gretler, & Dasen, 1995) mettent en effet en avant le fait que les jeunes individus doivent jongler entre les demandes, parfois contradictoires entre elles, des milieux de socialisation dans lesquels ils s'insèrent. Plus spécifiquement, la problématique de l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration ou de milieux défavorisés est souvent associée au fait que ceux-ci

sont parfois en position de devoir choisir entre un investissement scolaire, susceptible de sous-tendre donc l'adhésion à des normes ou valeurs non partagées et développées au sein de la famille, et des attentes et aspirations parentales à leur égard. Suivant Dinello et Perret-Clermont (1987), nous pouvons considérer que ce constat est d'autant plus prégnant dans le cas des élèves immigrés. Les auteurs affirment en effet que

L'enfant de migrant doit réussir, non seulement à articuler les rapports souvent complexes entre cultures d'origine et d'accueil, mais il lui faut également parvenir à se situer durablement entre les pressions dues à l'intégration émanant de certains secteurs de la société d'accueil et de son groupe social, et les exigences de fidélité, de « loyauté » à l'égard de ses origines (Dinello & Perret-Clermont, 1987, p. 38)

Ainsi, le récit des jeunes femmes quant à leurs relations à leur cousins et cousines nous mènent à penser que ces relations leur ont permis de réfléchir à leur position d'immigré mais également d'élève. Les contacts et rencontres avec leurs cousins et cousines sont également des occasions pour les participantes de prendre conscience des opportunités offertes par la société d'accueil quant à leur scolarisation ; les jeunes femmes en viennent à valoriser le pays d'accueil, et parviennent à y projeter leurs futurs projets.

En effet, le discours de Blerta reflète bien ces processus lorsque nous l'interrogeons quant à savoir si d'autres membres de sa famille que ses parents lui ont servi de ressources : « (.) Peut-être mon mon (.) j'ai un cousin au Kosovo. (.) Mais ee. C'est de nouveau e tu vois de manière de comparaison, parce que moi j'ai les capacités, j'ai les conditions idéales ici pis lui il les a pas. [...] Lui e il a fait, il a commencé l'architecture. Et pis il a arrêté parce qu'il s'est dit, de toute façon ee je vais pas gagner plus d'argent [...] qu'en

travaillant au magasin de papa et maman. [...] Donc e il a, et pourtant il adorait ça, et il me montrait, je voyais très bien qu'il adorait ça, il a dit je veux pas perdre de temps, encore deux ans de ma vie à faire ça, pour que finalement e. Je veux dire ça revient au même quoi. [...] Donc e ouais, c'est toujours un peu ce côté e (.). Ca te booste quand même. T'sais de, t'as quand même une manière un peu passable e, le le Kosovo, la culture albanaise ça te pousse quand même, parce que tu vois y'a quand même les des différences du niveau de vie. Pis t'es là, il faut pas que je passe à côté de ça quoi » (Blerta).

Non seulement il est permis aux participantes de percevoir des différences de « niveau de vie » avec leurs pairs, mais les rencontres avec les cousins sont également des occasions de découvrir d'autres savoir-faire et confronter ses domaines de compétences. Ainsi, Valbona raconte que les étés passés au Kosovo avec certains de ses cousins, en particulier avec les plus scolarisés d'entre eux, lui permettaient de participer à des activités ludiques, tout en observant leurs compétences spécifiques :

« Donc. Avec ces deux ou trois là, c'est des f, c c'était plus terre-à-terre des fois. Mais, avec, ee, les autres membres d'la famille, on a toujours parlé de trucs très intellectuels. Donc e toujours e à s'poser des défis mathématiques en vacances on s'amuse beaucoup ee, ee. On jouait au Monopoly, aux cartes, ça a toujours été de la stratégie. Ce qui y'a un truc que, que les gens ont au Kosovo, une forme d'intelligence que j'trouve qu'ils ont que moi j'ai pas [...] ça j'pense que vraiment c'est dû à la culture. Eee [...] C'est qu'ils ont du répondant quoi. [...] Ils ont cette forme, de la rhétorique qui est assez incroyable. Donc, e, moi j'ai très peu de répondant. Donc e, i s, ils sont, très perspicaces dans les remarques, des trucs comme ça. Et donc là ça s'joue beaucoup quoi. Donc là y'a une forme d'intelligence que j'arriverais moins à capter. Avec ceux là [les cousins davantage scolarisés], on

discutait beaucoup. Mais de, mais de manière générale. Donc c'est avec des gens, aussi avec qui j'arrive à tra, à parler de, de ma scolarité, de c'que j'apprends, etc. Et ça c'est intéressant. [...] Pis d'la vie en générale et d d, des choses profondes de la vie. Donc on est pas terre-à-terre. Donc e, là e. Ee, là, j'y trouve aussi mon compte, tu vois [...] dans une partie de ma famille ».

Ces résultats nous mènent à penser que les études portant sur l'expérience scolaire des élèves immigrés devraient être enrichies des questions de relations transnationales (par exemple Dahinden, 2009). En effet, nous pouvons constater ici que les voyages au Kosovo mettent en jeu différents processus qui contribuent tant à la construction identitaire des participantes qu'à leur rapport à l'école. Dans son discours, Valbona opère clairement des distinctions entre des aptitudes rhétoriques que ses cousins ont acquises de par leur culture kosovare, et ses propres lacunes à cet égard, ne se considérant, semble-t-il, elle-même pas faire partie de cette culture. Ceci contribue en effet à repenser le lien largement mis en avant par les milieux éducatifs concernant la supposée différence culturelle des élèves immigrés : bien qu'originaire du Kosovo, Valbona semble juger difficile de saisir certaines normes, et même « *une forme d'intelligence* » de la culture kosovare.

Les amis et amis de la famille

En second lieu, des relations amicales servent de ressources, et cette fois-ci non seulement pour le soutien affectif qu'elles peuvent procurer, mais également à des fins matérielles et pratiques. Le discours de Besiana englobe les deux aspects, et c'est pourquoi nous avons choisi d'illustrer nos propos en insistant davantage sur son récit.

Besiana semble avoir mobilisé ces ressources sociales afin de combler les manques qu'elle percevait dans sa façon de travailler pour l'école d'une part, et pour combler le manque

de ressources matérielles d'autre part. Ce sont respectivement une camarade de classe, et une amie de son père qui lui confèrent un tel soutien. La rencontre avec cette camarade et la collaboration avec celle-ci sont présentées par Besiana en tant que moment clé de sa scolarité. Suivant son propos, nous pouvons penser qu'à partir de ce moment là elle a en effet trouvé des techniques d'apprentissages dont elle a pu faire usage tout au long de sa scolarité.

« Après j'avais aussi de nouveaux amis, et justement j'avais une amie avec qui e je rentrais e, on avait le même, on habitait presque à côté, quasi voisines. [...] Pis je me rappelle au début ben on jouait comme ça, pis après e, finalement, on a commencé à faire les devoirs ensemble. Et e, c'est en fait, c'est vraiment avec elle que j'ai appris à apprendre. [...] C'était une amie suisse. Ouais. Elle est venue justement en cinq, en quatrième ou en cinquième, mais on était pas dans la même classe en quatrième année. Et e, ben en fait au début on s'entendait pas ((rires)), on se détestait presque. Je sais pas pourquoi [...] Mais après e, en rentrant ensemble comme ça on a commencé à discuter, on a vu finalement, elle me posait des questions sur le Kosovo. [...] Et ee, ouais justement on travaille, on travaillait chez elle juste les devoirs comme ça, et puis petit à petit j'ai commencé à, enfin à avoir comment dire les techniques quand même pour apprendre. Parce qu'elle me disait mais regarde, ce professeur, il demande plutôt ceci, cela. Pis c'est vrai, en y réfléchissant [...] Ouais elle était vraiment très douée à l'école. Et puis e justement avec elle e après, tout d'un coup, tout ce que je réussissais pas en quatrième année là je, j'étais excellente en cinquième. Que ce soit histoire, géo et tout ça. Parce que justement e, j'avais compris e, la manière d'apprendre. [...] Parce que jusqu'à la, à la maison, je faisais pas correctement mes devoirs je crois ».

Si cette camarade offre donc des techniques d'apprentissage, une amie du père de Besiana lui offre, elle,

un accueil chaleureux au sein de son domicile, et lui propose de venir y travailler. Les relations avec cette seconde personne semblent représenter une ressource que Besiana a pu mobiliser à plusieurs niveaux. D'une part, et dans la mesure où cette amie a dès le départ été intéressée par la famille de Besiana, et a même guidé le père dans les démarches administratives qu'il devait mener afin de procéder au regroupement familial, un lien affectif et une relation de confiance semblent s'être créés entre la jeune femme et cette amie de la famille. D'autre part, l'amie du père offrait également à Besiana des ressources que nous pouvons considérer comme « matérielles », puisqu'elle lui offrait de un environnement que la jeune femme juge favorable pour le travail scolaire. Elle raconte donc qu'elle se rendait chez elle et oppose cet environnement familial calme et paisible au sien, jugé bruyant. Besiana est en effet la quatrième d'une famille de sept enfants dans laquelle il n'est pas évident, selon elle, de trouver le calme :

« B : Ouais y'avait d y'avait une amie de mon Papa. Donc e elle elle co elle connaît vraiment toute la famille. Ehm elle vient souvent, enfin avant, maintenant un petit peu moins. Et je me rappelle qu'en cinquième-sixième j'allais aussi e pas mal chez elle pour travailler e j'sais pas un test de géo ou bien [...] Pis même après en allemand T : C'était quelqu'un qui a fait sa scolarité au Kosovo, ici ? B : Non en fait elle est suisse, [...] elle est de [originaire du canton X], pis est venue e, elle s'est mariée dans le Jura, donc elle a appris le français [...] Donc voilà. Pis e mon papa l'a connue quand il travaillait à la ferme. Et pis justement elle s'est intéressée à notre cas, le fait que nous on soit tous au Kosovo [...] que y'ait la guerre. Elle nous a énormément aidés aussi par rapport aux papiers. Elle a aidé mon papa vraiment à tout bien remplir les formulaires. Et aussi après comme elle venait souvent et qu'elle voyait que nous on était motivés à travailler, e elle disait mais pas de problèmes, venez quand vous voulez. C'est vrai que chez elle c'était tout calme. T : Mhm. Elle avait

pas d'enfants ? B : Si, un enfant mais ((..)) suisse quoi ((rires)) [...] Très très calme. [...] Pas comme e, pas comme nous. Et e, ouais je me rappelle que elle elle m'a bien aidée. Pis aussi quand j'avais de petits soucis, je lui téléphonais ».

Il nous a paru intéressant de constater que lorsque les participantes ont fait part de ces amis de la famille, il s'est agit dans les trois cas d'amis suisses. Nous pouvons supposer que ces relations servent de ressources dans la mesure où les participantes ont parlé de soutien de ces amis à plusieurs égards. D'une part, et de par leur présence à des moments importants de la scolarité des jeunes femmes, ils offrent un soutien affectif : « je lui téléphonais quand j'avais des petits soucis » (Besiana) ; « y'a eu ee, une amie de mes parents [...] Qu'était très présente ee [...] ben elle était là le premier jour de la rentrée, less, elle nous a accompagnés à l'école e [...] elle je pense qu'elle a eu une forte influence parce que justement elle a été e, très présente » (Ema). D'autre part, et du fait qu'ils soient autochtones, ces amis permettent aux participantes d'obtenir de l'aide concernant les devoirs et l'apprentissage des langues notamment, objets qu'ils semblent être plus en mesure d'offrir que la famille : « j'allais aussi e pas mal chez elle pour travailler e j'sais pas un test de géo ou bien [...] Pis même après en allemand » (Besiana) ; « qui m'a énormément aidée, parce que, notamment e concernant le français ou des choses comme ça » (Ema). Cependant, un des points que nous jugeons cruciaux, est que le contact avec ces amis semble permettre aux participantes de découvrir la culture suisse dans des cadres autres que celui de l'école, et de s'insérer ainsi dans divers réseaux sociaux et différentes sphères d'expériences. En fonction des pratiques, moyens ou outils éducatifs développés dans ces sphères d'apprentissages, il semble que certaines participantes y voient dès lors des occasions d'apprentissage, en ce que ces pratiques et moyens diffèrent de ceux connus au sein du milieu familial. C'est le cas de

Herolinda qui considère avoir particulièrement appris au sein d'une famille suisse, qui étaient en fait ses voisins :

« *T : mhm, d'accord très bien. Et y a des endroits ou tu considères avoir beaucoup appris, même en dehors de l'école, ou H :[...] eeeuh on avait des voisins qui avaient la même structure familiale que nous mais ils étaient suisses [...] donc c'était marrant parce qu'on jouait les... tous ensemble [...] et pi ee souvent on regardait par exemple des documentaires à la télé [...] et pi eux ils avaient des jouets vraiment cool c'était un truc genre monsieur docteur, j'sais plus comment ça s'appelle avec des organes et pis fallait opérer ou j'sais pas, des jeux un peu constructifs, t'apprends des noms des organes etc., et pis ee de jouer tous ensemble en apprenant, c'était vraiment une bonne expérience. T : Mhm, très bien. Y a eu d'autres relations sociales comme ça ou... c'était particulièrement celles-là ? H : c'était surtout avec eux mais ça c'était en dehors de l'école parce qu'on était pas du tout dans les mêmes écoles donc ça c'était vraiment quelque chose qui avait rien avoir avec l'école ».*

Nous pensons que ces relations méritent d'être soulignées dans la mesure où nous avons pu y observer des processus de catégorisation entre le « eux » et le « nous ». Il nous semble intéressant d'observer que ces catégorisations n'engendrent pas pour autant chez les participantes des conflits entre les deux groupes sujets à cette catégorisation, mais offrent au contraire des possibilités de créer des liens entre les deux (« *on était un peu comme une grande famille* » (Herolinda)), et a fortiori de valoriser la culture suisse. Ceci contribue une fois de plus à donner un aperçu de la variété des pratiques et ressources que peuvent mobiliser les élèves immigrés, et leur famille, afin d'opérer un rapprochement avec la culture d'accueil, en y incluant ses institutions ; ce sont en effet des relations que les participantes ont jugées importantes durant leur parcours scolaire. De plus, si nous soulignons qu'EMA et Elvana sont sœurs, il est fort

intéressant de constater qu'une amie de la famille est présentée comme ressource dans le discours d'EMA, l'aînée, mais pas dans celui d'Elvana. Nous pouvons dès lors supposer que ces relations privilégiées avec des autochtones représentent des ressources importantes pour les jeunes élèves récemment arrivés en Suisse, lesquelles, fragilisées par la rupture subie, peuvent être dans le besoin prégnant de rapidement retrouver des relations sociales stables et de se sentir accompagnés dans cette transition. Nous pouvons supposer qu'Elvana ne mentionne pas cette amie de la famille car ses parents et sa sœur ayant acquis au cours du temps des connaissances à la fois linguistiques et quant au système scolaire, le rôle de guide et soutien de cette amie de la famille n'a dès lors plus nécessairement lieu d'être.

5.3.3 Ressources tirées des traditions et système socioculturel albanais

Savoir se conduire avec les enseignants

Dans certains cas, bien que moins fréquents, nous avons également pu observer comment des connaissances sociales ont servi à appréhender la manière dont il faut se comporter avec les enseignants. Ceci se reflète très bien dans le discours d'Arta. Discutant de la manière dont ses parents lui ont fait part de leur expérience scolaire et transmis certaines normes par rapport à l'école, Arta explique que « *donc il faut toujours écouter, ça on l'a, on a toujours appris. Fin on nous a appris. Le respect envers le s, l'adulte ouu [...] l'enseignant en général, fin l'enseignant ou l'adulte en général qui te parle, donc. Ne pass, contredire ou, fin en moins que, tu fasses de manière un peu, e comment dire e, polie. [...] L'problème d'être poli, d'être voilà* ». Cependant, au-delà de considérer cela comme étant uniquement du ressort d'une transmission familiale, plus tard lors de notre entretien, elle explique qu'elle doit ce respect de l'adulte à la culture kosovare : « *T :*

Mhm. Très bien. Et puis est-ce qu'tu penses que ta culture d'origine elle a pu influencer en fait tes apprentissages et si oui, d'quelle manière et en quoi ? A : Emmm. Ma culture d'origine, ouais, elle a influencé quand même ce que je suis, et forcément, à la base. La manière de. De me, rapprocher, non approcher aux gens T : [Appro A : comment on dit], approcher aux gens ? Ca m'a influencé parce que on a toujours appris à être, très polis, ou quand même. Réservé, pas trop ee, fin quoi, exu, exubérants, ou j'sais pas comment on dit en français. Donc on nous a appris à être, être e edu, fin ouais très polis quand on parlait aux gens. Donc ça c'était un truc, e un facteur cultu, culturel plutôt ».

Cette idée de politesse ou encore « sagesse » (Blerta) au sens de calme, respectueux, est revenue au cours de plusieurs entretiens. Nous avons jugé important de relever ce résultat dans la mesure où il permet d'interroger les stéréotypes tant véhiculés quant à la culture patriarcale des communautés albanophones. En effet, le respect des adultes semble s'inscrire dans une logique transmise par une culture que nous pourrions effectivement définir de patriarcale, en ce que le respect des aînés est un élément fondamental (Burri-Sharani et al., 2010). Cependant, nous pouvons également comprendre que les valeurs de cette culture sont internalisées (Lawrence & Valsiner, 2003) par les participantes : en effet, elles les réinterprètent et les considèrent d'usage dans l'institution scolaire suisse.

Bien entendu ces affirmations pourraient être largement discutées en fonction du rôle que la société assigne à l'école et en particulier aux aptitudes et connaissances que les élèves sont sensés y acquérir : une école se donnant pour but la transmission de capacités telles que l'autonomie et la réflexion aurait-elle réellement à gagner d'enfants « sages » et soumis ? Il n'est malheureusement pas de notre ressort de discuter cette question ici mais elle doit tout de même être pensée et réfléchie, surtout si nous nous

rappelons de l'exemple que nous donnions dans la partie consacrée à la problématique de ce travail : l'attitude d'une jeune élève kosovare, sage et appliquée, n'est guère valorisée par l'enseignant qui avoue que l'on est tenté de voir cette élève comme « incapable » (Hauswirth & Roshier, 1999, p. 18).

Malgré les points d'interrogation et les discussions que ce résultat laisse ouverts, nous pensons qu'il permet dans tous les cas de souligner l'idée que certains éléments du système culturel kosovar sont susceptibles de représenter des ressources pour les jeunes femmes interrogées à différents égards. Ceci nous mène aux prochains résultats que nous avons obtenus concernant des éléments clairement associés à la culture albanaise⁴² que les jeunes femmes jugent comme leur ayant servi de ressources. Ce sont en particulier les proverbes ou dictons et les personnages historiques que les participantes ont mis en avant dans leur discours.

« Punë punë natë e ditë që të shohum pak dritë »⁴³ (Naim Frashëri)

Ce proverbe est en fait tiré d'un verset de Naim Frashëri. Cet écrivain-poète albanais, de la Renaissance, s'est largement positionné en faveur d'une indépendance de l'Albanie, et souhaitait voir cet Etat libéré de l'oppression ottomane. Cependant, l'usage de ce verset a été transformé en dicton populaire. Certains auteurs expliquent que dans la culture albanaise, la littérature écrite sert également à une « culture

⁴² Afin que ce travail ne prenne pas une ampleur qui dépasse les enjeux d'un travail de mémoire, nous n'avons pas souligné davantage la distinction entre culture kosovare et albanaise. Précisons uniquement qu'il existe chez de nombreux albanophones un sentiment d'identité nationale qui rapproche toutes les communautés albanophones, une sorte de conception forte de « l'albanité » (cf. « *La religion des albanais est l'albanité* »), en raison des ancêtres communs de ces communautés et de l'adoption de la langue littéraire unifiée (cf. Torche, 1989)

⁴³ Labeur labeur jour et nuit afin que nous puissions voir un peu de lumière [Notre traduction].

populaire », et plus particulièrement à une sorte de « sagesse populaire » (Gut, Brunet-Gut, & Pernaska 1999). Cette « littérature populaire » prend des formes aussi diverses que des contes, anecdotes, légendes, ballades et chants historiques (Gut et al., 1999, pp. 47-48). C'est ainsi que le verset que nous présentons a été transformé en proverbe populaire et met en avant les valeurs du labeur et du travail. Ajoutons que bien qu'ayant pour la plupart grandi en Suisse, ce proverbe est utilisé en contexte migratoire et semble être approprié et réinterprété par les participantes qui y donnent un sens particulier, personnel. Ainsi, bien que ce proverbe ne soit pas spécifiquement lié à la problématique scolaire, les participantes lient cela à leur parcours scolaire et le présente en tant que ressource dans la mesure où il leur permet de développer une certaine « culture du travail ». Il est d'ailleurs fort intéressant de constater que l'idée de « travail » a été fortement présente dans le discours des participantes qui jugent cette qualité fondamentale pour réussir scolairement. Cette culture du travail se reflète dans d'autres dictons que les participantes ont indiqués. Elina raconte ainsi que sa mère lui disait « *Eshte qka është puna e hershme se tani ski qka qohesh hiq* », dicton dont le sens est de se lever et travailler dès le matin. De même que Herolinda fait part des propos tenus par sa grand-mère qui l'encourageaient à travailler sans cesse, car elle aurait le temps de se reposer une fois qu'elle quitterait ce monde : « *puno puno e ki me pushu kurt vdek* » *c'est très joyeux hein ! ((rires)) mais c'était un peu l'ordre d'idée [...] le travail ouais* ».

De Rugova à Kadare : les personnages marquants de la culture albanaise

Lorsqu'il était question de personnages historiques susceptibles de représenter des ressources pour les participantes, celles-ci ont majoritairement fait part de « héros » albanais ou kosovars. Neuf participantes ont ainsi

cité des personnages historiques tels que Mère Teresa, Scanderbeg, ou encore Rugova et Kadare. Symboles d'un engagement fort, qu'il s'agisse d'un point de vue national ou politique (Scanderbeg, Rugova, Afrim Zhitia) international et humanitaire (Mère Teresa), ou encore dans le milieu littéraire (Kadare), tous ces personnages semblent procurer aux participantes des modèles de réussite auxquels elles peuvent s'identifier. Se sentant appartenir à un groupe sujet à de la stigmatisation de la part de la société d'accueil, certaines participantes parviennent à tout de même valoriser leur culture d'origine en faisant appel par exemple au personnage de Mère Teresa : « *Ca c'est pour le côté fierté parce qu'on pourra reprocher tout ce qu'on veut aux Kosovars [mais il ne] faut pas que les gens oublient que Mère Teresa à la base elle s'appelle Gonxhe Bojaxhiu pis qu'elle vient d'là-bas. C'est une vraie fierté je trouve et. Et s, j'trouve que c'est génial d'avoir cet argument là pour dire, non, ça ça casse tous vos préjugés* » (Ema). Les personnages tels que Scanderbeg, ou Afrim Zhitia sont valorisés pour leur caractère de combattant. Comme l'expliquent Gut, Brunet-Gut, et Pernaska (1999), Scanderbeg représente le principal héros en Albanie. Celui-ci est perçu comme un « grand homme de guerre dans la mémoire populaire », mais aussi un personnage à qui l'on confère une force et un courage surhumain (Gut et al., 1999, p. 52). Il semblerait que ce ne soit cependant pas pour le côté guerrier du personnage que les jeunes femmes kosovares tendent à concevoir Scanderbeg comme un personnage dont elles peuvent s'inspirer mais plutôt parce qu'il véhicule l'idée de se battre pour les idées que l'on défend, davantage dans une logique de volontarisme que de violence : « *J'suis moins sur les trucs de guerre, j'suis moins. [...] Pfu, je je, j'ai pas, j'suis pas convaincue, que, j'arrive pas être fière de, du Kosovo ou de, de mon pays par par, parce qu'il a bien e, combattu à la guerre. Ca ça me dépasse quoi. Ca moi je, j'arrive pas. J'suis beaucoup plus fière de de, du du, de d de la panoplie*

d'auteurs qu'on a [...] qui sont connus, de, de ça quoi, de des des des, de la vraie culture qu'il y a derrière » (Valbona).

Il en va de même pour le personnage d'Afrim Zhitia, homme engagé dans la politique en faveur de l'indépendance du Kosovo qui a payé le prix de l'emprisonnement pour avoir osé exprimer ses opinions ou encore protesté avec les nombreux autres étudiants de Pristina, sous l'occupation serbe. C'est surtout l'idée de s'engager dans une cause qui semble juste et de ne pas le faire sous une forme violente que la participante en question met en avant : *« Pis toujours quand on nous raconte que ces études il les a beaucoup perfectionnées en prison, tout ça. C'est quelqu'un de qui je suis vraiment admirative. Et aussi de la personne bien qu'il était. [...] Donc au-delà du fait qu'il était très intelligent, c'était quelqu'un de très bien, pis e j'apprécie ce ce je vais être capable de me révolter pour e [...] J'suis pas très, moi je suis pas une âme très révoltatrice [...] Mais j'aime beaucoup le côté de me dire voilà, il a pas été d'accord, il s'est révolté. Dans des temps qui paraissaient très difficiles et tout ça » (Elina).*

Ces qualités de l'intellect et de la lutte pacifiste pour l'indépendance sont surtout soulignées chez Ibrahim Rugova, puisque la majorité des jeunes femmes kosovares s'accordent à dire que ce personnage représente pour elles une ressource que nous pourrions qualifier de symbolique. Moins que le président en lui-même, c'est en effet plutôt en raison de certains attraits pour ce qui touche à l'intellect et à la valorisation des études que les participantes semblent voir en Rugova un modèle à suivre : *« H : Vraiment eee Ibrahim Rugova c'était la figure emblématique de la réussite de l'albanais. Un intellectuel qui a fait des études, pacifiste, qui veut le bien de son pays. C'est, c'est le modèle. T : mhm, et lui tu l'avais comme ça des fois en tête ? H : ah mais toujours, d'ailleurs dans mon salon sauf erreur y a une photo de lui, j'sais pas si elle y est encore mais je crois que oui [...]*

c'est quelque chose qui reste tout le temps dans notre esprit » (Herolinda).

Il apparaît également que l'histoire de Rugova est utilisée par les jeunes femmes pour appréhender les questions d'injustices, éprouvées par rapport aux stigmatisations à l'encontre de la communauté kosovare en Suisse. En s'inspirant de Rugova, elles semblent miser sur l'intelligence, le travail, et la persévérance pour les dépasser. C'est ainsi que Donika, cas que nous avons jugé intéressant de relever en ce qu'il reflète au mieux la manière dont celle-ci construit sa culture personnelle autour de références culturelles multiples, opère un rapprochement entre les contes des frères Grimm et l'histoire de Rugova en soulignant l'idée de justice derrière les deux éléments : *« D : [...] les « Märchen » [contes] et çaa, des frères Grimm, je les lis avec beaucoup de plaisir [...] T : Mhm. Et est-ce que tu te rappelles quels sentiments ça te procurait, qu'est-ce qui te plaisait dans ces contes ? D : Ah, ce qui me plaisait c'était toujours ce sentiment qu'il y a quelqu'un de bon, quelqu'un de mauvais, ee le mauvais fait une injustice au bon, mais à la fin, c'est toujours le bien qui gagne. [...] Je peux dire que nous avons aussi eu ee, lui, le président e, Ibrahim Rugova, du Kosovo, qui avait toujours ce [cette idée] que la diplomatie gagne toujours à la fin. Ca n'a pas été quelqu'un qui a compté avec la guerre ou la violence, ou quoi que ce soit. Ca n'a pas été un dictateur. Mais, avec une volonté, une envie de réussir, de succès, eee, il a voulu réussir ee, son but, tout seul. [...] Ett lui, je pense toujours à lui donc parce queee, il a eu toujours, il a eu beaucoup d'obligations, il a eu tout ça, mais il a toujours persévéré [...] il y a peut-être eu des gens qui ont remis ee, en question, ses réussites, mais lui il gardé sa persévérance. Et c'est peut-être ça, selon moi, la principale raison du succès qu'il a connu de son vivant, et qui a fait que tant de personnes votaient pour lui et l'aimaient au Kosovo ».*

C'est également pour son intellect que Kadaré, écrivain albanais, sert de modèles aux jeunes femmes interrogées qui admirent son sens critique ; « *quand il parle, il s'est jamais mis dans la politique pourtant il parle tr, tellement bien du des de, de ça et, il a cerné les choses et e* » (Valbona) ; « *il a super bien, bien critiqué, avec un bon niveau e* » (Sara).

5.3.4 Ressources symboliques

Parmi les outils culturels utilisés potentiellement en tant que ressources symboliques, nous avons pu constater chez les participantes des usages distincts : la musique est surtout utilisée pour s'évader, décompresser, quitter la sphère scolaire et, pour reprendre les mots de Dona, rentrer « dans le monde des émotions », alors que d'autres outils semblent davantage servir à établir des liens entre la sphère d'expérience scolaire et celle familiale et culturelle. C'est surtout les œuvres littéraires que les participantes ont mentionnées comme ressources symboliques, et nous avons donc jugé important d'insister davantage sur celles-ci bien que nous rappelons tout de même ici le rôle joué par la musique, les films, et ce que nous nommerons ici les activités culturelles.

Musique, films

Nous avons pu observer que l'usage de la musique et des films albanais n'est pas présenté dans le discours des participantes avec les mêmes termes que ceux qui concernent la musique et les films provenant d'ailleurs. En effet, certaines jeunes femmes kosovares interrogées semblent trouver dans la musique et les films albanais des réponses à des besoins précis, liés à la problématique migratoire. Elles indiquent par exemple que la musique albanaise leur sert à se mettre de bonne humeur en raison de son style motivant et joyeux. La musique sert cependant surtout à rappeler les liens avec le Kosovo ; une jeune

femme indique ainsi se remémorer leurs vacances et les moments de joie passés lors de celles-ci en écoutant de la musique. Ema, quant à elle, mentionne une chanson qu'elle a toujours gardée en tête car elle évoque en elle le souvenir de l'arrivée en Suisse :

« *J'ai, une chanson qui nous a accompagnées quand on est arrivé en Suisse avec eee. Ma ptite sœur avait deux ans et demi seulement hein, moi j'en avais sept. Ee, elle était toute petite, elle parlait à peine. Et pis y'avait une chanson qui passait tout l'temps au Kosovo, « Oj Kosovë oj Nëna ime » 44 ((rires)) Et, e, c'est vrai que c'est quelque chose qui nous a beaucoup accompagnées durant notre enfance. C'est lié à ce moment là. Où on est dans c'train, on arrive en Suisse on sait pas où on est, pis, j'ai ma ptite sœur quii, qui a deux ans et demi pis qui chante ce truc dans le train. Et pis ee, pour mes parents c'était dur, parce qu'ils quittaient, àà, contre leur gré finalement quelque part. Fin malgré eux ee, leur pays, leurs racines. J'me souviens que ça a été un moment dur, mais pour nous ça restera, pour toute la famille, un souvenir énorme. Et c'est, une chanson, à laquelle je suis très liée émotionnellement [...] c'est le seul truc oùù, j'ai une intensité émotionnelle à chaque fois que j'entends ce truc ».*

Dans ce dernier cas, bien qu'Ema ne fasse pas de lien entre cette chanson et son parcours scolaire, nous pouvons tout de même supposer que le fait de se remémorer ce moment de déracinement pour toute la famille, mais surtout les parents, soit tout de même lié à un désir d'intégration qu'elle rappelle à plusieurs reprises durant l'entretien, et à une mobilisation sur l'école sachant les aspirations très fortes de ses parents à cet égard. En se rappelant les raisons qui ont poussé la famille à migrer, et la forte rupture qu'a représenté l'arrivée

⁴⁴ « Oh Kosovo, oh ma mère (dans le sens de « ma patrie ») » [Notre traduction]. Il s'agit d'une chanson qui évoque l'attachement fort au Kosovo, même en cas d'immigration.

en Suisse, il se peut que cette participante soit en effet davantage consciente que bien que douloureuse, l'immigration vers la Suisse a surtout été pensée en termes d'ouverture et de possibilités d'un avenir meilleur, et qu'il est donc important de s'y investir au mieux.

Nous avons pu observer, dans une logique semblable, que les films et séries servant dans la majorité des cas également à décompresser, penser à autre chose qu'aux activités purement intellectuelles et scolaires, sont également présentés en termes différents selon qu'il s'agisse de films albanais ou venant d'ailleurs. Ainsi, les films albanais sont relevés par deux participantes pour les thématiques qu'elles abordent qui en plus d'être « très touchantes » (Dona), concernent des problématiques qui préoccupent les participantes, en particulier celles des rôles et représentations de genre. Nous avons en effet pu observer que la condition de la femme dans la société, en particulier celle kosovare, sert de mobile aux participantes pour la réussite scolaire. Nous relevons ici deux extraits tirés de l'entretien avec Valbona, qui illustre la manière dont elle met en avant non seulement la beauté littéraire, l'aspect intellectuel de ces films **(1)**, mais également la problématique des représentations de genre **(2)**.

« **(1)** V : Les films. Ca oui alors. Alors ça j'peux dire, en albanais les films, les vieux films albanais, ça d'adore. T : [...] C'est quoi qui te plaît dedans ? V : L la la subtilité des textes quoi. C'est c'est, c'est intelligent, c'est. Les les le s, les, les scripts. Les scénarios sont simples. Les scripts sont simples et courts, mais, efficaces. Dans le jeu de mots, dans les, dans les, c'est c'est la dynamique [...] T : T'as un exemple ? V : Oui. Ee « Katerdhet vjeq në dhandërr » [...] « Epoka para gjygjët ». [...] Ou e (.) e (.) « Flaka e maleve ». Ee, bon ça c'est plus la guerre. [...] C'est des valeurs e. C'est du brut quoi, genre. Mais même, les phrases, le texte, ça change rien. [...] Mais la littér, la littérature qu'y'a dans ces films, le

script. C'est beau quoi. C'est, c'est bien fait. C'est, pour c'est c'est, c'est du, c'est du, c'est c'est ça ça excelle, ça excelle quoi. [...]. Ca vaut n'importe quel bouquin roman, français, qu'on nous fait apprendre à l'école quoi. Et et, ça vaut trois fois plus qu'un, qu'un d'ces films stupides qu'on nous montre aujourd'hui quoi. Non ça c'est clair, t'en fais pas deux maintenant comme ça quoi. [...] Et c'est extrêmement bien fait quoi. Les textes, ça s, c'est joli, c'est. La langue quoi, c'est c'est beau c'est. J'veux dire ça ouais, alors ça, les films al, en noir et bl, les vieux films albanais alors ça j'adore quoi ».

« **(2)** V : alors e, « kater, katerdhet vjeq në dhandërr » c'est, une histoire de film de, c'est une jeune fille qu'on marie, ee, à un j, à un p'tit gamin de, de quinze ans qui vient à peine d'avoir quinze ans. Parce que ii, la, la mère a, d du fils, a pas, n'a plus, la force de faire les choses à la maison. Donc ils la prennent, comme épouse, juste pour e, faire les, l'ménage quoi. Mais elle elle aime quelqu'un, tu vois. [...] Donc elle, elle aime un homme, et toute l'histoire c'est de comment e elle elle joue sur e, des trucs de jalousie, etc. pour casser son mariage. Son propre mariage. Des trucs comme ça, et e, et et et, la l'personnage, elle, de la fille en fait, qui joue ça, j'adore, j'm'y retrouvais. Parce que, j'aurais fait pareil quoi, genre j'aurais j j, tu t'écrases pas. Tu, plutôt que cette façon de, et t s, s, j'veux dire c'est des trucs qui sont en noir et blanc. Fin non, c'est le début d'la couleur pour dire que, déjà à l'époque ces histoires de de, c'est du féminisme. [...] C'est du féminisme, c'est de d'la d'l'indépendance, fin des tr, des trucs, des valeurs même, on a même pas la force de s'battre maintenant ».

Les œuvres littéraires

Les jeunes femmes kosovares ont largement mentionné des œuvres littéraires comme ressources symboliques. Celles-ci sont plus spécifiquement tirées de livres qu'elles ont pu lire

en classe mais qu'elles ont ensuite relu avec une interprétation plus personnelle. Nous avons ainsi pu retrouver à plusieurs reprises des œuvres de féministes, que les jeunes femmes ont apprécié car elles pouvaient établir des liens avec leur expérience personnelle de jeunes femmes qui se battent dans des contextes difficiles (Ema, Elvana, Valbona).

Par ailleurs, une jeune femme (Besiana) indique avoir découvert la lecture, le plaisir de lire, grâce à une enseignante, puis une fois qu'elle y a pris goût d'elle-même, des livres tels que Harry Potter étaient mobilisés non seulement dans leur dimension symbolique (se plonger dans un monde imaginaire), mais également en tant qu'outil concret qui a appuyé son amélioration de niveau en français et lui a permis d'accéder à la voie à exigences élevées. De telles observations enrichissent les recherches comme celles de Grossen, Zittoun, & Ros (2012) et Zittoun & Grossen (2012).

6 Synthèse et discussion des résultats

6.1.1 Qu'avons-nous appris ?

Afin de discuter nos résultats, il est pertinent de rappeler les questions de départ que nous avons.

Premièrement, en suivant une perspective macrosociale et une analyse en termes d'influence de l'origine sociale sur le parcours scolaire, nous nous sommes demandée si les jeunes femmes interrogées étaient majoritairement issues de familles où les parents, voire d'autres membres de la famille élargie, ont mené des études. Contrairement à l'image homogène que donne à voir une analyse statistique en terme d'origine sociale, notre recherche, qualitative, montre que le parcours et la réussite scolaire des jeunes femmes kosovares est sous-tendue par des trajectoires hétérogènes. Ainsi, l'analyse de nos résultats nous a permis de faire

plusieurs observations à ce sujet. D'une part, les jeunes femmes interrogées ne sont pas toutes issues de familles où il est répandu d'étudier. D'autre part, l'origine sociale semble en effet influencer certaines pratiques familiales liées à l'école, mais n'affecte que peu la mobilisation personnelle des jeunes femmes. En effet, bien que les parents des jeunes femmes issues de famille où il est répandu de mener des études soient susceptibles de transmettre un « ethos » (Bourdieu, 1966) scolaire à leur fille, il est apparu que cette transmission ne se fait pas forcément par la personne la plus formée de la famille : les cas de Blerta et Flora en attestent.

Deuxièmement, en changeant de niveau d'analyse, nous nous sommes tournée sur le versant plus subjectif de tout parcours scolaire conduisant vers une « réussite » de celui-ci. Ainsi, nous avons posé la question du développement de l'expérience scolaire des jeunes femmes kosovares en interrogeant plus particulièrement leurs mobiles, leur rapport au savoir et la place de l'expérience migratoire dans leur réussite scolaire. Ceci nous a principalement permis de dégager deux constats : 1) le rapport au savoir des jeunes femmes ne peut être détaché de ce qu'elles nous racontent de leur histoire et pratiques familiales et du fait migratoire. Par conséquent, il apparaît que le rapport au savoir des jeunes femmes est souvent de type mixte, c'est-à-dire à la fois « épistémique » et « identitaire » (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997 ; Rochex, 2004). 2) Alors que nous avons pu saisir le rapport épistémique au savoir des participantes qu'au travers de l'usage de verbes tels que « aimer », « s'intéresser », « comprendre », « analyser » pour décrire les activités scolaires et leur mobilisation à l'école, c'est en particulier en analysant le rapport identitaire au savoir que nous avons pu comprendre les éléments qui poussent les participantes à accorder de l'importance à l'école et au fait d'y réussir. Ainsi, deux principaux éléments ayant traits à leur expérience personnelle et à leur identité ont été soulignés par les

participantes comme source de mobilisation sur l'école : le fait migratoire et la position de fille ou femme. Le fait d'être issues de famille immigrée semble en effet encourager les jeunes femmes à réussir scolairement pour deux raisons. D'une part il s'agit pour les participantes de se montrer reconnaissantes envers des parents qui ont fait des sacrifices et n'ont pas connu, au Kosovo, des conditions de vie et d'études favorables comme celles en Suisse. D'autre part, et dans la mesure où les jeunes femmes ressentent des discriminations à l'égard de la communauté albanaise en Suisse, elles s'investissent à l'école afin de dépasser ces stéréotypes et acquérir une reconnaissance sociale. Il semblerait que ce soit également pour dépasser les discriminations genrées, perçues comme répandues au sein de leur culture kosovare, que les jeunes femmes accordent de l'importance aux connaissances transmises par l'école et au fait d'y réussir : l'école et l'acquisition de connaissances semblent en effet représenter pour les jeunes femmes interrogées des ressources pour se construire en tant que femme forte, instruite, et indépendante.

Le troisième axe que nous avons investigué est celui des ressources psycho-sociales et symboliques que les jeunes femmes ont mobilisées afin de dépasser d'éventuelles difficultés. En effet, si les études portant sur la réussite scolaire tendent à présenter ce phénomène comme linéaire, homogène, et associé à des expériences positives pour les élèves se trouvant dans ce cas, il apparaît que le parcours scolaire des jeunes femmes kosovares n'est pas sans embûches. Plusieurs d'entre elles ont ainsi été confrontées à des situations de discrimination de la part des enseignants, ou encore à des oppositions entre leurs propres aspirations et celles que leurs parents avaient pour elles. Ceci laisse entendre qu'il n'est pas anodin d'interroger les ressources psycho-sociales et symboliques dont elles ont pu faire usage. Nous avons pu constater que les jeunes femmes ont perçu et mobilisé des ressources variées. Du côté des institutions, il

apparaît que la fréquentation de classes de langue et culture albanaise et des classes d'accueil tendent à être perçues positivement par les jeunes femmes dans la mesure où elles offrent un espace pour faciliter la transition entre le pays d'origine et le pays d'accueil. La grande majorité des jeunes femmes arrivées lors du niveau du primaire en a bénéficié et en a un avis positif. Des résultats comme ceux qui indiquent un soutien important de la famille élargie corroborent de manière générale les études portant sur le rapport au savoir ou sur l'intégration scolaire des élèves issues de classes populaires (Charlot et al., 1992) ou immigrés (Cesari Lusso, 2001). Cependant, un des aspects intéressant à soulever, et original par rapport à ces études (Charlot et al., 1992 ; Cesari Lusso, 2001), est que ce sont souvent des personnes géographiquement éloignées qui sont pourtant significatives.

6.1.2 Quelles pistes reste-t-il à explorer ?

Malheureusement, il ne nous a pas été permis de rentrer en détails dans les processus de médiation par les outils culturels, pistes que nous souhaitons pourtant approfondir. En effet, en vue du cadre théorique large que nous avons choisi, il n'a pas été possible d'explorer toute la richesse de nos données. Il nous a paru tout de même important de souligner que si ce n'est dans les cas de Blerta et d'une autre participante, pour lesquelles l'école était soit une « évidence » (Njomza), soit un parcours « autour de la chance » (Blerta), toutes les participantes nous ont offert des discours relativement élaborés nous permettant de saisir le lien entre leur expérience scolaire et les ressources psycho-sociales et symboliques mobilisées pour réussir scolairement. En ce sens, Zittoun (2006) avance que le statut socio-économique et culturel n'affecte pas l'usage de ressources symboliques : nous avons pu constater que pour donner du sens à leur parcours scolaire, les jeunes femmes ne font pas toutes recours à ces ressources, et que la manière dont elles nous décrivent leur héritage culturel y joue un rôle. Il aurait

donc certainement été nécessaire de mieux préparer nos questions en suivant une méthode proche des travaux de Zittoun. De même, dans la mesure où nous pensions pouvoir trouver de nombreuses réponses concernant des outils culturels tirés de la culture kosovare et utilisés par les jeunes femmes en tant que ressources symboliques, nous avons du nous limiter à en saisir les contenus et n'avons pas pu en saisir le « degré de réflexivité » (Zittoun, 2007, p. 364).

6.1.2 *Pouvons-nous cerner des biais éventuels dans nos données et analyses ?*

Nous avons pris le risque de confronter des travaux statistiques à des travaux utilisant des méthodes qualitatives. En effet, lorsque nous affirmons par exemple que l'origine sociale ne semble que faiblement rendre compte du succès scolaire des jeunes femmes interrogées, nous manquons bien entendu de données qui pourraient nous laisser entendre que nous mesurons par exemple toute la population d'étudiantes kosovares d'une Université. De plus, bien que nous ayons souhaité poser l'hypothèse que l'indice de l'origine sociale, même lorsqu'il prend en compte le niveau de scolarisation des parents, ne peut suffire dans la mesure où pas tous les pays n'ont un système scolaire décentralisé comme celui de la Suisse, il faudrait là encore des analyses bien plus approfondies pour saisir ces dynamiques dans leur complexité.

Un autre résultat nous a conduit à nous interroger quant à un éventuel biais, mais mérite investigation dans des travaux qui s'intéressent plus concrètement aux pratiques familiales. En effet, il nous est apparu que plusieurs participantes (7/16) occupent au sein de leur fratrie la position d'aînée et la majorité d'entre elles ont souligné les conséquences qu'elles en percevaient en termes d'exigences parentales, et d'aide qu'elles ont pu apporter à leurs frères et sœurs. Ces résultats pourraient corroborer les recherches portant sur les pratiques

familiales et soulignant l'investissement parental dans la scolarisation de l'aîné (Kellerhals & Montandon, 1991), ou encore sur le rôle de la scolarisation des aînés dans l'intégration de la famille dans la société d'accueil (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion & Lecomte Andrade, 2006).

7 Conclusion

Dans ce travail nous avons tenté de comprendre comment se dessine le parcours scolaire de jeunes femmes issues d'une communauté dont les analyses statistiques en soulignent le taux d'échec scolaire, et qui ont, elles, rencontré un parcours de réussite scolaire. Les jeunes femmes kosovares représentent en effet un cas qu'il nous a paru intéressant d'étudier dans la mesure où les Kosovars représentent une communauté d'immigrés importante en Suisse. Si la Suisse a en effet largement recruté des travailleurs au Kosovo, il apparaît qu'elle n'a pas toujours pu reconnaître la diversité des profils sociodémographiques de cette population d'immigrés. Nous avons donc rappelé les vagues migratoires des Kosovars vers la Suisse. Il nous est apparu que ce groupe ne s'est que peu investi en Suisse, et que le regard restait tourné vers le pays d'origine, peu importe qu'il s'agisse d'immigrés formés ou non. Puis, nous nous sommes penchée sur les études qui nous renseignent sur le niveau de scolarisation des élèves issus de la communauté kosovare en Suisse. Il nous est apparu que non seulement ils ne manquent pas d'accumuler les désavantages socioéconomiques et culturels, mais qu'ils sont de plus souvent présentés comme l'un des groupes les plus sujets à l'échec scolaire. Nous avons donc élargi cette problématique aux études portant sur la scolarisation des élèves immigrés en Suisse, en espérant découvrir des données qualitatives, et en particulier des récits d'élèves, qui puissent éclairer des processus qui sous-tendent des trajectoires de réussite

scolaire malgré des conditions difficiles. Malheureusement la littérature ne nous a pas paru riche dans ce domaine. Ceci nous permet donc de conclure à un premier point : bien que certains chercheurs tels que ceux de l'équipe ESCOL mènent des efforts pour saisir le versant subjectif du phénomène d'échec et réussite scolaire, il nous semble important d'enrichir les études menées en Suisse et centrées sur la position des élèves immigrés dans l'espace scolaire (cf. chapitre 2.3), de la perspective des acteurs. A cet égard, notre étude aurait pu être enrichie de la perspective d'autres acteurs en jeu tels que les enseignants et les parents. Un croisement des perspectives aurait sans doute permis une connaissance du phénomène plus approfondie encore.

Dans notre souci d'adopter un cadre théorique qui puisse prendre en compte la problématique de l'échec scolaire mais en ajoutant le versant subjectif de toute expérience scolaire, nous avons dû faire face à de multiples difficultés dans la mesure où il nous est paru encore très difficile de trouver des approches théoriques qui soient assez cohérentes entre elles pour que nous puissions les concevoir en tant que « cadre théorique ». Dans le cadre d'un travail de mémoire un tel constat est très déstabilisant. Nous avons essayé de gérer ces contraintes au mieux. Une autre difficulté a consisté dans le fait d'interroger le parcours des jeunes femmes dans son entier : si nous souhaitions être cohérente avec les études macrosociales qui laissent entendre que les inégalités se poursuivent jusqu'aux niveaux les plus élevés de la scolarité, il nous est apparu qu'il est extrêmement difficile d'analyser et d'interpréter des données qui ont une dimension narrative et portent sur des phénomènes que nous avons analysés sous des angles macrosociaux également.

Bien que nous soyons donc consciente des nombreuses limites que ce travail rencontre, il nous a paru qu'il est important de défricher le champ de la problématique de l'échec et la réussite scolaire, en étant attentif aux différentes

dimensions qu'ils mettent en jeu. Il nous a dès lors paru que la réussite scolaire n'a guère une image aussi lisse que le discours public, voire les praticiens, lui confère, et que réussir scolairement lorsque l'on est une jeune femme kosovare tient tout de même de ce qu'une des participantes a indiqué tout en haut de son bilan de parcours scolaire, à savoir du « *parcours du combattant* » !

Heureusement nous avons pu observer que les jeunes femmes ont su mobiliser les ressources nécessaires pour mener leur parcours à bien.

Cette recherche ouvre donc plus sur des pistes de réflexions autour des processus qui étayent la mobilisation scolaire, l'intégration dans le pays d'accueil, et les sens que prennent pour des individus des environnements potentiellement stressants. Quelques réponses ont pu être esquissées mais elles restent tout de même liminaires et méritent des approfondissements.

Nous terminons ce travail sur une citation offerte par Valsiner (2011) dans l'un de ses exposés: "...While human beings love knowledge and seek it - they are curious - they also fear it. The closer to the personal it is, the more they fear it" (Maslow, 1966, p. 16, cité par Valsiner, 2011)

Etant en effet nous-même issue de la même communauté que les jeunes femmes interrogées, et connaissant de plus une situation très proche de la leur, ce travail a également été une source d'élaboration psychique. Nous en tirons la conclusion que tout chercheur en sciences humaines peut être confronté à la nécessité d'interroger cette place particulière qui le pose en tant qu'enquêteur mais dans lequel il n'est jamais qu'un simple outil d'enquête !

8 Bibliographie

- Abbey, E., & Zittoun, T. (2010). The Social Dynamics of Social Science Research: Between Poetry and the Conveyor Belt. *Qualitative Studies*, 1(1), 2-17.
- Anadon, M. E., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?. In F. Guillemette & C. Baribeau (Eds.), *La recherche qualitative : les questions de l'heure* (pp. 26-37). Recherches qualitatives. Hors Série no 5.
- Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?*. Universität Bern : Institut für Erziehungswissenschaft. Abteilung Bildungssoziologie.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bézille, H. (1985). Les interviewés parlent. In A. Blanchet (Ed.), *L'entretien dans les sciences sociales* (pp.117-148). Paris: Dunod.
- Blanchet, A. (Ed.) (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*. Paris: Libraires Armand Colin.
- 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. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (pp. 183-198). Göttingen Schwartz.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (Ed.), *La misère du monde* (pp. 903-925). Paris : Editions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Editions Eshel.
- Burri-Sharani, B., Efonayi-Mäder, D., Hammer, S., Pecoraro, M., Soland, B., Tsaka, A., & Wyssmüller, C. (2010). *La population kosovare en Suisse*. Berne : Office fédéral des migrations (ODM).
- CDIP (Ed.). (2001): *Des élèves italiennes et italiens en Suisse / Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz / Allieve e allievi italiani in Svizzera*. Berne :

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (Ed.) (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à "faibles" performances scolaires. Rapport final CONVEGNO 2002*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Cesar, M., & Kumpulainen, C. (Eds.) (2009). *Social Interactions in Multicultural Settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cesari Lusso, V. (2000). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires des jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. *Cahiers de psychologie (Université de Neuchâtel)*, 36, 13-26.
- Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration*. Bern : Peter Lang.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (Ed.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Ed. Economica.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis . In F. Gubrium Jaber & A. J Holstein (Eds.) *Handbook of Interview Research Context and Methods* (pp. 674-694). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Cherkaoui, M. (1986/2004). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. (2005). *Chancengerichkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Crahay, M. (2007). L'échec, une réalité aux contours difficilement saisissables. In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire* (pp.33-72). Bruxelles: De Boeck (3ème édition).
- Dahinden, J. (2008). Deconstructing mythological foundations of ethnic identities and ethnic group formation: Albanian-speaking and new Armenian immigrants in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(1), 55-76.
- Dahinden, J. (2009) "Are you who you know?" - A network perspective on ethnicity, gender and transnationalism. Albanian-speaking migrants in Switzerland and returnees in Kosovo. In C. Westin et al. (Eds.), *Identity Processes and Dynamics in Multi-Ethnic Europe* (pp.4-20). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Darbellay, K., & Cesari Lusso, V. (2003). Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psycho-sociales? *Cahiers de psychologie (Université de Neuchâtel)*, 38, 3-16.
- de Sardan, J.-P. (2000). Le "je" méthodologique : implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). London: SAGE

- Dinello, R. (1987). Identité culturelle et interculturalisme en Europe. In R. Dinello & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Psychopédagogie interculturelle* (pp. 15-27). Cousset/Fribourg: DelVal.
- Dinello, R., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds) (1987). *Psychopédagogie interculturelle*. Cousset/Fribourg : DelVal.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapport d'experts*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Doudin, P.-A. (2001). La situation scolaire des élèves de nationalité italienne dans le canton de Vaud. In CDIP (Ed.), *Des élèves italiennes et italiens en Suisse / Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz / Allieve e allievi italiani in Svizzera* (pp.131-153). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Duru-Bellat, M., & Fournier, M. (Eds.) (2007). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Erikson, E. H. (1968/1992). *Adolescence en crise: la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research. Third Edition*. London : Sage Publications.
- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2), 175- 197.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Edition* (pp. 301-316). Thousand Oaks: Sage.
- Gay, D. (1999). « La religion des Albanais, c'est la nation » : la reconstrution de l'identité albanaise en situation migratoire. *InterDIALOGOS*, 99(1), 10-13.
- Gay, D., & Hensiger, C. (1999). Stratégies éducatives des familles albanaises et portugaises de Neuchâtel dans le rapport aux espaces préscolaires. *InterDIALOGOS*, 99(1), 14-17.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 363-385). Paris: PUF.
- Gotman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non directif de recherche. In A. Blanchet (Ed.), *L'entretien dans les sciences sociales* (pp.149-183). Paris : Dunod.
- Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clermont, A.-N., & Poglia, E. (Eds.) (1989). *Etre migrant : approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse* (2e éd. revue et mise à jour). Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang.
- Grossen, M., Zittoun, T., & Ros, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu (Eds.), *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices* (pp. 15-33). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.

- Gut, C., Brunet-Gut, A., & Pernaska, R. (1999). *Parlons albanais*. Paris : L'Harmattan.
- Haenni-Hoti, A. (2006). Determinanten des Schulerfolgs von albanischsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz. In B. Schader (Ed.), *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen* (pp. 69-96) Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hauswirth, M., & Roshier, C. (1999). Entre fuite et retour : quel asile scolaire ? *InterDIALOGOS*, 99(1), 18-23.
- Hutmacher, W. (1989). Migrations et sociétés. Migration, production et reproduction de la société. In A. Gretler, R. Gurny, A.-N. Perret-Clermont & E. Poglia (Eds.), *Etre migrant : approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse* (2e éd. revue et mise à jour) (pp.39-100). Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. *Cahier du Service de la recherche sociologique (SRS)*, 36.
- Hutmacher, W. (1995). Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ? In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 107-136). Berne: Peter Lang, Collection Exploration.
- Iseni, B. (2005). Les diasporas albanaises en Europe : le cas suisse. *Le Courrier des Balkans*. [Article en ligne : <http://balkans.courriers.info/article5103.html>] Consulté le 5.05.2010.
- Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. London : Sage.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Klein, P., Nicolet, M., & Grossen, M. (2000). *Regard des élèves sur leur parcours migratoire*. Lausanne : Université. Rapport dans le cadre du Projet National de Recherche 39.
- Kronig, W. (2003). Eléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire. In CDIP (Ed.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. CONVEGNO 2002: Rapport final* (pp. 24-33). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern & Stuttgart: Haupt.
- Kurmann, W. (2001). A propos de la situation scolaire des enfants et des jeunes de langue italienne en Suisse. In CDIP (Ed.), *Des élèves italiennes et italiens en Suisse / Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz / Allieve e allievi italiani in Svizzera* (pp. 31-51). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Lanfranchi, A. (2002b). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich

- Lanfranchi, A. (2002b). La situation psychosociale des familles migrantes. In Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) (Ed.), *Etudes sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales* (pp. 75-95). Berne : COFF.
- Lanfranchi, A., Gruber, J., & Gay, D. (2003). Succès scolaire des enfants d'immigrés : effets des espaces transitoires destinés à la petite enfance. In H. R. Wickler, R. Fibbi, & W. Haug. (Eds.), *Les migrations et la Suisse* (pp. 460-484). Zürich : Seismo.
- Lawrence, J., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense : An account of basic internalisation and externalisation processes. *Theory & Psychology*, 13(6), 723–752.
- Leontiev, A. N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. (Trad. Geneviève Dupond et Gilbert Molinier). Moscou : Editions du Progrès.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. [enligne :<http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1978/index.htm>] Consulté le 10.05.2011.
- Leuenberger, U., & Maillard, A. (1999). *Les damnés du troisième cercle: les Albanais de la Kosove en Suisse, 1965-1999*. Genève: Les éditions Metropolis.
- Lisher, R. (2003). Intégration réussie des étrangers? – La réponse des statistiques. Les enfants et adolescents étrangers dans le système suisse d'éducation et de formation. In CDIP (Ed.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. CONVEGNO 2002: Rapport final* (pp.11-23). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Martinez, N., & Costalat-Founeau, A.-M. (2005). Comparaison de deux situations de réussite confrontée et normalisée chez des lycéennes d'origine culturelle différente. *Connexions*, 83(1), 149-168.
- Moro, M.-R. (1994). *Parents en exil. Psychopathologies et migrations*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (Ed.) (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck
- Muchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherche qualitative et production de savoirs*, 1, hors série, 7-40.
- Muchielli, A. (Ed.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition mise à jour et augmentée.
- Müller, R. (2001). Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule – Integration oder Benachteiligung ?. *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung*, 23(2), 265-298.
- Nicolet, M. (2003). Processus en jeu dans la mise en marge scolaire et sociale des élèves migrants. In CDIP (Ed.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. CONVEGNO 2002: Rapport final* (pp. 34-44). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
- Nicolet, M., & Rastoldo, F. (avec la collaboration de B. Badoux, S. Bitton & A.-L. Perreit) (1997). *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*. Lausanne : LEP (Loisirs et Pédagogie) et CVRP

- (Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques), Genève : CRPP (Centre de Recherches Psychopédagogiques).
- OFS (2008). *La population étrangère en Suisse. Edition 2008*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS).
- Perregaux, C. (2009). Elèves issus de familles migrantes : Interroger les catégories, revisiter les évidences. In G. Chapelle & M. Crahay (Eds.), *Réussir à apprendre* (pp.155-167). Paris : PUF.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante? In Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (Eds.), *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations - Cahier thématique du PNR 52* (pp. 8-13). Berne : Fond national de la recherche scientifique.
- Perrenoud, Ph. (1987). Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique. In A. Van Haecht, A. (Ed.) *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats*. Bruxelles : Université Libre, pp. 20-36. [Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_04.html] Consulté le 06.03.2011.
- Perret-Clermont, A.-N. (1981). Approche psychosociologique de l'échec scolaire. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 22, 1-33.
- Piguet, E. (2005). *L'immigration en Suisse depuis 1948. Une analyse des flux migratoires*. Zürich: Seismo.
- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. & Dasen, P. (Eds.) (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*. Berne: Peter Lang, Collection Exploration.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (2001a). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 339-356.
- Rochex, J.-Y. (2001b). Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : appropriation des savoirs et élaboration de soi. In M. Kucera, J. Rochex & S. Stech (Eds.), *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* (pp. 107-120). Prague: Université Charles de Prague, Editions Karolinum.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rosa, A., & Valsiner, J. (2007). General Conclusions. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (692-707). New York: Cambridge University Press.
- Rosenthal, G. (2007). Biographical Research. In C. Seale, G. Gobo, F. Gubrium Jaber & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 48-64). London : Sage.
- Rosenberg, S. (2003). Introduction – Un problème qui depuis longtemps attend sa solution. In CDIP (Ed.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires. CONVEGNO*

- 2002: *Rapport final* (pp. 7-10). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Schader, B. (avec la collaboration de A. Haenni Hoti, et E. Caprez-Krompak & N. Selimi) (Ed.) (2006). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris: Ellipses.
- Stricker, H. (1989). La scolarisation des enfants de langue étrangère en Suisse. In A. Gretler, R. Gurny, A.-N. Perret-Clermont & E. Pogli (Eds.), *Etre migrant : approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse* (2e éd. revue et mise à jour) (pp. 251-270). Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang.
- Torche, D. (1989). Les liens entre l'identité nationale et le fait migratoire : le cas des Albanais de Yougoslavie. *Revue suisse de sociologie*, 1, 115-138.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: SAGE.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.) (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New-York: Cambridge.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Mind and Society. Foundations of Cultural Psychology*. New Dehli : Sage.
- Valsiner, J. (2011, mars). *How psychology lost its soul... And tries to find it again*. Conférence lors du Colloque de recherche en psychologie et éducation, Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Von Aarburg, H.-P. (2002). L'émigration albanaise du Kosovo vers la Suisse. L'imprévisible évolution des projets migratoires. *Ethnologie française*, 27, 271-282.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée & langage* (traduction française de Françoise Sève). Paris : La dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Whitaker, I. (1981). "A sack for carrying things": The Traditional Role of Women in Northern Albanian Society. *Anthropological Quarterly*, 54(3), 146-156.
- Wicht, B., & Bühlmann, R.-B. (2003). Avant-propos. In CDIP (Ed.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. CONVEGNO 2002: Rapport final* (p. 5). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Williams, J., Black, L., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., & Wake, G. (2009). Repertoires of aspiration, narratives of identity, and cultural models of mathematics in practice. In M. Cesar & C. Kumpulainen (Eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings* (pp. 39-69). Rotterdam: Sense Publishers
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.
- Zittoun, T., & Cesari Lusso, V. (1998). Bagage culturel et gestion des défis identitaires. *Cahiers de Psychologie et éducation (Université de Neuchâtel)*, 34, 1-63.

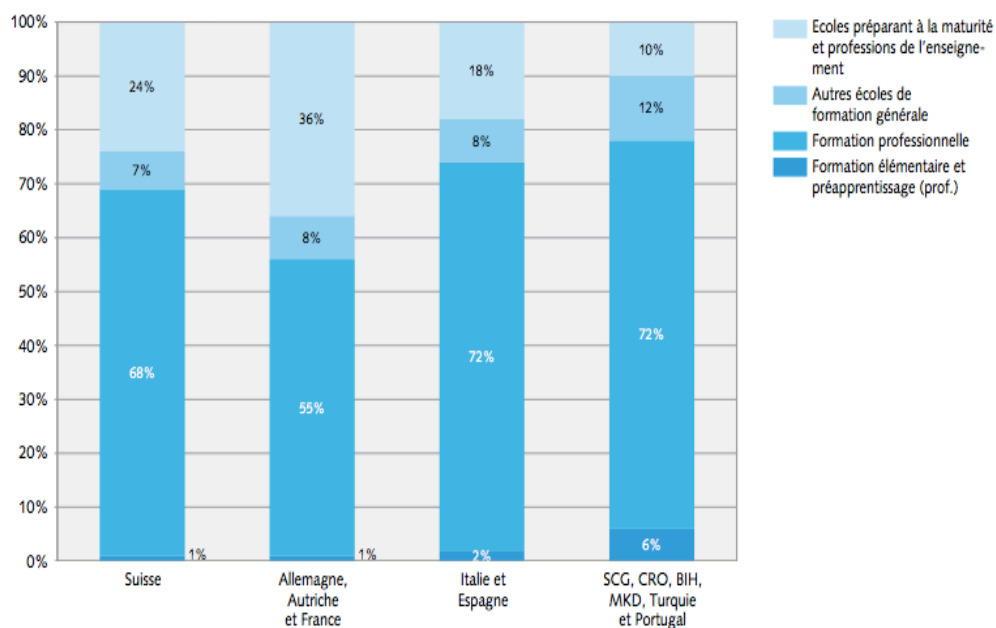
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448.
- Zittoun, T. (2005). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris : L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich: InfoAge Publ. Coll. Advances in Cultural Psychology.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 343-361). New York: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience, In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte: InfoAge.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, 2, 126-134.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology and Education* 24(3), 387-403.

9 Annexes

1.1. Fig. 1 : Elèves du degré secondaire II, selon le type de formation et différentes nationalités

Elèves du degré secondaire II selon le type de formation et différentes nationalités, en 2006/2007

G 2.7.1



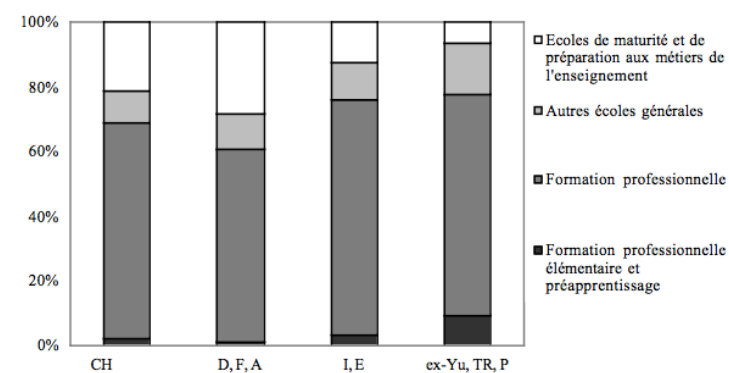
Source: OFS/SIUS

© Office fédéral de la statistique (OFS)

source : OFS (2008, p. 51)

1.2. Fig. 2 : Elèves du degré secondaire II, selon le type de formation

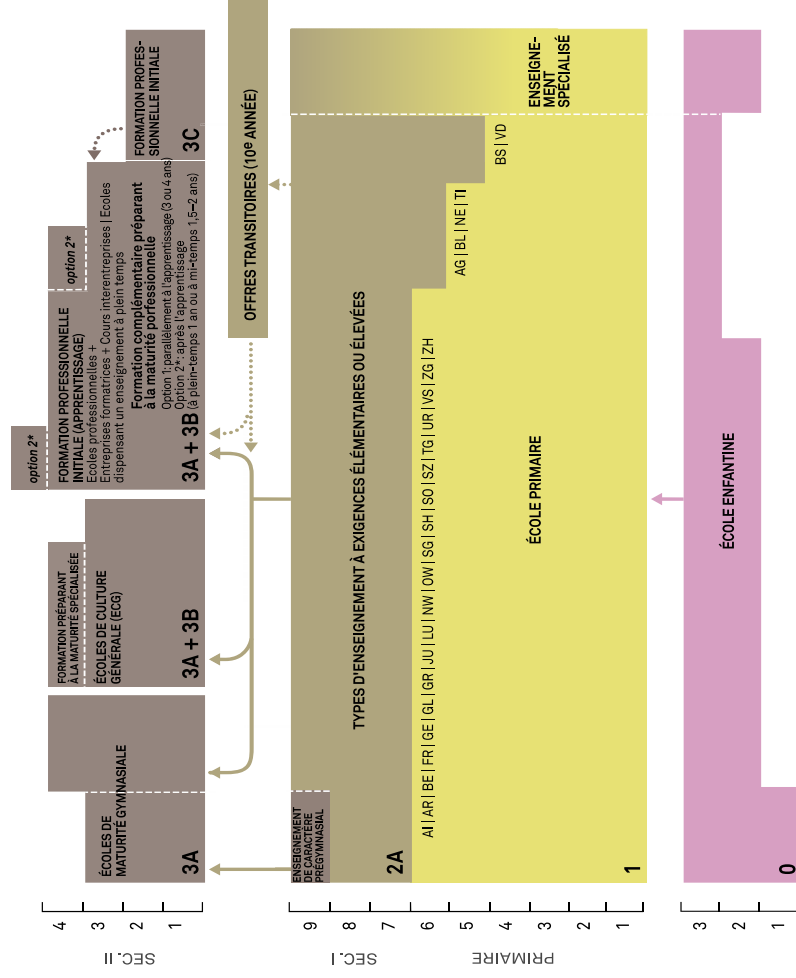
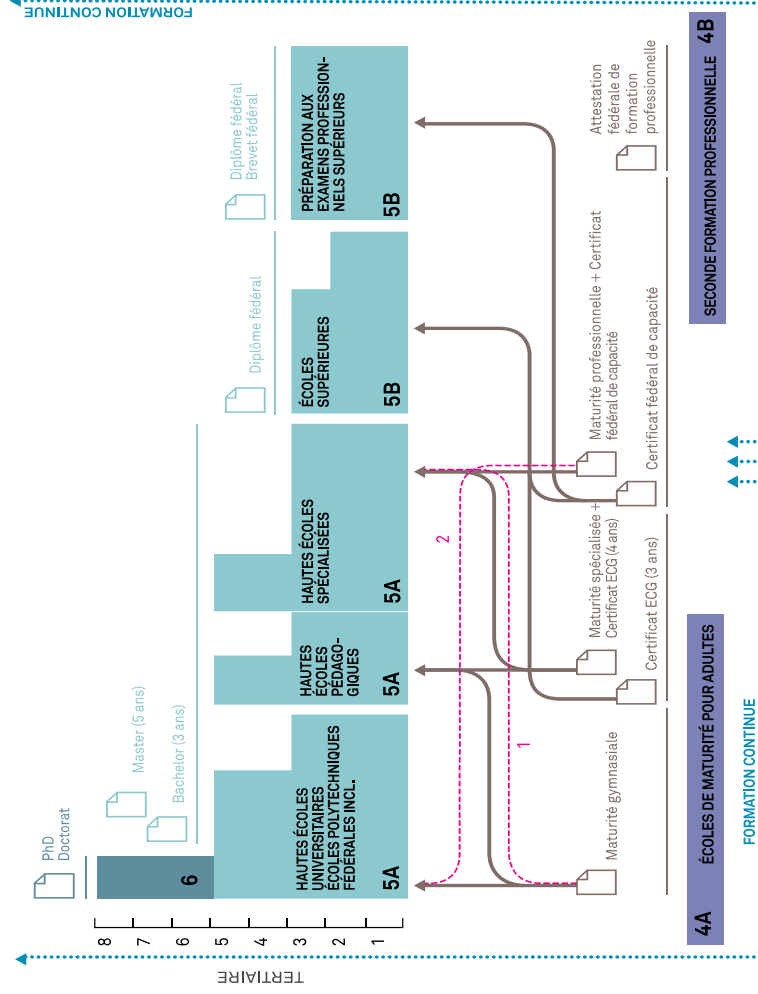
Tableau 11: Elèves du degré secondaire II, selon le type de formation, 2000



source : Lischer (2003, p. 22)

LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE

1.3. Fig. 3 : Schéma du système éducatif suisse



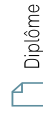
Scolarité obligatoire |
Le schéma de gauche correspond à la situation actuelle. Les cantons procèdent à l'harmonisation de leurs structures scolaires.
www.cdiip.ch > HarmoS

© EDK CDIP CDEP CDPE, octobre 2009

ISCED

La présentation se réfère à l'ISCED (International Standard Classification of Education, www.uis.unesco.org).

Cette classification attribue à chaque niveau d'enseignement un code international (allant de l'ISCED 0 à l'ISCED 6), permettant ainsi une comparaison internationale des systèmes éducatifs.



Diplôme

ISCED 6
ISCED 5A + 5B
ISCED 4A + 4B

ISCED 3A-C
ISCED 2A

ISCED 1
ISCED 0

Passerelle: 1 maturité gymnasiale → HES (stage professionnel)
2 maturité professionnelle → Université (examen complémentaire)

1 2 3
: : :
Nombre d'années

1.4. Fig. 4 : Grille d'entretien

1. Introduction

- Rappeler la garantie d'anonymat
- Rappeler l'enregistrement
- Demander la permission de faire usage du bilan comme données à analyser
- Rappeler la liberté d'arrêter à tout moment
- Présenter le plan de l'entretien (thèmes principaux)

2. Parcours scolaire

- **Pourriez-vous me raconter votre parcours scolaire depuis le début de votre scolarisation**
 - Parcours normal vs. classes d'intégration ou autres - réintégration dans la classe suivante ou redoublement? Continuer ensuite tout le parcours
- **Objectifs (mobiles, buts) par rapport à l'école**
 - Quels ont été vos objectifs par rapport à votre scolarité
 - Est-ce qu'ils ont toujours été les mêmes?
 - Comment ont ils-évolués/changé?
 - Qu'est-ce que vous aimiez apprendre à l'école ? Pourquoi ?
 - Qu'est-ce que vous considérez comme important d'apprendre à l'école ? Pourquoi ?
 - Est-ce que vous avez l'impression que votre famille avait elle aussi des objectifs par rapport à votre scolarité
 - Etaient-ils différents des vôtres (en quoi se rejoignaient-ils ou s'opposaient-ils) ?

- **Evénements clés**

- Y'a-t-il des événements que vous avez perçus comme plus importants que les autres durant votre parcours scolaire?
 - En quoi cela a influencé votre parcours scolaire (positivement, négativement)?
 - Quels ont été les acteurs de ces événements clés ?

- **Choix et orientations**

- Avez-vous fait vos choix concernant votre scolarité de manière libre?
 - Y'a-t-il eu des choix qui vous ont été imposés?
 - **Qui** a choisi pour vous ? et **quoi** ?

- **Obstacles/difficultés**

- Quels ont été les principaux obstacles ou difficultés que vous avez rencontrés?
 - De quel ordres étaient- ils (matériels - pratiques, personnels, etc.)
- Y'a-t-il eu des périodes ou des moments de votre scolarités où vous avez vécu des choses difficiles, et où vous en avez souffert ? [**exemple d'insertion de propos tirés du bilan de parcours scolaire : Vous dites par exemple avoir ressenti de la frustration, c'était du à quoi cette frustration ?**]
 - A quoi et/ou à qui ces souffrances étaient dues ?
 - Y'a-t-il parfois eu des éléments qui vous ont conduit à songer à « abandonner » l'école ?

- **Représentation système scolaire suisse**

- Comment considérez-vous l'école et le système scolaire Suisse ? Pensez-vous qu'il y aurait des choses à remédier ? Quelles seraient vos propositions ?

[selon ce qui aura été abordé dans le bilan de savoir et dans l'entretien, je n'emploierai pas ces termes directs de « souffrance » mais plutôt d'éléments vécus difficilement sur le plan émotionnel]

3. Représentations de la réussite scolaire

- Qu'est-ce que réussir scolairement pour vous ?
- Comment interprétez-vous votre réussite scolaire ?
- Qu'est-ce que représente votre réussite scolaire pour vous ?
- Quelles sont, selon vous, les qualités qui vous ont permis de réussir scolairement ?

4. Relations sociales clés et place de l'école

- **Où et avec qui avez-vous particulièrement appris ?**
 - Qui vous a particulièrement soutenue durant votre parcours scolaire ?
- **Est-ce que vos parents vous ont transmis des pratiques scolaires, des valeurs scolaires ?**
 - Concrètement, est-ce qu'ils aidaient aux devoirs, les surveillaient ?
- **Quelle place a l'école dans vos relations sociales**
 - Est-ce un sujet abordé
 - En famille
 - Avec les amis
- **Conséquences de la réussite scolaire**

- Est-ce que votre réussite scolaire a eu des conséquences sur vos rapports sociaux (avec votre entourage, amis, compatriotes, etc.)

5. Culture, famille, et réussite scolaire

- **Pensez-vous que votre culture ait pu influencer vos apprentissages et votre réussite scolaire ?**
 - De quelle manière ?
- **Qu'est-ce qu'être albanaise en Suisse selon vous ?**
- **Que représente la réussite scolaire pour des jeunes femmes albanaises selon vous ?**
 - Spécificités de la réussite scolaire de jeunes femmes albanaises vs. autres communautés ?
 - Connaissez-vous d'autres albanaises qui ont réussi ? En quoi leur histoire ressemble-t-elle à la votre ?
- **Représentations de la réussite scolaire de la jeune femme, pour son entourage**
 - Qu'est-ce que cela représente pour vos parents que vous réussissiez à l'école ?
 - Est-ce que vos parents sont intervenus, de près ou de loin, dans votre scolarisation
 - De quelle manière ?
 - Avez-vous des frères et sœurs ?
 - Age, niveau de scolarisation ?
 - Qu'est-ce que cela représente pour eux que vous réussissiez à l'école ?

6. Ressources psycho-sociales et symboliques

- **Ressources psycho-sociales et ressources symboliques**
 - Quelle place ont joué les différents éléments que je vais vous citer dans votre parcours scolaire :
 - La famille
 - Les activités extra-scolaires
 - Les objets culturels
 - Livres (en français, en albanais)
 - Musique (en français, en albanais)
 - Films, séries
 - Religion
 - Traditions orales ; proverbes, citations, contes ?
 - Personnages historiques de la culture d'origine?
 - Autres?

7. Données socio-démographiques

- Age (date de naissance) :
- En Suisse depuis, et raison de départ :
- Niveau socio-économique des parents – Métier, éventuellement position au sein du métier en Suisse – dans le pays d'origine, en Suisse

8. Conclusion

- **Clôture**
 - Y'a-t-il quelque chose dont je n'ai pas traité et que vous aimeriez ajouter ?
 - Remerciements

1.5. Fig. 5 : Tableau des données sociodémographiques

Légende :

	L'un des parents a mené et/ou terminé des études du tertiaire
	Les deux parents ont mené et/ou terminé des études du tertiaire
	Aucun des parents n'a mené ou terminé des études du tertiaire
	L'un des parents au moins exerce en Suisse une profession hautement qualifiée

	Age	Trajectoire migratoire (arrivée / retour)	Profession des parents (père/mère) au Kosovo	Profession des parents (père/mère) en Suisse	Niveau de formation atteint par les parents (père/mère) au Kosovo	Niveau de formation atteints par les parents (père/mère) en Suisse
Sara	24	1989	Ingénieur	Sans profession	Tertiaire (université)	
			Ouvrière	S'occupe du père qui est à l'AI	Secondaire II (gymnase)	
Elina	21	1992 Régularisée : 1996	Sans profession	Machiniste	Secondaire II (lycée technique)	
			Sans profession	Sans profession	Secondaire I (école obligatoire)	
Blerta	22	1992	Sans profession	Routier	Secondaire II (gymnase)	
			Sans profession	Ouvrière	Secondaire I (école obligatoire)	
Dona	20	1992	Sans profession	Ouvrier	Tertiaire (haute école)	CFC (polisseur)
			Sans profession	Ouvrière	Secondaire II (gymnase)	
Besjana	20	1998	Contremaître	Ouvrier	Tertiaire (université)	

			Sans profession	Mère au foyer	Secondaire I (école obligatoire)	
Eliza	23	1992 retour au Kosovo : années 2000 (durée du séjour : 1 an et demi) puis retour en Suisse	Médecin	Médecin	Tertiaire (université)	
			Dentiste	Hygiéniste- dentaire	Tertiaire (université)	
Herolinda	24	1991	Comptable	Livreur	Tertiaire (haute école)	
			Comptable	Ouvrière	Tertiaire (haute école)	
Arta	22	1993	Enseignant de sport	Ouvrier	Secondaire II (gymnase)	
			Sans profession	Sans emploi	Secondaire II (gymnase)	
Valbona	25	1991	Enseignant d'anglais	Chef de manœuvre	Tertiaire (haute école)	
			Sans profession	Employée logistique	Secondaire I (école obligatoire)	
Ema Elvana	26 21	1991	Electrotechnicien	Electrotechnicien	Secondaire II (gymnase)	
			Pédiatre	Psychiatre et actuellement médecin adjoint	Doctorat	Spécialisation en psychiatrie
Flora	20	1995	Ingénieur en télécommunication	Sans emploi, à l'AI	Tertiaire (haute école)	

			Assistante –doctorante à la faculté des sciences naturelles de Pristina	Laborantine médicale dans les hôpitaux universitaires	Tertiaire (université)	HES de laborantine médicale
Eljesa	23	1994	Ouvrier	Ouvrier (actuellement à l'Al)	Secondaire II (gymnase)	
			Sans profession	Ouvrière	Secondaire I (école obligatoire)	
Njomza	24	1995	Ingénieur en électrotechnique	Sans emploi, à l'hospice général	Tertiaire (université)	
			Sans profession	Mère ≠ en suisse car parents divorcés	Secondaire II (gymnase)	
Donika	23	2005 Allemagne : 1995	Professeur de mathématiques dans un lycée	En Allemagne : Sans emploi	Tertiaire (université)	
			Sage-femme	En Allemagne : Sans emploi	Tertiaire (université)	
Albana	19	1991	Sans emploi	Ouvrier	Secondaire I (école obligatoire)	
			Sans emploi	Ouvrière	Secondaire I (école obligatoire)	

Dossiers et Cahiers de psychologie et éducation

Dossiers de psychologie et Dossiers de psychologie et éducation

- | | | | | | | | |
|--------------|--|-----|-------|---------------|---|-----|-------|
| N° 32 (1998) | Relations interethniques et Interconfessionnelles au sein de la chrétienté. (<i>I. Kampffmeyer</i>) | fr. | 6.-- | N° 38 (90/91) | Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail. (<i>L.-O. Pochon</i>) | fr. | 7.-- |
| N° 33 (1988) | Art & Psychologie. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 6.-- | N° 39 (90/91) | Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagésiennes. (<i>A. Brossard</i>) | fr. | 40.-- |
| N° 34 (1988) | Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel 1-2 octobre 1987. (Série recherches) (<i>A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson</i>) | fr. | 4.-- | N° 40 (1991) | Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel. (<i>A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge & F. Tapenoux</i>) | fr. | 7.-- |
| N° 35 (1988) | A brief introduction to conversational analysis. (<i>N. Bell</i>) | fr. | 4.-- | N° 41 (1992) | Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions. (<i>D. Golay Schilter</i>) | fr. | 8.-- |
| N° 36 (1988) | L'intersubjectivité en situation de test. (<i>M. Grossen</i>) paru chez Delval, Fribourg. | fr. | 48.-- | N° 42 (1992) | Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti. (<i>A. Iannaccone</i>) | fr. | 8.-- |
| N° 37 (1989) | Social Interactions and Transmission of Knowledge. (<i>A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo</i>) | fr. | 8.-- | N° 43 (1993) | Langages des sexes – De la procréation à la création. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 8.-- |
| | | | | N° 44 (1994) | La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg. (<i>N. Muller</i>) | fr. | 10.-- |

N° 45 (1994)	Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (<i>C. Rosselet-Christ</i>)	fr.	8.--	N° 53 (1998)	Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois. (CPLN) (<i>E. Bourquard</i>)	fr.	12.--
N° 46 (1996)	L'envie devant soi. (<i>T. Zittoun</i>)	fr.	15.--	N° 54 (1999)	Deafness and Intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test situation. (<i>A. Van Loon</i>)	fr.	10.--
N° 47 (1996)	Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 Sept.	fr.	12.--	N° 55 (2001)	Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (<i>N. Muller</i>)	fr.	8.--
N° 48 (1997)	ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. (<i>L.-O. Pochon</i>)	fr.	8.--	N° 56 (2001)	Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (<i>M.-J. Liengme Bessire</i>)	fr.	6.--
N° 49 (1997)	Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (<i>L. Oppizzi</i>)	fr.	15.--	N° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère. (<i>J.-F. Perret</i>)	fr.	4.--
N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (<i>C. Damia</i>)	fr.	5.--	N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine. (<i>T. Zittoun</i>)	fr.	10.--
N° 51 (1998)	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paídos à Mexico. (<i>T. Garduño Rubio</i>)	fr.	35.--	N° 59 (2003)	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (<i>S. Païn</i>)	fr.	17.--
N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. (<i>A.-M. Holzer-Corfu</i>)	fr.	10.--				

- N° 60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia) fr. 9.--
- N° 61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou). (C. Matthey) fr. 10.--
- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemin) fr. 18.--
- N° 63 (2008) Social comparison as social construction. Theory and illustration. (J. B. Rijsman) fr. 9.--
- N°64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (J.-P. Gindroz) fr. 9.--
- N°65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (J.-P. Fragnière) fr. 4.--
- N° 66 (2009) Trisomie 21 et témoignages d'autrui. Les personnes adultes porteuses de trisomie 21 font-elles confiance au témoignage d'informateurs inconnus? (N. Terrier) fr. 12.--
- N° 67 (2009) La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte. (C. Miserez) fr. 9.--
- N° 68 (2012) L'attestation professionnelle: solution bénéfique ou catégorisante pour les apprentis cuisiniers? (L. Lehnherr) fr. 10.--
- N° 69 (2012) "Non au sexe!" ou la confrontation des points de vue autour d'un dispositif de prévention Sida au Malawi. (C. Rémy) fr. 10.--

Cahiers de psychologie et Cahiers de psychologie et éducation

- N° 27 (1988) Le musée: un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent. (J.-P. Jelmini)
 Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société. (C. Greminger)
 Les mécanismes de la communication didactique. (M.-L. Schubauer-Leoni)
 Rapports sur l'utilisation de nano-réseau. (M. Grossen, & L.-O. Pochon)

- N° 28 (1990) Editorial: Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont. Discours de réception du Prix Latsis. (A.-N. Perret-Clermont)
De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail. (M. Rousson)
- N° 29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni & M. Grossen)
Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration. (M. Rousson, D. Ramaciotti & M. Manghi-Leoussi)
Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. (M. Nicolet)
- N° 30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème. (M. Grossen)
- N° 31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur. (L.-O. Pochon & M. Grossen)
Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. (P. Marro Clément & N. Muller)
Interactions socio-cognitives entre enfants *sourds*. (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz & A.-N. Perret-Clermont)
- N° 32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal. (N. Muller)
- Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas. (J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont & L.-O. Pochon)
Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. (M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont & E. Moss)
- N° 33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International. (A. Naef)
Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time". (J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont)
Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico. (T. Garduño Rubio)
Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse". (V. Cesari Lusso)
Note sur la notion de conflit socio-cognitif. (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati)
- N° 34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (A.-N. Perret-Clermont)
Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire. (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen & A. Trognon)
Bagage culturel et gestion des défis identitaires. (T. Zittoun & V. Cesari Lusso)

- Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyï Tchelpanov. (M. Tchoumakov & T. Zittoun).
- Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances. (N. Muller)
- N° 35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. (N. Muller & A.-N. Perret-Clermont)
- L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. (P. Marro Clément)
- Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. (A.-N. Perret-Clermont)
- Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (Octobre 1998-septembre 1999)
- N° 36 (2000) Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle. (N. Muller).
- L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)
- Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (R. Säljö)
- Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (octobre 1999 – septembre 2000)
- N°37 (2002) Hommage à Philippe Muller.
- Engendrement symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (T. Zittoun)
- La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (N. Muller)
- Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie. (octobre 2000 – septembre 2001)
- N° 38 (2003) Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? (K. Darbellay & V. Cesari Lusso)
- Nice designed experiment goes to the local community. (N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro)
- Rapport d'activité. (2001-2003)
- N° 39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (T. Zittoun)
- Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (L.-O. Pochon)

- N°40 (2004) Hommage à Michel Rousson.
Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (L.-O. Pochon, S. Lambolez, A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane & A. Maréchal)
Rapport d'activité: (octobre 2003 - septembre 2004)
- N° 41 (2005) Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur. (S. Willemmin, & A.-N. Perret-Clermont)
Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (T. Zittoun)
Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Travaux Pratiques 2 et 3. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont. (J. Zermatten & P. Pfister)
Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES. (N. Muller Mirza)
Rapport d'activité (octobre 2004 - septembre 2005)
- N°42 (2006) A l'aube de changements.... (A.-N. Perret-Clermont)
Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (N. Muller Mirza)
Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (L.-O. Pochon)
Rapport d'activité Institut de Psychologie (octobre 2005 – août 2006)
- N°43 (2008) Des connaissances en transition. (T. Zittoun)
Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (N. Muller Mirza)
Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (R. Rosciano)
Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (F. Arcidiacono)
An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. (F. Arcidiacono & C. Pontecorvo)
Rapport d'activité Institut de psychologie et éducation (octobre 2006 – août 2007)

- N° 44 (2008) Education supérieure: La Suisse en course de rattrapage. (*H. Gilomen*)
 Client-lawyer cooperation in the construction of case. (*F. Di Donato*)
 Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone.
 (*S. Lambolez*)
- N° 45 (2009) Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. (*F. Arcidiacono*)
 Analyse interlocutoire d'une tâche collective médiatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. (*A. Kohler*)
 L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2008 - août 2009)
- N° 46 (2010) Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale. (*M. Giglio*)
 Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. (*S. Lambolez*)
 La médiation en tant que dialogue raisonnable. (*S. Greco Morasso*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2009 – août 2010)

- N°47 (2011) Remise du doctorat honoris causa au Père Eric de Rosny (*L. Tissot*)
 Social relationships and thinking spaces for growth. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Social relations and the use of symbolic resources in learning and development. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2010-août 2011)
- N° 48 (2012) Hommage au Père Eric de Rosny, s.j., docteur honoris causa de l'Université de Neuchâtel. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Science et politique – Impressions, expériences et conclusions. (*H. Gilomen*)
 Accessing law through the humanities: degrees of agentivity when actors are natives or immigrants. Comparing Southern Italy / Northwest Switzerland. (*F. Di Donato*)

Les commandes sont à adresser à:

Institut de psychologie et éducation
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel (Suisse)

Cahiers et Dossiers peuvent être également téléchargés sur les sites:

<http://doc.rero.ch/record/6301?ln=fr>

<http://doc.rero.ch/record/6302?ln=fr>

Dossiers de psychologie et éducation N° 70 (Université de Neuchâtel) Copyright © 2013